



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÉLITON DIAS DA SILVA

**“NÃO SE ENSINA FILOSOFIA, SE ENSINA A
FILOSOFAR”**: A controversa presença da história da
filosofia na formação docente.



MARÍLIA – SP

2016

ÉLITON DIAS DA SILVA

**“NÃO SE ENSINA FILOSOFIA, SE ENSINA A
FILOSOFAR”**: A controversa presença da história da
filosofia na formação docente.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e filosofia da educação no Brasil.

Orientador: Alonso Bezerra de Carvalho

Coorientador: Rodrigo Pelloso Gelamo

Bolsa: Capes

Marília – SP
2016

Silva, Éliton Dias da.
S586n “Não se ensina filosofia, se ensina a filosofar”: a
controversa presença da história da filosofia na formação
docente / Éliton Dias da Silva. – Marília, 2016.
114 f. ; 30 cm.

Orientador: Alonso Bezerra de Carvalho.
Co-orientador: Rodrigo Pelloso Gelamo
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.
Bibliografia: f. 108-111

Financiamento: Capes

1. Filosofia – Estudo e ensino (Primeiro grau). 2. Filosofia -
História. 3. Estruturalismo. 4. Kant, Immanuel - 1724-1804. 4.
Professores – Formação. I. Título.

CDD 108.3

ÉLITON DIAS DA SILVA

**“NÃO SE ENSINA FILOSOFIA, SE ENSINA A
FILOSOFAR”**: A controversa presença da história da
filosofia na formação docente.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História e filosofia da educação no Brasil.

Orientador: Alonso Bezerra de Carvalho

Coorientador: Rodrigo Pelloso Gelamo

Bolsa: Capes

Data da defesa: 09/03/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr. Alonso Bezerra de Carvalho.

Universidade Estadual Paulista – FFC/Marília

Membro Titular: Dr. Vandei Pinto da Silva.

Universidade Estadual Paulista – FFC/Marília

Membro Titular: Dra. Patrícia Del Nero Velasco.

Universidade Federal do ABC.

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Filosofia e Ciências

UNESP – Campus de Marília

Aos amigos que me ajudam a cultivar a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Ato Puro de Ser, Senhor da história, bondade, graça e presença em minha vida.

Agradeço à minha família:

Ao meu pai, por me ensinar, com seu incrível exemplo de vida, o sentido de amor ao trabalho.

À minha mãe, pela presença amorosa, confiança e amparo.

Aos meus irmãos, pela torcida e estímulo.

Agradeço imensamente aos meus amigos de Paranaíba – André Luiz Gonçalves da Silva, Héres Drian de Oliveira Freitas, Mônica Pereira de Almeida e Andréia Alves de Freitas – e de Marília – Tiago Brentam Perencini, Amanda Veloso Garcia, Genivaldo de Souza Santos e Alceu Alves, Bruna Maria Lemes Duarte, Irasceles Ishii dos Santos, Sara Morais da Rosa, Silmara Cristiane Pinto, João Antônio de Moraes e Débora Barbam, Elias Gattás Neto e Mariana Vitti Rodrigues – tão importantes em minha formação, segunda família, companheiros de caminhada, que me trouxeram uma nova *visão* e se fazem presente nesta pesquisa.

Ao amigo e coorientador desta pesquisa, Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo, por me ajudar a ressignificar minha relação com a Filosofia, abrir tantos horizontes e me acolher em Marília desde 2010.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, pela orientação, com seus gestos e sua ternura.

À UNESP, com seus professores, estudantes e funcionários, por me proporcionar uma comunidade de onde emergiu uma nova forma de existência.

Aos amigos de militância na Apeoesp durante a greve de 2015, por formarem comigo o sentimento de dignidade na luta pela educação.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste mestrado.

A todos os que acreditam no poder transformador do conhecimento!

“Não quebrará o caniço rachado, e não apagará o pavio fumegante.

Com fidelidade fará justiça”.

(BÍBLIA. Isaías 42, 3)

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação tem sua constituição a partir da controversa presença da história da filosofia em nossa experiência de formação docente na universidade, bem como enquanto professor na educação básica, quando buscamos demarcar o espaço que a história da filosofia deve ocupar no ensino de filosofia e não encontramos suficiente amparo nos Parâmetros e nas Orientações Curriculares Nacionais. Desse modo, este trabalho tem como objetivo principal compreender os elementos que tencionam a relação entre a história da filosofia e o filosofar no âmbito do ensino de filosofia. A metodologia de investigação se deu a partir de dois movimentos principais: 1) Estabelecer um resgate histórico de nossa experiência formativa na universidade e analisar os documentos que orientam o ensino de filosofia na educação básica de modo a levantar os aspectos problemáticos da história da filosofia na prática de ensino; 2) Realizar uma análise e reconstituição histórico/conceitual da tradição historiográfica francesa e, posteriormente, do estruturalismo e de seu impacto na tradição de ensino filosófico no Brasil para diagnosticar qual aspecto desta tradição a torna tão suscetível a críticas e motivo de polêmica. Verificamos que a relação entre a história da filosofia e o pensamento de Kant aparece como elemento, ao mesmo tempo estruturante e destabilizador, presente em todos os três momentos distintos analisados: entre os historiadores franceses do século XIX, nas diretrizes elaboradas por Jean Maugué sobre o ensino de Filosofia para a Universidade de São Paulo e no pensamento dos filósofos estruturalistas das décadas de 1950 e 1960. A conclusão que chegamos é que, a fim de esclarecer aspectos problemáticos diagnosticados no discurso sobre o Ensino de Filosofia, a relação entre o pensamento de Kant e a história da filosofia precisa novamente ser colocada em revista.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. História da Filosofia. Estruturalismo. Kant. Formação docente.

ABSTRACT

The research presented in this thesis has its constitution from the controversial presence of the History of Philosophy in teacher education of the experience of the degree in Philosophy, as well as insufficient support of continuing education, provided through the parameters and the National Curriculum Guidelines, to demarcate the space that the history of philosophy should occupy in the Philosophy Teaching. Thus, this study aims to understand the elements that tense the relationship between the history of philosophy and philosophizing in the Philosophy Teaching. The research methodology is made from two main movements: 1) Establish a historic rescue of our formative experience at university and in the documents that guide the teaching of philosophy in basic education in order to raise the problematic aspects of the history of philosophy in practice education. 2) Make an analysis and historical / conceptual reconstruction of the French historiographical tradition and later of the structuralism and its impact on the philosophical tradition of teaching in Brazil to diagnose what aspect of this tradition makes it so susceptible to criticism and cause for controversy. From this, it was found the initial hypothesis that the relationship between history of philosophy and the thought of Kant appears as an element the same structuring time and this destabilizing in all three moments analyzed: among French historians of the nineteenth century, the guidelines developed by Jean Maugué on teaching philosophy to the University of São Paulo and in the thinking of structuralist philosophers of the 1950s and 1960. Thus, we conclude that, in order to clarify confusing aspects that are manifested in the discourse on education philosophy, the relationship between Kant's thought and the history of philosophy must again be placed in the review.

Keywords: Philosophy Teaching. History of Philosophy. Structuralism. Teacher education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A HISTÓRIA DA FILOSOFIA E SEU ENSINO: O MAL-ESTAR NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	15
2.1. A História da Filosofia no âmbito do Ensino Superior: O <i>pólemos</i> na graduação em Filosofia.....	15
2.2. A História da Filosofia na Educação Básica: O desafio de ensinar Filosofia no Ensino Médio	30
2.2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	31
2.2.2. As Orientações Curriculares Nacionais.....	41
3. A HISTORIOGRAFIA DA FILOSOFIA: UMA ELABORAÇÃO DO FILÓSOFO A PARTIR DO RECONHECIMENTO DE UMA TRADIÇÃO.....	49
3.1. A formação da vertente historiográfica francesa.....	51
3.2. A missão francesa e a estruturação da filosofia acadêmica no Brasil	61
4. ASPECTOS CONCEITUAIS: KANT, O PONTO DE ARQUIMEDES DESEQUILIBRADO	71
4.1 Jean Maugüé e os estruturalistas	71
4.2 Immanuel Kant: um possível aplacamento de nossas tensões formativas	85
4.2.1. A Filosofia no sentido escolástico e no sentido cósmico.....	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
7. ANEXOS.....	112

1. INTRODUÇÃO

O saber escolar fundamentalmente se justifica a partir da transmissão de uma tradição. Em filosofia, quer seja como estudante ou como professor, nos deparamos com a dificuldade de constituir o significado de seu ensino-aprendizagem frente à ambiguidade de sua dimensão: se por um lado a filosofia possui um grande volume de conhecimentos adquiridos em sua trajetória, que podem ser transmitidos; por outro, não é o aprendizado desta tradição por meio da história da filosofia que garante a alguém tornar-se filósofo – ou praticante da filosofia, caso queiramos uma expressão mais *lato sensu*.

Desse modo, uma prática de ensino que se oriente *apenas* pela transmissão da história da filosofia não nos constituirá senão apenas historiadores ou comentadores da filosofia, jamais filósofos¹. Tornamo-nos assim meros expectadores especializados. Falamos de um jogo que nunca jogamos. Inevitável será nos questionarmos por onde deve principiar o ensino da filosofia: pelo ensino da história da filosofia ou por um exercício de pensar a partir de si mesmo os problemas de natureza filosófica? Ainda, é possível ensinar de modo filosófico a história da filosofia? Estamos diante de questões nada simples, que são basilares no ensino de filosofia, pensar um método para a formação filosófica – um conjunto de procedimentos embasados nos princípios do uso da razão. Elaborar uma resposta consistente para estas questões elementares sobre a dimensão a ser tomada pela história da filosofia torna-se, portanto, nosso primeiro dever de ofício e talvez devesse ser um objetivo claro e definido nos cursos de bacharelado e licenciatura, haja vista que na função de formar filósofos, o filosofar e o aprender a filosofar não se dissociam.

Este trabalho é um exercício de pensamento acerca dessas questões problemáticas que nos afetaram enquanto estudante e professor de Filosofia. Inicialmente, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID², posteriormente, a partir dos conflitos vivenciados enquanto docente da educação básica. O debate em torno da história da filosofia, a partir de sua relação com o Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos, se torna necessário com a demarcação de dois momentos distintos de nossa experiência de formação no Ensino Superior: primeiramente o ensino praticado na Faculdade de São Bento, onde fomos forjados em uma sólida formação estruturalista e uma segunda fase na Universidade

¹ Ao longo deste trabalho nos referimos à história da filosofia em um termo amplo para designar o legado da produção dos filósofos transmitidos pela tradição, incluindo também os comentadores de filosofia.

² Programa de incentivo à formação docente para a educação básica e valorização do magistério mantido pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Estadual Paulista, onde esta formação é colocada em suspeita – sobretudo sob a influência dos professores Rodrigo Pelloso Gelamo e Antônio Trajano Menezes de Arruda (*in memoriam*). Partimos, portanto, da experiência para demonstrar a problemática condição da história da filosofia no ensino superior e na Educação Básica, sua controversa presença na formação docente, tendo como suporte uma compreensão teórica do Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos, praticada por grande parte e questionada por alguns de nossos professores na graduação em Filosofia, bem como a leitura de alguns documentos do Ministério da Educação que pretendem orientar a prática docente, primeiramente os Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente, as Orientações Curriculares Nacionais para a Filosofia.

As Orientações Curriculares Nacionais asseguram para a história da filosofia uma posição central no ensino de Filosofia. Segundo o documento, nunca se deve desconsiderar a história da filosofia, pois, é nos textos filosóficos que encontramos boa parte de medidas e competências para o trabalho docente, sendo, portanto, “recomendável que a história da filosofia e o texto filosófico tenham um papel central no ensino da filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática.” (OCN, 2006, p. 27). Asserção esta, que é amparada por uma citação de Milton Nascimento e René Trentin Silveira:

[...] não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno seria como pedir que descubram a teoria da gravidade sem consultar as contribuições de Newton. (OCN, 2006, p. 27).

Já os PCNs problematizam a história da Filosofia a partir da consideração atribuída a Kant, segundo a qual “não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar” (PCN, 1999, p. 50). O problema é que se trata de uma proposição que não se encontra na obra do filósofo alemão, além de ser uma interpretação incoerente com seu pensamento, haja vista Kant defender o aprender a filosofar, como exercício do talento da razão que não pode ser ensinado. Em seguida, o documento afirma que “a solução para esse aparente impasse parece ser dada pela própria natureza da atividade filosófica, isto é, sua peculiar característica reflexiva” (PCN, 1999, p. 50), como se no ensino de filosofia, a natureza da filosofia, assegurasse o filosofar, tese contrária ao filósofo de Königsberg. O documento defende um ensino que vá além da mera descrição dos conteúdos filosóficos: “o plano geral de trabalho deve concentrar-se na promoção metódica e sistemática da capacidade do aluno em tematizar e criticar, de modo rigoroso, conceitos, proposições e argumentos [...]. Somente o desenvolvimento dessa

capacidade é que pode indicar que o aluno se apropriou de um modo de ler/pensar filosófico-reflexivo” (PCN, 1999, p.50).

Em face às posições defendidas pelos documentos oficiais – PCNs e OCNs – notamos vários problemas em aberto. A centralidade da história da filosofia aparece no registro da tradição do método estruturalista, que nos marcou profundamente no ensino superior e que postula que para fazer filosofia é necessário imergir na história da filosofia e buscar compreender as intenções lógicas dos sistemas filosóficos. Por conseguinte, em ambos os campos de formação – básica e superior – encontramos uma controversa presença da história da filosofia, oficializada pela concepção estruturalista e questionada pelo famoso adágio atribuído a Kant, segundo o qual “não se ensina filosofia, se ensina a filosofar”, situação esta que chamamos de *mal-estar no campo da formação docente*. Destarte, percebemos que Kant aparece como horizonte possível para desfazer o nó que desestabiliza a metodologia sobre o ensino de Filosofia no Brasil.

Diante disso, empreendemos um movimento para compreender melhor a tradição historiográfica que determinou nossa experiência com a Filosofia. A partir das críticas e da polêmica, *pólemos*, do combate vivenciado na graduação, entre os críticos e defensores do Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos, decidimos por investigar melhor o estruturalismo e a centralidade da história da filosofia na constituição do filósofo, não obstante, um forte apelo, possivelmente consequente de nossas primeiras “impressões” na Faculdade de São Bento, provocasse grande desconfiança em relação ao discurso muitas vezes solto de “pensar por si mesmo”. Uma elaboração consistente de um professor de Filosofia, submetido a tal problemática deverá passar, portanto, por uma análise histórica e conceitual da tradição historiográfica, tanto em sua versão primordial surgida no início do século XIX, com o ecletismo francês de Victor Cousin, consolidada com o trabalho de Émile Boutroux e Émile Bréhier, quanto em sua versão estruturalista contemporânea, das décadas de 1950 e 1960, com Martial Guérault e Goldshimidt – o que empreendemos no capítulo *A Historiografia da Filosofia: uma elaboração do filósofo a partir do reconhecimento de uma tradição*. O trabalho de análise conceitual é acompanhado de uma análise histórica que nos permite identificar o impacto desta concepção em seu tempo, bem como em nossa realidade atual, a partir dos fundamentos da filosofia acadêmica no Brasil, com a criação do curso na Universidade de São Paulo, a vinda das missões francesas a partir da década de 1930 – Jean Maugüé, Gilles Gaston Granger, Martial Guérault e Gérard Lebrun. Jean Maugüé a partir de “O ensino de filosofia e suas diretrizes” determina um programa de Filosofia para USP no

qual a história da filosofia aparece como elemento central para subsidiar a formação filosófica: “A tarefa do professor de filosofia no Brasil, consiste em não esquecer as ideias novas, mas principalmente situá-las lealmente, modestamente, no conjunto da perspectiva filosófica. É preciso não ter medo de passar por ‘clássico’, ou por ‘elementar’[...] que nos recusemos esse prazer de parecer renovadores, de ser ultramodernos...” (MAUGÜÉ, 1955, p. 647). Contudo, é neste texto que pela primeira vez é enunciado que “A Filosofia não se ensina. Ensina-se a Filosofar”. O que nos permite compreender a origem da discussão que nos afetou e que sustenta a necessidade de pensar o referencial teórico que orienta a concepção estruturalista. Na concepção de Martial Guérout, assim como em Maugüé, “a filosofia não pode pôr-se em sua liberdade autônoma sem determinar-se em relação ao que a precedeu – como filosofia ou não-filosofia – segundo um processo de repulsão e acomodação”. Desse modo, a filosofia está em constante diálogo consigo mesma, e, logo, o presente sempre está unido ao passado (GUEROULT, 1968, p.196).

Além de Guérout destaca-se a influência de Victor Goldshmidt, filósofo de mesma linha de pensamento, e de seu orientando Oswaldo Porchat Pereira, que mais tarde tornou-se professor da Universidade de São Paulo. Para Goldshmidt, “A filosofia é explicitação e discurso” (GOLDSHIMIDT, 1963, p. 140). Portanto, para fazer filosofia é necessário entrar na ordem lógica dos discursos explicitados em movimentos sucessivos na sua história, na qual houve ou não o abandono de teses. Assim sendo, “A interpretação consistirá em reaprender, conforme a intenção do autor, essa ordem por razões, e em jamais separar as teses dos movimentos que as produziram” (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 140)³. Oswaldo Porchat irá sistematizar este pensamento afirmando que “a filosofia se alimenta constantemente de si mesma e de sua própria história” (PORCHAT PEREIRA, 1981, p. 13). Ao refletir sobre o processo de constituição do estruturalismo no Brasil, Paulo Eduardo Arantes, com seu trabalho *Um departamento francês de ultramar*, torna-se uma referência central. A partir daí, através do cruzamento com a reflexão de outros autores como José Arthur Giannotti, Oswaldo Porchat Pereira e Carlos Alberto Ribeiro de Moura, podemos reelaborar concepções sobre a história da filosofia e o método estrutural e confirmar que a chave de leitura para compreender a história da filosofia segundo o estruturalismo está em Kant: “O discurso filosófico poderá mudar de estatuto, a partir de Kant, no momento em que o sistemático passar a definir o racional” (MOURA, 1988, p. 169).

³ Para muitos autores, ao entrar na ordem lógica dos discursos, explicitar as teses e os argumentos, ou seja, realizar uma interpretação e reaprender conforme a intenção do autor o estudante já está realizando um movimento reflexivo, o filosofar, posição que será questionada adiante com Kant.

Desembarcamos no horizonte kantiano, no qual suspeitávamos chegar desde o início de nosso percurso, à noção a partir da proposição de que “A filosofia não se ensina, ensina-se a filosofar”, Kant se constitui um instável ponto de Arquimedes, no qual o discurso sobre a história da filosofia se apoia no Brasil. Uma leitura atenta de Martial Guéroult nos permite compreender os elementos centrais do estruturalismo e notar que Kant fornece suporte teórico tanto para o estruturalismo, quanto para seus críticos, de modo que somos conduzidos necessariamente para um estudo no qual se pretende esclarecer o pensamento kantiano sobre a história da filosofia, o que significa desanuviar a paisagem em torno da posição que deve ocupar a história da filosofia na formação filosófica.

A formação filosófica deve ser posterior à maturidade do entendimento. Na pedagogia kantiana, a partir da formação negativa da disciplina e da instrução positiva, por meio do aprendizado dos clássicos, das ciências e das artes, o que se espera do professor é que forme em seus estudantes primeiro o entendimento, depois a sua razão, e “faça dele um sábio”. Para Kant, as dificuldades que surgem no ensino da Filosofia decorrem em primeiro lugar da natureza da própria filosofia. Diferentemente da matemática e das ciências históricas, ela não possui um corpo de conteúdos que possa ser aprendido, imprimido no aprendiz, por conseguinte, apenas se pode propor o exercício da aprendizagem do filosofar. Ademais,

É a ausência desta certeza e estabilidade matemáticas que impede que o ensino da filosofia seja um ensino de conteúdos, e impõe a sua limitação a uma prática, a um exercício: o estudante de filosofia deve “considerar todos os sistemas de filosofia unicamente como uma *história do uso da razão* e como os objetos de exercício do seu talento filosófico” A *subalternização dos conteúdos* é fundamental para que se possa aprender a filosofar: o aluno não deve aprender pensamentos, mas a pensar. (CARRILHO, 1987, p. 60).

Kant considera que a rigor não se pode aprender filosofia, pois esta ainda não está dada, e mesmo que já houvesse uma filosofia perene, não poderia ser tomada senão como um conhecimento histórico-subjetivo, *ex datis*, de modo que ninguém que a aprendesse poderia denominar-se filósofo.

A ênfase no sistema da razão a partir da “Arquitetônica da Razão Pura” é assimilada pelos estruturalistas para enfatizar a análise da verdade formal das filosofias, em detrimento de uma interpretação dogmática. Gérard Lebrun identificará que “A *Crítica* não tem, portanto, como tarefa munir-nos de convicções novas, mas sim fazer-nos colocar em questão o modo que tínhamos de ser convencidos. Ela não nos traz uma outra verdade: ela nos ensina a pensar de outra maneira” (LEBRUN, 1993, p. 5). Desse modo, afirmará Arantes: “a filosofia não ensinará verdades [...] a partir de Kant verdade e significação divergem, sancionando a

clivagem correspondente de saber kantiano” (ARANTES, 1994, p. 128).

Cabe-nos, portanto, compreender melhor e desfazer as aparentes contradições sobre o ensino de Filosofia presentes no pensamento kantiano, de modo a estabelecer o uso correto da razão frente aos domínios da história da filosofia. Consciente de que talvez “o professor de filosofia tenha de ensinar filosofia na convicção de que a filosofia se ensina e na plenitude da convicção contrária: de que ela não se ensina, nem pode ensinar-se” (CARRILHO, 1987, p. 46).

2. A HISTÓRIA DA FILOSOFIA E SEU ENSINO: O MAL-ESTAR NO CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

2.1. A História da Filosofia no âmbito do Ensino Superior: *O pólemos* na graduação em Filosofia

No Brasil, a expressão “história da filosofia” tem sido interpretada ao menos de duas maneiras distintas: por um lado, algumas abordagens consideram como história da filosofia o estudo com ênfase na compreensão exegética/conceitual dos principais sistemas e doutrinas de pensamentos elaborados pela tradição filosófica. Por outro, considera-se como história da filosofia o estudo interpretativo dos textos filosóficos, tendo como campo de investigação o contexto histórico em que foram escrito e a relação entre os autores. Em meio a estas divergências em torno do conceito de história da filosofia e do papel que esta deve ocupar na formação filosófica, vimos emergir novamente nos últimos anos disputas acaloradas na comunidade filosófica brasileira, principalmente entre os estudantes, mas também nos departamentos. Travam-se verdadeiras batalhas em torno de como devem ser organizados os cursos de graduação e a pesquisa, se temáticos ou historiográficos, se os programas dos cursos devem estimular os estudantes a se posicionarem durante os trabalhos das disciplinas, a “pensar por si mesmos”, ou se o papel da graduação é fazer com que o estudante se aproprie do conhecimento da história da filosofia, para, então, caso queira, ousar se tornar filósofo.

Quando colocamos esses problemas não os colocamos como alguém que os observa com a distância que o rigor científico prescreveria dever existir entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Colocamo-nos, em contraposição, na condição de alguém que os vivencia cotidianamente nas discussões travadas entre estudantes e professores⁴, pelos corredores e salas da universidade a qual nos vinculamos, a saber, o Campus da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP⁵. De tempos

⁴ Conforme verificaremos no decorrer deste trabalho, o ensino tendo como centralidade a história da filosofia já encontrava resistência e críticas desde o início do desenvolvimento da historiografia da filosofia na França, no século XIX, quando alguns de alunos de Victor Cousin, em nome da liberdade de pensar, voltaram-se contra o mestre, por considerarem humilhante não ser filósofo, sendo professor de filosofia. (MARQUES, 2007, p. 46).

⁵ É importante esclarecer: 1) A questão em torno do papel da história da filosofia não é consensual entre os estudantes da graduação e pós-graduação em Filosofia; 2) Tampouco consideramos que o seja entre os professores do Departamento de Filosofia e Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UNESP. O campo das diferenças parece estabelecer-se em torno das duas áreas de concentração (Filosofia da Mente, Epistemologia e Lógica) e (História da Filosofia, Ética e Filosofia Política) do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, sendo que a primeira, embora traga uma ancoragem na história da filosofia, realiza pesquisas com caráter mais inter/transdisciplinar, em uma abordagem temática, e a última, sendo voltada mais estritamente para a história da filosofia, interpretação e comentário dos conceitos filosóficos. Contudo, foi recentemente em torno de uma disciplina sobre o Ensino de Filosofia e sobre a organização temática dos eventos que as divergências emergiram. Com efeito, adentramos aqui em uma hipótese que abarca sutilezas e que requer um estudo aprofundado que não poderemos realizar, menos por obséquio do que por uma estratégia de temporalidade.

para cá, ao menos nesta universidade, mas não somente, parece estar novamente sendo colocada em xeque a maneira hegemônica de se fazer Filosofia no Brasil, configurada a partir do trabalho realizado pelos professores adeptos do que se convencionou chamar de “Estruturalismo” ou “Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos”.

Com efeito, não há elementos suficientes para afirmar que a filosofia no Brasil esteja a virar a página do Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos para avançar rumo a um novo capítulo de sua trajetória a partir de uma ruptura com esta tradição. A dispersão das discussões, por vezes localizadas, pôde ser sentida com a experiência pessoal deste autor em transferir no ano de 2008 o curso de graduação em Filosofia na Faculdade de São Bento para a UNESP. Não é pedantismo afirmar que houve um nevrálgico choque de formação a partir dos discursos antitéticos sobre a filosofia e o filosofar, sendo a primeira faculdade um polo forte de afirmação do “estruturalismo”, para a qual o discurso professado na segunda, dialeticamente, estabelecia uma voraz negatividade⁶. O ensino da Filosofia na Faculdade de São Bento em São Paulo era, neste período, fortemente estruturado a partir de uma grade curricular que privilegiava a história da filosofia. De certo modo, fomos iniciados na Filosofia por um corpo docente em grande parte composto por professores aposentados nas universidades estaduais paulistas, que professava com muita convicção o método estrutural. Neste período, ainda no primeiro semestre, ouvimos em um dos cursos monográficos sobre história da filosofia algo que nos fez (re)pensar nossa própria relação com a filosofia, a saber, que muito provavelmente nenhum de nós nos tornaríamos filósofos, haja vista que o filósofo na concepção do/a professor/a autor/a da sentença – de morte de nossos impulsos filosóficos, como afirmara Oswaldo Porchat Pereira em 1998?⁷ – seria alguém que elabora uma visão sistêmica de mundo. Desse modo, aprendíamos durante os cursos monográficos, o rigor epistemológico, através da leitura analítica e da busca pela compreensão sistemática dos autores trabalhados, em grande parte alcançada mais por meio do exame dos comentadores do que propriamente dos filósofos, haja vista a dificuldade que tínhamos em compreendê-los segundo suas próprias intenções lógicas. A frustração que advinha do pouco contato com os

⁶ Enormes ressalvas devem ser feitas a fins de esclarecimento quando abordamos a experiência de formação na UNESP como uma contestação à tradição estruturalista. É preciso demarcar que se trata de um percurso pessoal de formação que se singularizou mais a partir da influência de dois professores pertencentes ao Departamento de Didática, nomeadamente os professores Rodrigo Pelloso Gelamo, coorientador desta pesquisa e Vandeí Pinto da Silva, bem como a partir de uma aproximação com alguns poucos professores do Departamento de Filosofia, nomeadamente Antônio Trajano Menezes de Arruda (*in memoriam*), Maria Eunice Quilice Gonzales e Mariana Cláudia Broens. Se por um lado Antônio Trajano, como veremos adiante, se projetava como um grande defensor da filosofia temática e crítico do “estruturalismo”, por outro as duas últimas docentes fazem uma “militância” discreta, mais por seu trabalho de orientação, liderança do GAEC (Grupo Acadêmico de Estudos Cognitivos) e prática do que, propriamente, pela enunciação discursiva.

⁷ PORCHAT PEREIRA, O. 2010, p. 21.

textos dos filósofos era, ocasionalmente, compensada com a tranquilidade em chegar à objetividade na interpretação, que somente era alcançada graças ao apoio nos ombros de gigantes, os grandes comentadores. Se a filosofia era mesmo um palácio de ideias, como ainda no primeiro ano nos afirmava Maria Carolina Alves dos Santos, os comentadores eram os guias que nos conduziam a uma visita por suas partes e pelo todo, nos trazendo os dados históricos, a compreensão e a medida exata de cada arquitetura, pois, “o essencial de uma filosofia é uma certa estrutura”. Este método era duro, nos submetia a uma rígida disciplina além de frustrar nossa expectativa de ostentar o título de filósofos; conformávamo-nos nos justificando de que, tendo em vista a lição de Sócrates e o tamanho de nossa ignorância, querer ser filósofo não era mais do que uma demasiada arrogância ou senão ingenuidade pueril.

Dois anos na Faculdade de São Bento, portanto, foram suficientes para lançar e fazer germinar em nosso cultivo pessoal da filosofia a semente do Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos. Contudo, isso não se dava apenas no Largo São Bento. Trazida para o Brasil durante a criação do curso de Filosofia da Universidade de São Paulo – USP, em 1934, a semente “estruturalista” fora lançada, germinou e frutificou nos departamentos de Filosofia país afora. Ao menos em parte, podemos dizer que a USP tornou-se, como queriam seus fundadores, um polo “do poder aglutinador, em seguida, irradiador de cultura” (CORDEIRO, 2008, p. 31). E assim, orientou também os rumos Filosofia no país. Como principais arautos da historiografia francesa em terras tupiniquins figuraram-se Émile Brehier, Martial Guéroult, Victor Goldshmidt e, posteriormente, o filho da pátria, Oswaldo Porchat Pereira⁸.

Ao escrever o Prefácio Introdutório à tradução brasileira da obra *A religião de Platão*, de autoria de seu mestre, Victor Goldshmidt, Oswaldo Porchat comenta o texto “Tempo Histórico e Tempo Lógico na interpretação dos sistemas filosóficos”, apresentado por Goldshmidt no XII Congresso Internacional de Filosofia, em Bruxelas no ano de 1953. Neste texto, Porchat fornece alguns elementos do que compreende por história da Filosofia: “Nem todos se dão conta do quanto é jovem essa ciência chamada História da Filosofia” (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 6). A História da Filosofia é jovem e fora constituída como ciência apenas no início do século XX. A estreita relação entre filosofia e história da filosofia na França, contudo, remete-se ao início do século XIX, porém dentro de um contexto no qual

⁸ Trataremos melhor deste tema no capítulo II deste trabalho, de imediato interessa-nos revisitar elementos do estruturalismo que nos ajudem a configurar a problemática que nos afetou em nossa formação docente.

era tomada como ferramenta para o ecletismo⁹. Somente a partir do trabalho realizado na França por Émile Boutroux, Victor Delbos, Leon Robin e Émile Bréhier é que a história da filosofia se libertou de seu vínculo com o ecletismo de Victor Cousin e pode emancipar-se como “ciência rigorosa, e em que se buscam as regras que permitem alcançar, na exposição e interpretação dos sistemas filosóficos, uma real objetividade” (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 7). A preocupação aqui é manter a Filosofia “a salvo das distorções frequentemente produzidas pelos prejuízos doutrinários dos que erigem seus próprios dogmas em cânon para uma análise interpretativa, pretensamente crítica, do pensamento filosófico” (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 7). Segundo Goldshimidt, essa objetividade se dá pela “reconstituição explícita do movimento do pensamento do autor”, pelo respeito à lógica interna e articulações estruturais dos diversos níveis de sua argumentação e descoberta, “segundo a ordem das razões, a sua obra, sem nada ajuntar, entretanto, que o filósofo não pudesse e devesse assumir explicitamente como seu” (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 7).

A tradição estruturalista apresenta como ponto central a preocupação em preservar a integridade dos sistemas filosóficos e assegurar, assim, a objetividade na interpretação. A partir do texto de Goldshimidt, podemos afirmar que a temporalidade lógica na qual transita a filosofia é capaz de assegurar uma objetividade na interpretação dos textos, permitindo a identificação de seus teoremas, bem como a validade estrutural de suas premissas e conclusões. O que se pretende evitar são as “distorções” e injustiças, amplamente diagnosticadas pelos filósofos, cometidas nos raciocínios interpretativos e nas refutações dos sistemas filosóficos, que acabam por dificultar o avanço do conhecimento e da pesquisa em Filosofia.

O próprio Kant afirmou nos *Prolegômenos a toda metafísica futura*:

Temo, porém, que à solução do problema humano na sua máxima extensão possível (isto é, à Crítica da Razão Pura) aconteça o que aconteceu ao próprio problema, quando pela primeira vez foi posto. Não será avaliada como convém, porque não se compreende; não será compreendida porque tem, sem dúvida de se folhear o livro, mas sem prazer em o repensar; e não se quererá dispender este esforço porque a obra é árida, obscura, contrária a todos os conceitos habituais e, além disso, extensa. (KANT, 1988, p. 18).

Tais são as posturas que Kant afirma temer encontrar em seus leitores: que não compreendam o seu texto, pois precisarão “folhear o livro, mas sem o prazer em o repensar”;

⁹ O ecletismo consiste em uma diretriz filosófica que tem como proposta “escolher, dentre as doutrinas de diferentes filósofos, as teses mais apreciadas, sem se preocupar em demasia com a coerência dessas teses entre si e com sua conexão aos sistemas de origem”. Na versão espiritualista de Victor Cousin (1853) a proposta era a formação de uma conscientização crítica a partir das diferentes doutrinas e sistemas filosóficos. (ABBAGNANO, 2007, p. 298).

mas, antes de repensá-lo e avaliá-lo, não seria necessário compreendê-lo segundo suas intenções lógicas? Além disso, poderão não compreender por quererem “dispender este esforço porque a obra é árida, obscura”. Desse modo, nos perguntamos: seria o leitor estruturalista, que possui “uma atitude, própria a quem não quer julgar um autor, mas compreendê-lo”, que possui “um esforço penetrante de inteligência e uma rigorosa disciplina intelectual”, o leitor ideal de Kant?

Tendo em vista encontrar essa objetividade do texto, é que Goldshimidt recomendou que se deve reescrever o texto filosófico, segundo a ordem de suas razões, sem nada ajuntar. O próprio Porchat admitiu, na década de 1970, que o método de leitura e análise estrutural de textos impõe como norma que primeiro se busque compreender o sistema filosófico, assimilá-lo, sem buscar julgá-lo¹⁰. Segundo o filósofo:

É certo que uma tal atitude, própria a quem não quer julgar um autor, mas compreendê-lo, exige um esforço penetrante de inteligência, uma rigorosa disciplina intelectual, a ausência de todo preconceito e dogmatismo. Exige que o intérprete se faça discípulo – ainda que provisoriamente – e discípulo fiel (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 07).

O que o método pretende é evitar que se julgue ou critique um autor sem tê-lo compreendido objetivamente. Isto ocorre frequentemente, segundo Porchat, nos dois modelos praticados de leitura de textos filosóficos, o método da dogmata e o método genético. Embora pretenda compreender uma doutrina filosófica segundo a intenção de seu autor, o primeiro método incorre no erro de examinar um sistema sobre sua verdade, mas, de isolar as teses de seu contexto filosófico, “que o engendrou e sustenta”, o que se torna um caminho facilitador para a refutação (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 07). Já o segundo, peca por sua “tentação de ‘esquecer’ a pretensão das doutrinas à verdade, de desprezar a especificidade propriamente filosófica, e de reduzir a filosofia à condição de mero resultado, geneticamente reconstituível, a partir de elementos infraestruturais conhecidos” (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 08). E, não se pode separar, conforme foi dito, as teses dos movimentos que as antecederam: “não é a tese ou o dogma que distingue o filósofo do homem comum, mas o movimento metódico de um pensamento estruturado” (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 08). Não há, nem pode haver, segundo a escola estruturalista, separação entre método e estrutura, pois, “a filosofia é explicitação e discurso”, de modo que não se pode negar a “solidariedade estrutural entre as teses e os

¹⁰ Neste sentido se impõe como desafio compreender o processo de transformação de Oswaldo Porchat que o levou afirmar: “Meu negócio era a filosofia; a história da filosofia, como tal, jamais me interessou [...] Muitos há, com efeito, que substituem a reflexão pessoal pela citação dos autores e que, ao invés de pensar, se contentam em recordar e comparar os pensamentos dos outros. É óbvio, para mim, que eles não têm parte com a filosofia” (PORCHAT PEREIRA, 1975, p. 12-13).

movimentos de pensamento que nelas culmina” (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 09). Segundo Goldshimidt, as teses são verdadeiras não em função da verdade de seu conteúdo material, “mas pretendem-se verdadeiras em razão dos movimentos e processos de investigação de que resultaram” (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 10).

Ademais, é interessante observar que o próprio Oswaldo Porchat reconhecerá, mais tarde, que a estruturação de um programa para a Filosofia no Brasil, a partir da Universidade de São Paulo, se deu sob os alicerces da historiografia francesa, de modo que “A atual geração dos professores de Filosofia do Departamento de Filosofia da USP teve negadas todas as condições que propiciam a boa iniciação à prática da Filosofia. Seus mestres [...] os prepararam apenas para que se tornassem bons historiadores da Filosofia” (PORCHAT PEREIRA, 2010, p. 33).

Quando pensamos sobre a estruturação de um programa para a Filosofia no Brasil, não podemos deixar de nos remeter aos documentos que historicamente tratam de tal empreendimento. E, trata-se de pensar a constituição do Ensino da Filosofia partir de sua relação com a história da filosofia, como bem constatou Porchat, é forçoso admitir a existência de uma tenção em torno do método estruturalista já nos fundamentos do curso de Filosofia da USP, tenção esta, que tem como pedra angular uma asserção atribuída a Kant, que fora amplamente difundida no Brasil como argumento para combater o método historiográfico, a saber, “*Não se ensina Filosofia, se ensina a filosofar*”. O primeiro registro que temos desta asserção data, curiosamente, do início dos trabalhos do curso de Filosofia na Universidade de São Paulo, quando Jean Maugüé, integrante da missão francesa, publica o artigo “O ensino da filosofia: suas diretrizes”, no *Anuário da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras* da USP. Nos dizeres de Jean Maugüé, “as condições do ensino filosófico na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo” podem ser resumidas “numa fórmula, cujo aspecto paradoxal não nos deve deixar ilusões: ‘*A Filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar*’. Isso significa que em vão se procurará um corpo de verdades já constituídas, que sejam objetivamente transmissíveis” (MAUGUÉ, 1955, p. 642 – Grifo do autor). A asserção, além de problematizar o ensino, é em si mesma problemática já do ponto de vista interpretativo, pois é incoerente em alguns aspectos com o pensamento do próprio Kant.

Difundida a partir de Maugüé, a afirmação proliferou nos ambientes acadêmicos e na universidade brasileira. Parece ser de sua inspiração o nome para o Grupo de Trabalho sobre Ensino de Filosofia na Anpof (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), o GT

“Filosofar e ensinar a Filosofar”. Embora provocativa, a afirmação pretensamente kantiana passou a nos inquietar somente a partir de 2009, quando já na UNESP após transferência da Faculdade São Bento, começamos a frequentar o curso sobre leitura e interpretação de textos filosóficos, oferecido como disciplina obrigatória pelo professor Antônio Trajano Menezes de Arruda (*in memoriam*), que gostava de mencioná-la como argumento contra o estruturalismo, o qual combatia arduamente. Professor da Universidade Estadual Paulista, Trajano, como era conhecido, iniciou sua trajetória acadêmica na USP em 1962, período em que se consolidava “o adestramento para a pesquisa de acordo com padrões herdados da historiografia francesa”¹¹. Se em *Um departamento francês de ultramar* Paulo Eduardo Arantes aponta que “a cada ano havia o pequeno contingente desenganado dos que queriam ‘filosofia’ e não comentário de texto” (ARANTES, 1994, p. 16), pode-se afirmar que Trajano era um destes, pois, segundo suas próprias palavras “Havia um descontentamento grande por parte de vários alunos. Eu, pessoalmente, já estava descontente com o ensino na Graduação, porque queria ter uma formação de filósofo, escrever sobre temas que me interessavam e [...] não ficar fazendo comentários de autores apenas” (TRAJANO, 2013, p. 03). Afirma ainda que “Infelizmente isso veio a acontecer também no mestrado, embora eu tenha procurado evitar isso. De fato, apresentei um projeto cujo objeto era uma discussão temático-filosófica [...]. O meu orientador, Porchat, vetou no ato [...]” (TRAJANO, 2013, p. 04). Assim, Trajano retrata que a desilusão com a formação acadêmica filosófica no Brasil acabou por estimulá-lo a ir realizar o seu doutorado na Universidade de Oxford, na Inglaterra, já que não encontrava orientador para um trabalho temático no Brasil, pois, “O Brasil todo era, e continua sendo, um terreno desalentadoramente infértil para se desenvolver qualquer trabalho temático-filosófico nos Departamentos de Filosofia das nossas Universidades” (TRAJANO, 2013, p. 08). Concluindo o doutorado e retornando ao Brasil, embora reconheça que a rigorosa formação obtida na USP lhe tenha sido importante – “Porque quando você faz um trabalho temático, para que ele resulte mais sólido e rico, é importante, é decisivo, você não fazê-lo sozinho, como se os outros estudiosos não existissem; você tem que dialogar com vários autores”. (TRAJANO, 2013, p. 08) – Trajano passa a exercer em sua docência uma atividade quase que militante para que a filosofia a partir de temas pudesse ter espaço na academia brasileira.

Mais adiante, já em 1998, Trajano e a filosofia temática ganham um poderoso aliado, seu antigo orientador no mestrado, Oswaldo Porchat Pereira. Ao proferir uma conferência intitulada *Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia*, Porchat agora se posiciona

¹¹ Expressão extraída do site do Departamento de Filosofia da USP: Disponível em <http://filosofia.fflch.usp.br/departamento/historico> Acesso em: 27 de setembro de 2015.

de uma forma que poderia ser interpretada como um pedido de desculpas ao afirmar a respeito de suas palavras que elas:

contêm uma dimensão crítica, se me parece que uma mudança se deve operar em nossas práticas de ensino e pesquisa, se me parece que uma autocrítica a todos nós se impõe, um imperativo de honestidade intelectual exige que se inclua de maneira enfática, em meio ao que deve ser criticado, problematizado e revisto, a minha própria atuação passada como professor e orientador. (PORCHAT PEREIRA, 2010, p.21)

A crítica mais audaz acusa o método de leitura e análise estrutural de textos de ser responsável por engessar a produção filosófica brasileira, tendo como resultado uma enorme quantidade de dissertações e teses voltadas para o comentário dos conceitos filosóficos. Em suas aulas, Trajano sempre estabelecia uma comparação entre o que ocorreu com o departamento de Filosofia e o de Sociologia na USP. O problema, dizia, é que quando foram montar o departamento de Sociologia, trouxeram da França sociólogos como Levi-Strauss, mas já para a Filosofia não vieram filósofos, vieram comentadores de filosofia. Segundo os partidários deste ponto de vista, estamos sendo condicionados por uma tradição acadêmica hegemônica a reproduzir o que os filósofos disseram, e impedidos de pensar por nós mesmos. A filosofia acadêmica seria responsável por sufocar o germe da instigação filosófica que os estudantes trazem consigo ao iniciar o curso de graduação. Aqui, não podemos nos esquivar de recordar a reflexão de Oswaldo Porchat:

Quero interrogar-me aqui, porém, sobre se essa é também a melhor maneira de preparar alguém para a prática da Filosofia, para atender ao anseio original dos que vieram ao curso de Filosofia movidos por outra intenção que não a de tornar-se um dia bons historiadores do pensamento filosófico. Seus impulsos eram filosóficos. Acredito que se pode dizer isso de um bom número de nossos estudantes. E me ocorre, então, a seguinte pergunta, que formularei com alguma brutalidade: estamos contribuindo para a concretização desses impulsos, ou os estamos matando? (PORCHAT PEREIRA, 2010, p.21)

Diante disso, também nós devemos questionar: Estaríamos em um culto demasiado centralizador do passado? Talvez a crítica feita por Cournot, ainda durante o século XIX aos historiadores seja aplicável aos dias de hoje, pois “Quando se conserva tão bem todos os mortos, não há mais lugar para os vivos. Tanta crítica mata a fé: não se pode fazer tão completa justiça às ideias dos outros e nutrir tanta paixão pela sua própria ideia”¹².

¹² A asserção acima, citada por MARQUES, 2007, p. 42, proferida por Cournot, é verificada em *Considérations sur la marche des idées et des événements dans les temps modernes* em BRÉHIER, E. 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, charge Du cours d’Histoire de la Philosophie à l’Université Du District

Desse modo, já a partir das intervenções de Trajano começamos a ser forçados a repensar os elementos de formação adquiridos na Faculdade de São Bento. De fato, estaria o estruturalismo levando à morte do impulso filosófico, haja vista que todo esforço é colocado no sentido de não julgar o autor, em não pensar por si mesmo? Estaríamos nós sendo embrutecidos pela ênfase dada à história da filosofia? Seria preciso romper com esta tradição para deixar de repetir e começar a produzir filosofia no Brasil, pois, na perspectiva do estruturalismo seria impossível “fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser um gênio?”¹³

O aprofundamento destas questões veio, sobretudo, a partir do início das atividades como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), em 2010, bem como a partir das discussões feitas no espaço do Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia (ENFILO), sob a orientação do Professor Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo. Calcado sobre a explicação de textos, o método estruturalista começou a ser golpeado já com a leitura de *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière. A crítica à ordem explicadora movimentou nossa crença a respeito da tradição de aulas monográficas e conferencistas, vivenciadas na Faculdade São Bento, às quais recordávamos de modo nostálgico. Até tomar contato com a experiência de Joseph Jacotot, narrada por Rancière, tínhamos cristalizada a crença de que:

o ato essencial do mestre era *explicar*; destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo. [...] na apropriação racional do saber e na formação do julgamento e do gosto (RANCIÈRE, 2002, p. 16-17).

Rancière teve o mérito de nos fazer pensar sobre o ato que considerávamos mais natural na atividade docente, que esperávamos dos nossos professores e reproduziríamos futuramente em nosso ofício de ensinar filosofia, *explicar* e tornar compreensível a história da filosofia. Não obstante o fato de que nossos melhores professores tenham sido exímios mestres explicadores, Rancière denunciava que “a explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. [...]. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, [...], demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si mesmo” (RANCIÈRE, 2002, p. 20). A relação de ensino estabelecida sob a “ordem explicadora”, que separa o capaz do incapaz, estabelecendo uma hierarquia das inteligências, constitui para o autor, em *embrutecimento*. Na

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

¹³ Título do livro *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser um gênio*, de José Gonzalo Armijos Palacios.

ordem explicadora não basta colocar um livro, “composto de um conjunto de raciocínios”, para o estudante ler. Conforme Rancière critica, é necessário que o mestre tome a palavra para explicar os raciocínios do livro (RANCIÈRE, 2002, 18).

E não seria a este embrutecimento que estariam nos submetendo nossos mestres ao suprimir o texto do filósofo e nos fornecer uma gama de comentadores? Não se constituiria desse modo, o comentador “o único juiz dessa questão, em si mesma vertiginosa”? Contudo, se, como disse Goldshimidt, “a filosofia é explicitação e discurso”, não seria o comentário e a explicação um movimento natural de sua ensinabilidade? A explicação de Rancière sobre a ordem explicadora caía como uma luva para pensar a experiência filosófica moldada pelo estruturalismo, contudo, como quem se agarra a uma moral provisória¹⁴, não desprezávamos a tradição na qual fomos formados e o discurso de Rancière nos parecia, ainda, inconsistente e frouxo em sua ordem de razões.

O embrutecimento decorrente da suposta (de)formação feita pelos departamentos de Filosofia fora denunciado também pelo professor da Universidade Federal de Goiás, Gonçalo Armijos Palácios, convidado do Centro Acadêmico de Filosofia para o evento “Guaraná Filosófico”, promovido em 2012, e autor do livro *De como fazer filosofia, sem ser grego, estar morto ou ser um gênio*. Para Palácios,

há lugares onde os estudantes são forçados a admirar excessivamente a tradição [...]. Esse lugar é a academia. Vejamos só os títulos das dissertações de graduação e pós-graduação: “O conceito de xxx em YYY’ [...]. Em suma, é o complexo de inferioridade de muitos professores de filosofia, que não querem ou não podem filosofar, e se limitam a comentar, que impede o livre exercício do filosofar. [...]. Devemos, portanto, redefinir o espírito dos departamentos de Filosofia. Ou fazemos história da filosofia, ou fazemos filosofia”. (PALÁCIOS, 1997, p. 14).

As posições de Palácios faziam eco e reforçavam as movimentações dos discentes em favor da instituição de uma disciplina optativa sobre o ensino e a pesquisa em Filosofia. Requerida pelos professores Antônio Trajano Menezes de Arruda e Rodrigo Pelloso Gelamo, a disciplina fora vetada pelo Departamento de Filosofia, o que levou a uma ampla mobilização dos estudantes e à organização do Centro Acadêmico de Filosofia para que pudesse ser incluída na grade curricular daquele ano¹⁵. Em meio à *pathós* e *lógos*, o discurso que buscava contestar a hegemônica tradição do Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos ganhava força. Palácios afirmava que “Se vamos privilegiar a leitura, certamente

¹⁴ Conforme bem aprendemos em nossas aulas expositivas, Descartes defende que em circunstância em que uma moral está em suspeição ou em processo de modificação, deve-se obedecer à moral vigente já constituída.

¹⁵ A petição pública (em anexo) a este trabalho torna-se um importante registro deste conflito no qual o epicentro situa-se em torno do Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos.

vamos prejudicar a escrita, se vamos formar leitores, não vamos formar filósofos” (PALÁCIOS, 1997, p. 52). Isto porque “O típico de uma parte importante do trabalho filosófico é argumentar, não comentar, não interpretar. Vejamos, por exemplo, os textos de Platão. Eram comentários? Eram exegeses de textos alheios, ou eram discussões vivas e até acaloradas?” (PALÁCIOS, 1997, p. 52). Tais objeções à história da filosofia, não obstante fossem dispositivos que nos faziam pensar sobre nossa condição de estudantes de filosofia, não eram condição suficiente para nos transpor de nosso lugar de formação; as vozes dissonantes da UNESP não nos arrancavam de nossa reta opinião (orto-doxa), alcançada na Faculdade São Bento, de modo que um estudante com bagagem estruturalista se via agora como um infiltrado em meio a seus pares. Afinal, os argumentos, até aqui, nos pareciam inconsistentes. Parecia-nos evidente que Platão tivesse forjado sua filosofia a partir do diálogo com a tradição dos pré-socráticos, Parmênides, Heráclito e Pitágoras. Em certo sentido, é correto afirmar que a filosofia platônica é “um processo de repulsa e acomodação” (GUEROULT, 1968, p.196), para determinar-se em relação aos seus antecessores. Ademais, o próprio Palácios afirmava:

Muitos dos filósofos abandonaram suas posições filosóficas devido às críticas de seus colegas. [...] Os filósofos não abandonariam suas posições, no entanto, se aqueles que os criticam não conseguissem entender o significado das teses propostas e, em consequência disso, se não estivessem em condições de avaliar o que os filósofos objetivamente mantêm em suas teses. (PALÁCIOS, 1997, p. 67).

De tal modo, parece-nos um corolário postular que a interpretação de textos filosóficos, segundo as intenções do próprio autor, não deva ser depreciada, mas, priorizada em um empreendimento filosófico, o que Palácios parece concordar quando critica Althusser por “não dizer em que lugares Marx afirmava o que ele, Althusser, dizia que afirmava” (PALÁCIOS, 1997, p. 56), não obstante, paradoxalmente, se pronuncia contra a citação nos textos filosóficos. De todo o modo, embora Palácios não transmitisse confiança em um leitor estrutural, tinha o mérito de chamar atenção para algo que talvez mesmo os estruturalistas assentissem: a interpretação de textos deve ser acompanhada pela crítica.

Os três anos subsequentes foram marcados por discursos contestadores da tradição estruturalista e do tipo de filosofia que se disseminou a partir do Departamento de Filosofia da USP¹⁶. O Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP foi marcado em 2013

¹⁶ A petição pública (em anexo) fruto do debate em torno do IX Encontro de Pesquisa na Pós-Graduação em Filosofia da UNESP é outro registro de um momento de acirramento das posições entre professores – que defendiam um encontro voltado para questões tradicionais – e estudantes, ou parte deles, que organizavam uma programação com temas bastante incomuns na filosofia, como o tango e ayahuasca.

pela presença de Júlio Cabrera, do Departamento de Filosofia da UnB, e por Paulo Roberto Margutti Pinto, da UFMG. Júlio Cabrera pontuava a necessidade de uma filosofia insurgente, pois, na visão do autor, a filosofia desde o Brasil é silenciada nos ambientes acadêmicos da área; é preciso insurgir: “Se não fizermos filosofia insurgente – limitando-nos, por exemplo, ao comentário exegético ou ao primoroso trabalho técnico de aparar as arestas de algum pensamento euro-norte-americano, o nosso pensar não virá a existir” (CABRERA, 2015, p. 7). A constatação de Cabrera é a inexpressiva presença da comunidade filosófica brasileira no cenário internacional. Assim, a expectativa dos fundadores da USP, de que o filosofar viria após um melhor saneamento de nossas dificuldades formativas, parece, na concepção de Cabrera, não ter se concretizado:

O preparo profissional já atingiu um razoável grau de aperfeiçoamento, os comentadores brasileiros se equiparam com os estrangeiros, mas, curiosamente (ou, talvez, nada curiosamente) os filósofos autorais continuam sem aparecer. [...] Esta “inserção” é, pois, assimétrica e unilateral, no sentido de intelectuais brasileiros lerem, considerarem e citarem pensadores europeus (não outros pensadores latino-americanos), mas sem ser lidos ou comentados por eles. Ora, uma “inserção assimétrica” é uma forma de exclusão (CABRERA, 2015, p. 24).

Na concepção de Cabrera, diversos mecanismos de exclusão, como as ideias de “qualidade” e “universalidade”, favorecem o corte às filosofias feitas no Brasil e na América-Latina. Após destrinchar a visão profissional que incide sobre o nosso modo de fazer e considerar a filosofia, Cabrera remonta a um paralelo entre o Brasil e Alexandria para ilustrar como a perspectiva tradicional vê a formação filosófica de nossa cultura, a saber, como um país periférico, que tende a ganhar com a recepção do pensamento europeu. O Brasil bem que poderia se encarregar, nesta perspectiva, com a tarefa de acumular e zelar pelo patrimônio cultural acumulado pela Europa Ocidental, desse modo, talvez como em Alexandria, “guardando, traduzindo, copiando, imitando, transcrevendo e comentando, os brasileiros fossem, ao mesmo tempo, se cultivando e completando a sua educação” (CABRERA, 2015, p. 39). Esta experiência, segundo Cabrera, traduziria bem o que é feito atualmente na academia filosófica brasileira, a saber, o “método-conhecimento”, que “se baseia fundamentalmente no conhecimento de fontes, no estudo demorado de autores” (CABRERA, 2015, p.40). Ainda existiria um segundo método, o qual faltaria reconhecer e oferecer aos estudantes brasileiros como opção: o método-experiência, que “considera as leituras de fontes apenas como estímulo para o próprio pensar” (CABRERA, 2015, p.40). Enquanto “o primeiro método aposta muito numa tradição de problemas já dados, o segundo tende a considerar como filosóficas as questões mais diversas, mesmo as cotidianas” (CABRERA, 2015, p.40).

O problema na opção pelo primeiro método é que, “Não nos enganemos: da nova Alexandria somente sairão estudiosos cada vez mais competentes; jamais sairá um filósofo autoral. A decisão está tomada. Resta aceitar as consequências” (CABRERA, 2015, p. 40). Não obstante, algumas ponderações de Cabrera nos parecerem justas, como o fato de a maioria de nossos professores criticarem os autores brasileiros tidos como filósofos sem conhecê-los, afirmações como a crítica aos critérios de “universalidade” e “qualidade” não pareciam pertinentes com a responsabilidade e o progresso da filosofia. Chama-nos a atenção o frequente uso do termo “pensadores” em substituição a *filósofos* por Cabrera, o que parece indicar uma noção bastante alargada de filosofia, o que seria problemático do ponto de vista da demarcação epistemológica.

Ainda assim, o contato cada vez mais frequente com as posições de filósofos críticos ao estruturalismo nos moveu a repensar nossa formação. Paulo Roberto Margutti Pinto, professor emérito de Filosofia da UFMG, por sua vez, também aponta que o projeto de adestramento para a leitura e a disciplina da pesquisa levado a cabo pela USP, não resultou na formação de filósofos, compartilhando das ideias de Cabrera.

Embora nossa mente filosófica rebelde tenha sido bastante disciplinada no período, a correspondente parte criativa da nossa atividade filosófica não teve a oportunidade de se desenvolver paralelamente. Em virtude disso, continuamos a fazer pesquisas concentradas em um único tema em um único autor e nossas teses de doutorado pecam pela pouca originalidade (PINTO, 2014, p. 399).

Em comum com Cabrera, o autor compartilha da crítica aos critérios das agências de fomento brasileiro – a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPq) – que não adotam uma perspectiva democrática, plural, mas nivelam a filosofia com a “pedagogia uspiana”, e, por isso, acabam excluindo diferentes concepções e modos de se fazer filosofia. “Falta-lhes reconhecer que a atividade filosófica não se reduz a um padrão único e pode ser expressa das mais variadas maneiras” (PINTO, 2015, p. 7). “Sócrates, Platão, Nietzsche e Wittgenstein não teriam seus trabalhos aprovados, caso fossem avaliados com os critérios da CAPES” (PINTO, 2014, p. 399). Aponta que os principais filósofos não faziam leitura estrutural, “Na verdade, todos estavam preocupados em ir além das ideias que os precederam, ainda que isso fosse feito com o custo de alterar radicalmente alguma tradição em vigor” (PINTO, 2014, p. 400). Contudo, admitir esse comportamento dos filósofos da tradição não demonstraria senão “o quão jovem é esta ciência” e que, se colocarmos em nosso destino o

progresso da filosofia, faz-se necessária a compreensão dos autores segundo suas próprias intenções.

A partir do *Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia*, de Oswaldo Porchat, é possível fazer a distinção entre pesquisa em *história da Filosofia* e *Filosofia*. O problema é que esta distinção não foi suficiente para romper com a tradição estruturalista, haja vista que “os mestres se libertaram das restrições metodológicas estruturalistas, ao passo que os alunos continuaram a trabalhar nos limites estreitos dessas mesmas restrições” (PINTO, 2014, p. 406). Margutti Pinto não encaminha sua argumentação para uma rejeição radical ao comentário e exegese de textos filosóficos, mas tem a intenção de advogar que “ele não constitui a única alternativa disponível. O que está sendo criticado aqui é a esmagadora predominância desse tipo de trabalho entre nós” (PINTO, 2014, p. 406). Uma mudança virá a partir dos próprios departamentos, pois para que o ensino da filosofia mude é necessário que o professor ressignifique sua prática docente. Para Margutti Pinto, assim como para Oswaldo Porchat, em 1998, “ensinar a filosofar, exige que se filosofe também”. Mais uma vez o polêmico mote kantiano das diretrizes de Maugüé desestabiliza a concepção “estruturalista”.

Externar elementos de nosso processo formativo serve para evidenciar o *pólemos* entre visões antagônicas em torno do papel que a História da Filosofia ocupa no ensino de filosofia, as quais os estudantes frequentemente são acometidos em sua graduação. Para muitos de nossos colegas estudantes/docentes, é certo que a leitura estrutural de textos filosóficos é o método mais eficaz para fazer filosofia, ao passo que para outros, é tão igualmente correto que a tradição uspiana tem enquadrado e limitado a pesquisa em Filosofia no Brasil, arregimentando-a politicamente em um regime de verdade, que nos foi constituindo enquanto comunidade¹⁷. Esta situação, quase aporética, nos leva a afirmar que existe um mal-estar na formação docente, frente ao qual o estudante/docente precisam se posicionar.

¹⁷ Recentemente em dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, José Roberto Sanabria Aleluia concluiu: “A Filosofia pensada em sua concepção mais ampla foi formada por uma ordem discursiva para caber e não exceder às regras estabelecidas. O desejo de formar *filósofos da elite ilustrados* inspirados pela *doutrina da sabedoria* que constituiria legisladores da razão não ocorreu, mas serviu aos interesses das classes dominantes no silenciamento e exclusão, impossibilitando a emergência de outras formas de vida filosófica. Sendo assim, se existe Filosofia no Brasil, provavelmente não habita nos departamentos ou institutos filosóficos, que passaram pela disciplinarização da ordem discursiva da Universidade de São Paulo”. Ver Sanabria de Aleluia, José Roberto, 2014, p. 43.

2.2. A História da Filosofia na Educação Básica: O desafio de ensinar filosofia no Ensino Médio

Se as tensões em torno da História da Filosofia e do Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos se iniciam a partir da licenciatura em Filosofia, não se pode afirmar que elas se encerram com a obtenção do grau. Como fora dito no tópico anterior, começamos a refletir e pesquisar sobre o ensino de Filosofia a partir das atividades proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. A partir daí, localizamos nossa problemática em torno de uma possível posição para a história da filosofia na constituição de uma experiência filosófica com adolescentes no Ensino Médio¹⁸. Em nossa bagagem para sala de aula levávamos a experiência nostálgica de nossas aulas expositivas ministradas por professores estruturalistas, ao mesmo tempo as críticas e contestações a este mesmo método. Como objetivo, o desafio de proporcionar aos estudantes da educação básica uma experiência de pensamento que os levasse ao rigor do *lógos* e a assumir uma postura crítica perante o mundo, no âmbito de uma existência pensada e autônoma. Permanecia ainda a insegurança sobre como abordar a história da filosofia. Desta vez, questionada por um estudante do primeiro ano do Ensino Médio, ao reproduzir no cabeçalho de uma prova aquilo que lera em seu material didático: “Não se ensina Filosofia, se ensina a filosofar. Immanuel Kant”.

Imbuídos desta problemática – na qual Immanuel Kant continuava a aparecer como elemento central de contestação ao estruturalismo – fomos buscar refúgio nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares Nacionais (OCN). Quem sabe ali possa ser encontrada uma reflexão que nos ajude a definir um espaço para a história da filosofia em nossas aulas na Educação Básica.

¹⁸ Não temos aqui a pretensão de apresentar uma solução para o problema da história da filosofia no Ensino Superior e no Ensino Médio. Embora os problemas que circundem o ensino de filosofia nestas duas esferas possam ser distintos, pretendemos teorizar sobre nosso processo de formação e experiência docente, afim de, neste primeiro capítulo, evidenciar a emergência da problemática em torno da história da filosofia.

2.2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Filosofia, aqui denominado PCN/Filosofia, iniciam sua reflexão sobre o ensino de filosofia a partir da pergunta “pra que serve a Filosofia”? (BRASIL, 2000, p. 44). Segundo os PCN/Filosofia, coloca-se de início uma pergunta que poderia estar relacionada ao contexto histórico desenvolvimentista nacional, quando a educação passou a ser direcionada para a produção de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, privilegiando o conhecimento técnico-científico¹⁹.

Contudo, os PCN/Filosofia apontam a proeminente necessidade da filosofia na educação básica para a formação da consciência do sujeito, principalmente com o avanço do contexto científico. O documento recorda que o filósofo Dilthey, já no ano de 1884, em sua obra *Introdução às Ciências do Espírito*, alertava que nas sociedades tecnológicas o sujeito poderia até aprender as habilidades para atuar no mercado de trabalho, mas esta atuação seria de modo mecânico e inanimado. (BRASIL, 2000, p. 44). Evitar esta mecanização e perda da identidade racional seria um dos motivos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, aqui abreviada para LDB, apontar em seu artigo 35, inciso III, que o Ensino Médio tem dentre suas finalidades “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Para os PCN/Filosofia, “Há, com certeza, uma contribuição decisiva da Filosofia para o alcance dessas finalidades: ela nasceu com a declarada intenção de buscar o Verdadeiro, o Belo, o Bom (BRASIL, 2000, p. 45)”. Entendemos que o documento demarca para a filosofia uma identidade – sem a qual esta deixaria de existir – a partir dos princípios que a regem em sua origem, enfocando-a em uma investigação sobre três dimensões principais que deveriam ser configuradoras de sua prática, também no Ensino Médio: *epistemológica*, *estética* e *ético/política*. Podemos postular, então, que a filosofia somente existe a partir da pertença a uma tradição que a anima, pois, “o pensamento filosófico resiste precisamente porque não abandona seu motivo originário” (BRASIL, 2000, p. 45).

Os Parâmetros Curriculares surgem com o intuito de adequar o currículo da escola brasileira às determinações da nova LDB, o que ocorre também com a Filosofia, cujos conteúdos são valorizados pela nova lei. Embora em 1996 o então presidente Fernando Henrique Cardoso tenha vetado a obrigatoriedade do ensino da Filosofia no Ensino Médio,

¹⁹ A política desenvolvimentista nacional implementada, sobretudo, após a década de 1970 pelo regime militar, veta o ensino da filosofia dos currículos escolares. A filosofia passa a ser vista sob uma dupla perspectiva, inconveniente, frente o autoritarismo do governo militar, e inútil, frente à política desenvolvimentista.

sancionou, sem alterações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 36, §1, inciso III²⁰, afirmava: “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.²¹ Desse modo, a LDB reconhece e dá ênfase à existência de um arcabouço de conteúdos filosóficos os quais os estudantes devem dominar, pois são indispensáveis para o exercício da cidadania. O conteúdo/história da filosofia ganha um papel de destaque em função das habilidades e competências que ele pode desenvolver²².

No entanto, é importante ressaltar o caráter paradoxal da LDB, pois ao mesmo tempo em que ressalta a importância da filosofia para o exercício da cidadania, não exige a presença obrigatória da filosofia enquanto disciplina o que ocorrerá apenas com a aprovação da Lei 11.684, de 2 junho de 2008. Assim, podemos dizer que a LDB admitia implicitamente que os conhecimentos necessários para o domínio da cidadania podem ser trabalhados por profissionais de outras disciplinas, de maneira interdisciplinar, ou até mesmo como conteúdo transversal, sem ser necessária uma relação intrínseca com a história da filosofia. Aqui, podemos problematizar até que ponto a LDB estava comprometida, de fato, com os conhecimentos e a tradição filosófica. Bastaria, portanto, um recorte daqueles conhecimentos que fossem úteis na filosofia para a formação do cidadão? Parece-nos bastante evidente que a referida lei não buscou adentrar no domínio da Filosofia e opinar se a história da filosofia é necessária ou não para o filosofar. Contudo, não podemos deixar de notar que subjaz a esta lacuna da filosofia na grade curricular, uma ideia bastante difundida de que a filosofia se trata de uma reflexão crítica, e que, portanto, não requer, necessariamente, atenção de um especialista da área, neste sentido, talvez a demarcação e o rigor estruturalista sirvam, se não

²⁰ Este inciso foi revogado pela Lei 11.684, de 2008, que adicionou o inciso IV ao artigo 36, com as seguintes determinações: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”.

²¹ Neste aspecto da LDB é importante mencionar a ampla discussão sobre os limites aos quais a Filosofia é submetida quando lhe é atribuída uma finalidade pelo Estado. Destacamos a contribuição de Márcio Danelon, professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para quem “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 totalizadores que formam e constroem cidadãos”. (DANELON, 2010, p. 122-123).

²² O termo habilidade, utilizado na pedagogia do currículo, já é empregado por Immanuel Kant. Luc Vincent recorda que nas *Conferências sobre o destino do sábio* a habilidade é definida como “o exercício de todas as faculdades visando à liberdade absoluta.” (VINCENT, 1994, p. 41). Explicita, ainda, que “Quando a *Fundamentação Metafísica dos Costumes* apresentam os imperativos da habilidade, situam-nos nos imperativos hipotéticos, ou seja, nos imperativos que só comandam esta ou aquela ação quando perseguimos esta ou aquela finalidade” (VINCENT, 1994, p. 51).

para estimular o filosofar, como apontavam seus críticos, ao menos para uma demarcação epistemológica do terreno da Filosofia.

Desse modo, a partir da LDB, os PCN/Filosofia recordam que a filosofia se integra estruturalmente ao currículo na grande área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, sendo evocada, no entanto, quanto à interdisciplinaridade, através da Resolução 03/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no §2, alínea b do Artigo 10 – “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia”. Alves aponta que, ao apresentar os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica quis rechaçar um ensino apoiado no “acúmulo de informações”, “descontextualizado” e “compartimentalizado”. Porém, o mesmo documento afirma que “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, [...]; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização”. (ALVES, 2002, p. 91). Aqui temos uma ênfase aos conteúdos vistos como indispensáveis, conhecimentos básicos, porém, o modo de tratar estes conteúdos não deve ser mecânico, mas como poderíamos dizer em termos kantianos: devem ser submetidos aos princípios do entendimento.

Segundo argumentam os PCN/Filosofia, para que a filosofia cumpra seu papel na formação da cidadania, conforme inciso III do artigo 36, é necessário pensar: 1) uma concepção de filosofia; 2) uma concepção de cidadania; 3) quais conteúdos devem ser ensinados. O documento admite que a questão “o que é filosofia?” já é um problema filosófico de difícil solução, para o qual não se tem uma resposta objetiva: “[...] de um lado, a Filosofia não é uma ciência, ao menos não no sentido em que se usa a palavra para designar tradições empíricas de pesquisa voltadas para a construção de modelos abstratos dos fenômenos” (BRASIL, 2000, p. 46). Podemos notar aqui, que o autor tem a preocupação de deixar aberta a possibilidade de se considerar a filosofia como ciência não empírica. E, continua,

e se não é, também, uma das belas artes, no sentido poético de ser uma atividade voltada especificamente para a criação de objetos concretos, de outro lado, a Filosofia sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes e, no esforço de pensar seus fundamentos, muitas vezes foi além delas, abrindo campos para novos saberes e novas experiências (BRASIL, 2000, p. 46).

Pontua-se a existência de um vínculo estreito entre a filosofia e os resultados das ciências e das artes, pois com esta assertiva, ao menos no que diz respeito à primeira, o saber filosófico se reveste de uma preocupação epistêmica com o problema da verdade. Contudo, a

filosofia não é ciência, mas dela se originou as demais ciências, como a física, a psicologia, a linguística, a antropologia, etc. É por isso que tem a necessidade de se “definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e de diferente de todos os outros saberes” (BRASIL, 2000, p. 46).

A filosofia é, de acordo com os PCN/Filosofia, diversificada, podendo questionar se existe “Filosofia” ou “filosofias” (BRASIL, 2000, p.46). E embora existam várias maneiras de filosofar, esses modos se relacionam uns com os outros à medida que “uma concepção filosófica define parâmetros, possibilidades de pensar que, supostamente, trazem a verdade à razão de quem pensa ou, se preferirmos, faz a razão desvelar a essência por trás da aparência.” (BRASIL, 2000, p.46). Por isso a filosofia pode ser tratada de um “ponto de vista externo” e “interno”. Enquanto que, pelo primeiro, existem várias propostas e “filosofias”, do último, existe uma “Filosofia” que é julgada “verdadeira” pelo investigador filosófico. Portanto, é a busca pela verdade, o desvelamento, que continua a marcar a concepção filosófica do documento. O relacionamento do sujeito com a filosofia leva a um juízo e escolha inevitáveis pelo verdadeiro. Este juízo evidencia, segundo o autor, a especificidade da filosofia, a saber, sua natureza reflexiva²³. Por reflexão o documento entende: a) reconstrução (racional) das condições de possibilidade da cognição, da lógica, da linguagem, que configuram um saber pré-teórico; b) crítica dos modelos existentes de interpretação do mundo para identificar suas parcialidades e ilusões. Por exemplo: a genealogia, a crítica das ideologias, crítica social, etc. (BRASIL, 2000, p. 47).

É a partir desta escolha por uma perspectiva filosófica que o professor terá condições de responder “que filosofia?”, de ensinar, de ter “credibilidade”, “um padrão, um fundamento” para exercer a crítica. Desse modo, percebemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais não defendem uma concepção de filosofia, embora a relacione permanentemente em seu discurso com a noção de verdade.

O próprio exercício crítico da Filosofia possibilita pensar uma concepção de cidadania, no sentido de responder quais valores a educação deve buscar desenvolver no cidadão. Estes valores, segundo os PCN/Filosofia – respeito aos direitos e deveres, solidariedade, respeito à ordem democrática, etc. – “projetam” um *éthos* em três dimensões: ética, estética e política. A dimensão estética se traduz na “expressão subjetiva” e na “livre aceitação da diferença”, que permite ao sujeito “conhecer-se a si mesmo”, elaborar conscientemente comportamentos

²³ A ideia de que os conhecimentos filosóficos são submetidos a um juízo emitido pelo sujeito configura uma abordagem bastante próxima àquela tratada por Kant, que deverá ser trabalhada mais adiante, de submeter os conhecimentos por dados (*ex datis*) aos princípios do entendimento (*ex principiis*).

reprimidos e valorizar a diversidade, a criatividade e o lúdico. Do ponto de vista ético, a filosofia contribuiria para a formação de uma identidade autônoma. Por fim, a dimensão política orientaria para os valores da participação democrática.

Esta formação para a cidadania está relacionada a algumas competências e habilidades que a filosofia proporciona no desenvolvimento do educando, dividindo-as em três eixos: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão, Contextualização sociocultural. Em representação e comunicação estão as seguintes competências: Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler de modo filosófico 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. Em investigação e compreensão destaca-se a capacidade de articular conhecimentos filosóficos, diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e outras produções culturais. E, em contextualização sociocultural, destaca-se a habilidade de 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. Passaremos, agora, a um exame mais detalhado destas habilidades e competências, na expectativa de verificar como se constituem e pensar como relacioná-las frente à história da filosofia.

Análise das habilidades e competências no Ensino da Filosofia.

Ao se colocar o ensino de filosofia no Ensino Médio para desenvolver a competência de “Ler textos filosóficos de modo significativo”, depara-se com uma dificuldade que é inerente à própria filosofia: a seleção dos conteúdos programáticos. A tentação mais frequente é o ensino enciclopédico, por temas e autores. Contudo, o documento argumenta, supostamente aludindo a Kant, que “não se ensina filosofia, se ensina a filosofar”. O problema – conforme já visto e que será desenvolvido no terceiro capítulo – é que tal proposição não fora enunciada pelo filósofo de Königsberg, sendo até mesmo incoerente com o seu pensamento. Tem-se aí constituído um paradoxo, como ensinar algo que não é ensinável? A solução estaria na própria “natureza reflexiva” da filosofia que conduz o estudante a examinar os pressupostos, para além do conteúdo ensinado, evidenciando a “conexão interna entre conteúdo e método” (BRASIL, 2000, p. 50). O ensino de filosofia assume como principal tarefa levar o estudante a desenvolver uma competência discursivo-filosófica, que tem como método a construção e o exercício da “capacidade de problematização”, uma apropriação

reflexiva dos conteúdos que faz análise rigorosa dos discursos, tanto no que diz respeito às vivências que lhe são associadas, aos problemas com os quais se relacionam, como na ordem lógico-conceitual (BRASIL, 2000, p. 50).

Sendo evidente que o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos concretos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos, uma primeira escolha se impõe: não é possível pretender que o aluno construa uma competência de *leitura filosófica* sem que ele se familiarize com o universo específico em que essa atividade se desenvolve, sem que ele se aproprie de um quadro referencial a partir dos conceitos, temas, problemas e métodos conforme elaborados *a partir da própria tradição filosófica*. (BRASIL, 2000, p. 51, grifo do autor).

Parece-nos, portanto, bastante claro que todo este exercício crítico, de problematização, método e capacidade discursivo-filosófica, tem como primeiro passo o contato com a tradição filosófica, a partir do qual o pensar não fica vazio, mas alcança a possibilidade de se desenvolver criticamente. Evidentemente, a apropriação deste quadro referencial de conceitos, temas, problemas e métodos passa necessariamente, pela tradição/história da filosofia.

Diante da clareza de que os conteúdos da história da filosofia são fundamentais e que a partir deles se deve estruturar o ensino da Filosofia, outra questão advém: quais conteúdos selecionar? Um apontamento do documento é o famoso texto do professor Franklin Leopoldo e Silva: *História da Filosofia, centro ou referencial*. Neste texto, Franklin aponta duas principais perspectivas na seleção dos conteúdos: tomar a história da filosofia como centro ou tomá-la como referencial. Na primeira, abordam-se as relações que as produções filosóficas possuem com seus laços sócio-históricos-culturais e o nexos histórico que constitui uma linhagem dos pensadores. Na segunda, as áreas temáticas da filosofia, como a ética, por exemplo, buscando identificar o conceito dos principais filósofos da área, sem a necessidade de se aprofundar no sistema ou doutrina destes filósofos. Estas duas perspectivas podem ser trabalhadas a partir de dois outros critérios de seleção para o trabalho: a formação cultural do docente e a realidade dos estudantes, atentando-se para as dificuldades na competência leitora destes. Há que se tomar o cuidado, segundo os PCN/Filosofia, para não tentar fazer do ensino médio uma “transposição reduzida do currículo acadêmico”. (BRASIL, 2000, p. 52).

É interessante pontuar que ao trazer Franklin Leopoldo e Silva para fundamentar a discussão metodológica sobre o ensino da filosofia, o documento deixa transparecer a provável filiação teórico-metodológica que o envolve, a saber, sua pertença à tradição da historiografia francesa, disseminada a partir do curso de Filosofia formado na Universidade de

São Paulo (USP), pois, para Franklin, a história da filosofia é uma *conditio sine qua non* para o ensino da filosofia, quer a tomemos como centro ou referencial. Na primeira perspectiva, “Tomar a história da filosofia como centro, no plano do ensino, significa focalizar *os sistemas e autores na ordem histórica* do seu desenvolvimento, visando familiarizar os alunos com os problemas e as formas de encaminhamento das soluções” (SILVA, 1987, p. 155).

Já na segunda perspectiva, Franklin adverte que:

a maior flexibilidade deste tipo de abordagem acarreta, em contrapartida, um esforço bem maior no que diz respeito à ordenação dos temas, a fim de que a grande mobilidade dentro da história da filosofia possa contribuir para o rendimento da aula ou da discussão, pois *a discussão de temas filosóficos sem o recurso à história da filosofia não resulta em aprendizado* e envolve o risco de se permanecer no “livre pensar” (SILVA, 1987, p. 161. GRIFO NOSSO).

Já Ronai P. Rocha coloca que a discussão sobre os conteúdos a serem ensinados em filosofia está dividida, geralmente, em dois grupos: enquanto um grupo busca se apoiar nos temas da lógica e da argumentação, outro defende um ensino voltado para os temas da ética e da política. No primeiro campo o autor cita Aristóteles e Kant, caracterizando a filosofia como “investigação racional mediante conceitos”, já o segundo é identificado com Sócrates e a ideia de um exame de si, o “conhece-te a ti mesmo”. Em seguida busca demonstrar que estas duas posições não são excludentes. A complementaridade seria possível a partir da concepção kantiana de filosofia, que consiste em “ver a filosofia como uma atividade constituída por uma dualidade tão essencial à natureza da mesma quanto aquela mais conhecida constituída pela sensibilidade e pelo entendimento, sem os quais não há conhecimento. Estas duas dimensões constituem duas propriedades da filosofia, sistematicidade e imaginação”. (ROCHA, 2008, p. 49). Na Crítica da Razão Pura, Kant afirma que o entendimento e a sensibilidade colaboram um com o outro possibilitando o conhecimento. Segundo Kant:

É próprio de nossa natureza que a *intuição* só possa ser *sensível*, i.e. que só contenha o modo como somos afetados pelos objetos. Por outro lado, a faculdade de *pensar* o objeto da intuição sensível é o *entendimento*. Nenhuma dessas propriedades deve ser preferida à outra. Sem a sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem o entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdos são vazios, intuições sem conceitos são cegas. (KANT, 2012a, B75).

Esta suposta dicotomia entre uma filosofia mais voltada à ética e às questões da vida prática, e uma filosofia voltada à especulação mediante conceitos, não deve impor dificuldades ao professor. É necessário compreender a relação entre estas duas dimensões da filosofia. Segundo Conant:

Isso mostra que para Kant, a questão não está em delinear dois tipos

diferentes de Filosofia, mas sim em discriminar dois polos diferentes de um único campo de atividade – a implicação não é só que cada um desses conceitos reivindica o título de “filosofia”, mas também que a empresa filosófica só pode alcançar o máximo rendimento quando vista sob a influência de cada um deles. (CONANT, 1992 apud ROCHA, 2008, p. 50).

Por fim, o documento aponta que a competência leitora depende do desenvolvimento de outras competências: a capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional do texto de modo a: “reconfigurar a *‘ordem de suas razões’* que o sustenta e avaliar sua *coerência interna*” e a crítica (BRASIL, 2000, p. 53. – Grifo nosso). Aqui, talvez estejamos em um ponto nevrálgico da discussão que pretendemos fazer. Os PCN/Filosofia assumem para o Ensino Médio uma proposta muito semelhante àquela defendida pelo método de leitura e análise estrutural de textos, haja vista a notável referência ao discurso de Victor Goldshimidt, que é admitida, embora não mencionada no documento. Analisemos, pois, o pensamento de Goldshimidt²⁴:

A filosofia é explicitação e discurso. A Ela se explicita em movimentos sucessivos, no curso dos quais produz, abandona e ultrapassa teses ligadas umas às outras numa ordem por razões. A progressão (*método*) desses movimentos dá à obra escrita sua estrutura e efetua-se num tempo lógico. A *interpretação consistirá em reapreender, conforme a intenção do autor, essa ordem por razões* e em jamais separar as teses dos movimentos que as produziram. (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 140 – Grifo nosso).

Ler textos filosóficos de modo significativo se relaciona com o desenvolvimento de outra habilidade, “ler de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros”. Ao tratar desta habilidade, o documento recorda o Parecer n.º 15/98 sobre a Resolução n.º 3/98 da CEB/CNE, em que se lê que a vida humana é constituída por meio do trabalho e da comunicação linguística, para tanto, há a necessidade de que os estudantes compreendam “os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros” (BRASIL, 2000, p 53). Aqui a leitura filosófica, tanto de textos filosóficos, como de textos de diferentes gêneros e produtos culturais possibilita ao estudante decodificar, recodificar e ressignificar sua existência. Contudo, isso só pode ser alcançado à medida que “ele tenha internalizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, as quais devem ser postas à disposição, principalmente pelo trabalho do *professor*, mas não *exclusivamente*, na medida em que deve estimular o gosto pela pesquisa individual” (BRASIL, 2000, p. 54. – Grifo do autor). Novamente é dada ênfase ao conteúdo fornecido

²⁴ Trataremos melhor do pensamento de Goldshimidt e do Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos no segundo e terceiro capítulos. De imediato, interessa-nos evidenciar esta conexão presente nos PCN/Filosofia.

pela tradição filosófica, leia-se história da filosofia – condição para a leitura filosófica de outros gêneros literários.

Outra competência levantada é a capacidade de “articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e outras produções culturais”. Destaca-se neste aspecto que a natureza interdisciplinar da filosofia pode possibilitar até mesmo uma transdisciplinaridade, que ajude o estudante a construir uma visão de conjunto/organizada do mundo da vida. Nesse sentido, o professor de filosofia não pode furtar-se a conduzir, em sua aspiração de se “referir à totalidade”, a um reencontro da unidade possível na diversidade. Contudo, o documento recorda que embora aborde outras questões, “*o conhecimento filosófico é altamente especializado* e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos” (BRASIL, 2000, p. 56 – Grifo nosso).

A contextualização dos conhecimentos enquanto competência requer “destreza hermenêutica” e a “crítica”. Por um lado tem-se uma situação na qual o aluno elabora por escrito os resultados da aprendizagem, o que “implica também em uma prévia operação de análise e reconstrução quando da leitura, isto é, recompor os traços que foram observados e examinados no momento de se compreender o texto” (BRASIL, 2000, p.57). E, por outro quando se promovem debates sistemáticos sobre determinados temas na escola. Esta competência de contextualização pode ser tanto no sentido de compreender o conhecimento no seu contexto histórico específico, como no sentido de aplicar um conhecimento de um contexto qualquer no contexto próprio do estudante. Para isto, são necessários dois pré-requisitos: 1) que o estudante tenha abandonado o egocentrismo léxico, que atrapalha na aceitação de novas ideias devido o apego fantasioso de suas ideias e 2) que tenha alcançado o estágio da disciplina receptiva, que consiste na capacidade de abandonar seu ponto de vista para seguir temporariamente a argumentação do autor. (BRASIL, 2000, p.58). A centralidade é colocada no texto filosófico e os procedimentos a serem adotados são bastante parecidos àqueles descritos por Goldshimidt: é necessário compreender as intenções lógicas do texto, recompor seus movimentos, para tanto é preciso desapegar-se de suas próprias concepções e se dispor a transitar em um tempo lógico. Esta compreensão exegética do texto exige que o professor leve em consideração as dificuldades e competências prévias do estudante, bem como torne o texto familiar ao contexto do estudante. Está atrelada à competência da contextualização, importante para que o estudante saiba ler seu “entorno sócio-histórico-cultural” e situar-se criticamente no mundo técnico-científico, podendo identificar as estruturas discursivas, sistemas de representação e movimentos ideológicos que o sustenta.

Portanto, ao reclamar a contextualização sócio-histórica para compreender os conhecimentos filosóficos, os PCN/Filosofia distanciam-se doutrinariamente da concepção do Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos, pois para Goldshimidt a análise genética, que se volta para os contextos históricos, psicológicos, incorre em um paradoxo, pois, “o intérprete se coloca acima do sistema e, em relação ao filósofo, ao invés de adotar primeiramente a atitude de discípulo, faz-se analista, médico, confessor” (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 141).

À contextualização segue-se outra competência, a escrita, que é requerida para que o estudante possa apropriar-se do texto, por meio da análise, registro de suas impressões e interpretações, para fazer a reconstrução e crítica do texto.

Por fim, a capacidade de “debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes”. Esta competência está extremamente relacionada ao que Kant entende por submeter um conhecimento por dados, *ex datis*, aos princípios do entendimento, *ex principiis*: “a autonomia deve poder livremente reconhecer os melhores argumentos” (BRASIL, 2000, p. 62). Ressaltamos que a todo o momento, a ênfase da reflexão dos PCN/Filosofia é em uma formação política, pois esta é vista como elemento constitutivo da própria filosofia, a partir do surgimento da *pólis*. A filosofia contribui, portanto, para a construção do discurso democrático, que recusa à barbárie e expressa a maioria, termo que aparece no final do texto recordando a finalidade kantiana para a educação e o desafio em alcançá-la.

É possível notar, portanto, uma grande familiaridade da concepção de ensino de Filosofia apresentada pelos PCN com a tradição do Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos. A todo o momento preza-se pelo rigor na leitura e interpretação, avançando, no entanto, em relação ao método ao requerer contextualização e até mesmo posicionamento no debate filosófico. A centralidade na história da filosofia como um saber especializado nos faz recordar a nossa formação estruturalista na Faculdade de São Bento. Incorrer, no entanto, em uma reprodução na educação básica daquilo que fora a nossa experiência acadêmica pode ser bastante problemático – como já advertiram alguns autores na segunda fase de nossa vida acadêmica – no sentido de proporcionar aos estudantes uma experiência de pensamento e levá-los a pensar por si mesmos. No entanto, parece-nos responsável compreender o vínculo à tradição, na qual não se pode perder o elo na ensinabilidade da Filosofia.

2.2.2. As Orientações Curriculares Nacionais

Quando pensamos em currículo logo nos vem à mente a noção de um percurso formado por conteúdos a serem ensinados. Contudo, as Orientações Curriculares Nacionais para a Filosofia, OCN/Filosofia apontam para o currículo como “a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles”. (BRASIL, 2006, p. 9). O currículo é entendido como expressão de uma “política cultural”, ou seja, seleciona elementos da cultura acumulados e que se pretende ser repassados às gerações. Neste sentido, os limites do currículo estão muito além da sala de aula.

Fruto de um trabalho multidisciplinar, iniciado em 2004, que contou com a participação de docentes da educação básica, pesquisadores da área, educandos e pais, as Orientações Curriculares Nacionais respondem a uma demanda de retomada das discussões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a finalidade de esclarecer alguns aspectos, bem como apontar e desenvolver “alternativas didáticas” para a organização do trabalho pedagógico e desenvolvimento do currículo. Trata-se de uma orientação para auxiliar a reflexão sobre a dinâmica do currículo construída na escola e que, sendo assim, não deve ser vista “como uma prescrição quanto ao trabalho a ser feito” (BRASIL, 2006, p. 09).

Mas, seria possível encontrar nas Orientações Curriculares Nacionais um fio condutor que perpassasse todos os currículos? Peres Rocha argumenta que se tem um tema que está presente na reflexão das OCN, para as diversas áreas, este tema é a formação do “sujeito crítico”. Esta conclusão é fruto de uma análise dos diversos documentos curriculares. Segundo o autor, nos Conhecimentos de Língua Portuguesa o objetivo do currículo é que “os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos”. Os Conhecimentos de Literatura, por sua vez, buscam “A formação do leitor crítico”. Os Conhecimentos de língua estrangeira repetem seis vezes a palavra crítico em apenas uma página. Até mesmo para a Biologia espera-se o desenvolvimento de um sujeito com “raciocínio crítico”. Para as OCN/Biologia, “no que diz respeito à formação do educando como cidadão e como personalidade ética e crítica, a Biologia tem grande contribuição a dar”. O professor de Biologia deve “avaliar o desenvolvimento da consciência crítica e a condição argumentativa dos alunos, sua formação ética e suas posições quanto aos valores pessoais e sociais” (ROCHA, 2008, p. 95).

No que diz respeito à Filosofia, a OCN representa um avanço ao afirmar que “deve ser

tratada como disciplina obrigatória no ensino médio”, uma vez que sua obrigatoriedade é condição para que possa tratar de temas transversais e “contribuir para o pleno desenvolvimento do educando”. Ademais, a obrigatoriedade da filosofia é colocada por demanda social, pois, a filosofia aparece mesmo na “grande mídia”, como instrumento poderoso para pensar vários problemas, que vão desde a ciência e a tecnologia até a ética e a política. Desse modo, as OCN/Filosofia manifestam também uma reivindicação política em prol de sua obrigatoriedade, frente à omissão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontaram para a necessidade da filosofia, sem, contudo, lhe “oferecer condições curriculares adequadas” (BRASIL, 2006, p. 16). Aqui, notamos que a filosofia aparece não como uma curiosidade epistêmica ou científica, mas como um elemento de reflexão dos problemas que emergem do cotidiano.

Nesta perspectiva, a problemática suscitada pelo ensino de filosofia na educação básica leva à necessidade de se pensar também a graduação e a pesquisa em filosofia, haja vista que “especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 16). A compreensão da filosofia como disciplina acompanha também o reconhecimento de que esta possui “*um conjunto particular de conteúdos e técnicas, todos eles amparados em uma história rica de problematização* de temas essenciais e que, por conseguinte, exige formação profissional específica, só podendo estar a cargo de profissionais da área” (BRASIL, 2006, p. 17. Grifo nosso)²⁵. Posto isto, “Cabe insistir na centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas” (BRASIL, 2006, p. 17). Há, portanto, postulados bastante importantes para a temática que investigamos aqui: 1) Para as OCN/Filosofia, a filosofia não se dissocia da transmissão de conhecimento; 2) A História da Filosofia deve ocupar um lugar central para o tratamento de questões filosóficas e 3) A filosofia é um saber específico que só pode ser ensinado por profissionais da área. Devemos agora aprofundar melhor esta perspectiva e buscar identificar quais são os seus pressupostos e implicações.

A ideia não é fazer do ensino médio uma antecipação do ensino superior. Tampouco se deve diminuir a relevância dos conteúdos em face da didática, pois a filosofia não é tão diferente das outras disciplinas. Do mesmo modo que não é qualquer discurso sobre a

²⁵ Quando pensamos os conteúdos no processo do ensino de filosofia, não podemos nos esquecer de que com a inserção da disciplina nos processos seletivos para ingresso nas universidades (vestibulares), o conteúdo fica atravessado por esta perspectiva e coloca-se a filosofia no rol dos conhecimentos que podem ser medidos. Diante disso, Rocha alerta que podemos nos perguntar: como aferir este conhecimento? A filosofia é uma ciência? Qual o seu método? Quais são os seus problemas? O que é um problema filosófico? (ROCHA, 2008, p. 103).

natureza que pode ser considerado uma aula de física, embora possa ser rico de elementos do cotidiano, a simples referência a problemas éticos ou políticos não é filosofia. É por isso que a formação na área é condição necessária (BRASIL, 2006, p. 17). Contudo, temos fundamentos para questionar se o contexto de elaboração das Orientações Curriculares Nacionais não transportou para o ensino médio uma concepção filosófica praticada na academia, posto que sua elaboração sofreu influências de uma discussão que vinha sendo travada no âmbito dos cursos de graduação em filosofia pela Sesu (Secretaria de Educação Superior) acerca da instituição do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). Segundo as OCN/Filosofia,

Os trabalhos dessa comissão certamente contribuíram para o amadurecimento das discussões sobre a composição da disciplina para o ensino médio, na medida em que se afirmaram algumas posições acerca da graduação e das competências esperadas do profissional formado nos cursos de licenciatura em Filosofia. (BRASIL, 2006, p.19).

Desse modo, podemos dizer que as discussões da Sesu ajudam as OCN/Filosofia a elaborar o que se espera do professor e delinear quais as competências que este profissional deve ter para bem atuar na educação básica²⁶. Tal como na academia, nas OCN/Filosofia há grande ênfase nos conteúdos fornecidos pela História da Filosofia, haja vista que o futuro profissional tem o papel de transmitir os principais temas, problemas e sistemas filosóficos. Em seguida aparece a “crítica da realidade social”.

A partir daí é importante ensaiar uma identidade da filosofia, da qual é decorrente o desenvolvimento da reflexão sobre o ensino. Mas, como falar em identidade diante da diversidade de concepções filosóficas na/acerca da própria filosofia? Como é possível uma identidade, se temos filosofias e não Filosofia? Comentando este aspecto, Márcio Danelon (2010) pontua que demarcar sobre o que é filosofia nada mais é do que identificar sua homogeneidade interna e explicitar sua heterogeneidade externa. (DANELON, 2010, p. 112). Já Rocha, afirma ser importante revisitar alguns conceitos que estão nas bases das discussões sobre o ensino de filosofia, a partir das questões “que ensino?”, “que filosofia?”. Para Rocha, a filosofia tem uma dupla dimensão: conhecimento e atitude. É nesse sentido que o autor compreende a diferenciação kantiana entre conceito escolástico e conceito do mundo (cósmico) de filosofia. Pois, segundo o conceito escolástico a filosofia é sistema, e, portanto,

²⁶ Sobre este aspecto, Rocha aponta, que uma das dificuldades para o ensino de filosofia é que as licenciaturas praticamente não conseguiram estabelecer minimamente “acordos conceituais” e configurá-los em “sociedades de ensino”, tal como conseguiram demais áreas, que obtiveram notável avanço na discussão didático-pedagógica. (ROCHA, 2008, p. 97).

conhecimento. Já segundo o conceito do mundo, a filosofia é “a ciência máxima suprema do uso da razão, na medida em que se entende por máxima o princípio interno da escolha de diversos fins”. É nesta perspectiva que a filosofia seria uma atitude (ROCHA, 2008, p. 103).

A identidade da filosofia pode ser pensada melhor a partir de uma caracterização do que vem a ser o “filosofar”²⁷. O trabalho da filosofia é sempre distinguido por “sopesar conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares comuns que aceitaríamos sem reflexão” (BRASIL, 2006, p. 22). Este é o trabalho do filósofo, examinar e pesar os conceitos, pois, a filosofia:

Pretende decerto ser um discurso consciente das coisas, como a ciência; entretanto, diferencia-se dessa por pretender ainda ser um discurso consciente de si mesmo, um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento. Não pergunta simplesmente se isso ou aquilo é verdadeiro; antes indaga: o que pode ser verdadeiro? Ou ainda, o que é a verdade? (BRASIL, 2006, p. 22).

Esta definição do filosofar nos é importante, pois explicita que o exercício da filosofia, para as Orientações Curriculares Nacionais, está vinculado a uma problematização que se pretende dizer algo sobre a verdade, portanto, epistêmica. A partir do filosofar é possível afirmar que podemos falar não apenas em “filosofias”, mas, em “Filosofia”, posto que “uma maneira de filosofar se relaciona com todas as outras de um modo peculiar”. (BRASIL, 2006, p. 22). A atitude de desvelamento, de descobrir a verdade, da essência por trás da aparência, presente nos primórdios da filosofia, singulariza o filosofar, de modo que abandonar esta razão de ser implica em uma contradição para a própria filosofia. Esta atividade filosófico-reflexiva é dividida em duas dimensões pelas Orientações Curriculares Nacionais: Primeira, uma “reconstrução racional”, ou seja, um exame analítico das condições de possibilidade de nossas competências cognitivas, linguísticas e de ação. Segunda, uma “crítica”, dos “modelos de percepção”, que incidem sobre o indivíduo e a sociedade, buscando identificar sua parcialidade e caráter ilusório que formam uma falsa consciência (BRASIL, 2006, p. 24). As preocupações do filosofar trazidas aqui, nos recordam os comentários de Ricardo Ribeiro Terra sobre a filosofia kantiana. De acordo com o filósofo, com Kant, o conhecimento é problematizado a partir das faculdades humanas – sensibilidade, entendimento e razão – e faz surgir três questões antropológicas fundamentais: o que posso saber? O que devo fazer? O que me é permitido esperar? Estas três questões culminam, ainda, em uma quarta, “o que é o homem?” (TERRA, 1997, p. 78).

²⁷ Márcio Danelon (2010) considera que as OCN/Filosofia não centralizam a reflexão, propriamente, na identidade da filosofia, mas na sua atividade. Como consequência, tem-se que a compreensão acerca do que é filosofia fica atrelada a própria construção da identidade do professor, que ensina e produz filosofia.

Este filosofar passa, conforme fora dito, pela escolha de uma concepção de filosofia, esta, por sua vez, propiciará uma reflexão acerca do conceito de cidadania a ser trabalhado com os estudantes. Neste ponto, o documento praticamente reproduz a discussão já feita nos Parâmetros Curriculares, acerca da estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade. Contudo, pondera que a formação para estes valores da cidadania não é uma especificidade da filosofia. Pergunta-se, então, qual a contribuição específica da filosofia para a cidadania? Cabe à filosofia “a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que *tomar posição diante de textos* propostos de qualquer tipo [...] e emitir opinião acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 26 – Grifo nosso). Neste sentido, a contribuição da filosofia estaria na capacidade de crítica exercida pelo entendimento.

Além disso, a filosofia se caracteriza de um modo específico pela “relação singular que mantém com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido” (BRASIL, 2006, p. 26). A partir daí podemos conceber que a filosofia se faz continuamente a partir de sua própria história. Segundo o texto, “tão íntima, porém, é a relação entre a Filosofia e sua história”, que “*é na leitura de textos filosóficos que se constituem problemas, vocabulários e estilos de fazer simplesmente Filosofia*. E isso se aplica tanto para a Filosofia quanto para seu ensino”²⁸. (BRASIL, 2006, p. 27 – Grifo nosso). Parece-nos, portanto, clara a opção que os documentos fazem por conduzir o ensino da filosofia a partir dos textos filosóficos e da história da filosofia:

[...] não é possível fazer Filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões é o mesmo que numa aula de Física pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar Física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton (NASCIMENTO, 1986 apud BRASIL, 2006, p. 27).

²⁸ Ao comentar sobre a concepção kantiana de ensino de filosofia, Pires Rocha afirma que a filosofia não é um saber pronto e que, portanto, não pode ser considerada tal qual a matemática ou a física. É por isso mesmo, que o conhecimento da história da filosofia não assegura o aprendizado desta disciplina, mas apenas pode tornar alguém erudito. Por este motivo, segundo Rocha, Kant vê alguns riscos no ensino da história da filosofia, pois poderia não proporcionar a experiência do pensar por si mesmo. No entanto, Rocha admite que “conhecer a história da filosofia é fundamental para a riqueza de nossos pensamentos”. Desse modo, embora não garanta a verdade de nossas ideias, a Filosofia deve ser vista como uma atividade ou uma habilidade que pode ser ensinada. O nome clássico para essa atividade ou habilidade de pensar, diz Kant, é *lógica*, entendendo por isso a atividade de reexaminar nossa maneira de pensar e exercitar o pensamento. Para isso, recorda Rocha, o domínio de alguns conceitos/conhecimentos e habilidades é fundamental (ROCHA, 2008, p. 104).

Aqui é importante mencionar que o documento está a encerrar a reflexão sobre a formação de uma concepção de filosofia, portanto, são termos conclusivos:

Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo (BRASIL, 2006, p. 27 – Grifo nosso).

O desafio é trabalhar a partir da história da filosofia sem perder de vista que na contemporaneidade a centralidade do processo educativo é transferida para o aluno, que deve “posicionar-se diante dos conhecimentos que lhe são apresentados, estabelecendo uma ativa relação com eles e não somente apreendendo conteúdos” (BRASIL, 2006, p. 28). É interessante observar, conforme recorda Rocha, as considerações de Kant sobre a centralidade do estudante na relação de ensino. Kant estabelece uma distinção importante para se pensar não somente a didática em filosofia, mas em todas as áreas, a saber, a diferença entre lógica dos conteúdos (relacionada aos conceitos da matéria) e lógica da aprendizagem (relacionada ao processo de apropriação por parte do estudante). Neste sentido, o ensinar filosofia possui um aspecto lógico e um aspecto psicológico referente ao conceito a ser ensinado. Trata-se de uma transposição de conceitos, ou seja, matéria a ser ensinada para um estudante, que já possui seu próprio “esquema conceitual”. Estes esquemas conceituais do estudante são fundamentais para o ensino. Segundo Rocha, “a apropriação dos conceitos de uma disciplina é feita a partir do único chão disponível, o dos conceitos já integrantes de um esquema conceitual” (ROCHA, 2008, p. 107). Por isso Kant considerava a filosofia como uma ocupação mais apropriada para a idade adulta, pois via os conhecimentos filosóficos como resultados de um trabalho minucioso de reflexão sobre conceitos e problemas fundamentais, como o fruto maduro do entendimento humano. Por conseguinte, afirma na *Lógica*: “O ensino da juventude envolve sempre a dificuldade de que somos forçados a nos adiantar aos anos com o discernimento e, sem aguardar a maturidade do entendimento, devemos transmitir conhecimentos que, segundo a ordem natural, só poderiam ser alcançados por uma razão mais exercitada e mais experimentada” (KANT, 1992, p. 173).

Em outros termos, caso o professor desconsidere os conhecimentos já apropriados pelo estudante, qualquer tentativa de ensino será perdida. Segundo Rocha (2008, p. 107), um dos erros principais na organização das aulas seria confundir a lógica dos conteúdos, que diz respeito à organização ou sequência didáticas, com a lógica das aprendizagens, relacionadas às estratégias de apropriação do saber. Somente a partir deste emprego adequado dos

conceitos é que se pode esperar que os objetivos das aprendizagens sejam alcançados, haja vista que “as competências não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição” (BRASIL, 2006, p. 30). As competências específicas da filosofia podem ser divididas em duas: *comunicativas*, que se desenvolvem com a contribuição dos conteúdos lógicos da filosofia e *cívicas*, “que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos” (BRASIL, 2006, p. 30). Quando se fala em competência escrita ou leitora, a especificidade da filosofia consiste na herança de sua tradição, para isso,

é imprescindível que ele 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. Assim, quer como centro quer como referência, para recuperar uma distinção do professor Franklin Leopoldo e Silva, a história da Filosofia (não como um saber enciclopédico ou eclético) torna-se pedra de toque de nossa especificidade (BRASIL, 2006, p. 31).

A história da filosofia, reiteradamente, ocupa um papel central no ensino da filosofia. Para as OCN/Filosofia, a dicotomia entre aprender filosofia e aprender filosofar deve ser evitada, pois pode servir para enganar e dissimular as deficiências de uma má formação, sob o véu de se formar pretensos “pensadores livres” (BRASIL, 2006, p. 32). Comentando o currículo e a filosofia, Alves rechaça o uso indiscriminado, acrítico e mecânico que se faz normalmente do adágio kantiano para justificar o “espontaneísmo” e o “achismo” no trato com a filosofia em sala de aula. Aqui se tem a compreensão de que a máxima kantiana é utilizada para desqualificar e deturpar o ensino de filosofia, afastando-o de seus conteúdos, fornecidos pela tradição filosófica e desviando-o para um “espontaneísmo” descompromissado com aquilo que seriam justamente os instrumentos para a construção do sujeito autônomo, haja vista que “Em outras palavras, *o acesso aos conhecimentos filosóficos e o domínio da metodologia de análise e crítica da realidade* que a filosofia proporciona são motivos que justificam a sua introdução no currículo desse nível de ensino [...]” (ALVES, 2002, p. 120).

A saída para os problemas no ensino de filosofia causados pela má interpretação de Kant, está, segundo Alves (2002, p. 123), em Hegel, para quem a filosofia deve ser ensinada como qualquer outra ciência. O ensino da filosofia é possível à medida que é acompanhado pela transmissão de um “estilo reflexivo”, compreendendo que deve haver uma distância entre o ensino que deve ser praticado na educação básica e o ensino acadêmico, pois no primeiro, deve-se abordar a filosofia com seus fundamentos, ou seja, de modo introdutório (ALVES, 2002, p. 124). Contudo, Alves coloca como horizontes para o ensino de filosofia no ensino

médio:

ir, aos poucos, aproximando os alunos, em sala de aula, da leitura dos clássicos, do contato com o *estilo* filosófico, que é indispensável para se aprender a forma de abordagem filosófica (o filosofar) de modo significativo. Isto é importante para que o aluno, ao tomar contato com os textos clássicos dos filósofos, perceba, na maneira de os filósofos de manifestarem acerca da realidade concreta de seu tempo, no seu modo de escrever, etc., o que é o filosofar. (ALVES, 2002, p. 126).

Alves recupera a metáfora hegeliana da viagem, a qual se mencionará adiante, para apontar que o estudante deve ser conduzido a conhecer os vários caminhos e paisagens filosóficas abertas pelos filósofos: “aprendemos a filosofar aos poucos, à medida que entramos em contato com as diferentes perspectivas filosóficas existentes, *percorrendo os textos dos filósofos, acompanhando seu raciocínio com rigor e disciplina, ou seja, filosofando*” (ALVES, 2002, p. 126 – Grifo nosso).

Portanto, os conteúdos estruturados a partir da História da Filosofia terão como referência “os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 34). Ressalta-se nesse ponto que os conteúdos não “devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação, embora deva valer-se de textos filosóficos clássicos, mesmo quando complementados por outras leituras e atividades” (BRASIL, 2006, p. 34). Esta centralidade no texto filosófico aponta algumas vantagens: 1) exige formação específica nos cursos de licenciatura em filosofia; 2) exige formação continuada; 3) evita o domínio de opiniões de professores bem informados, mas que suprimiriam o espaço da reflexão crítica (BRASIL, 2006, p. 37). Evidentemente que outros recursos, tais como filmes, músicas, podem ser utilizados, desde que não substituam “os textos específicos de filosofia e excertos dos próprios filósofos, pois é neles que os alunos encontrarão suporte teórico necessário para que sua reflexão seja, de fato, filosófica” (BRASIL, 2006, p. 38).

Tem-se configurado, portanto, a partir dos Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais, uma concepção de ensino na educação básica que decorre daquela vivenciada em nosso processo formativo a partir da tradição do Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos. Contudo, as vivências como docente na educação básica, bem como a experiência formativa na universidade, não permite mais que nos agarremos ao estruturalismo sem antes pormenorizá-lo e problematizá-lo. Afinal, será o texto filosófico efetivamente o melhor instrumento para trabalhar com estudantes do ensino médio que em sua maioria possuem uma

grande defasagem nas competências leitora e escrita? Estaríamos sendo estimulados por tais regimes de verdade a reproduzir, na educação básica, uma docência embrutecedora, inibidora das potencialidades filosóficas de nossos estudantes conforme objetaram alguns de nossos autores acerca da formação universitária filosófica no Brasil? Seria esse mal-estar decorrente de uma má interpretação do pensamento de Immanuel Kant? Poderia esse autor nos livrar desta aporia e reconciliar os discursos aparentemente antagônicos sobre a história da filosofia?

Ao ocupar-nos desses problemas somos conduzidos a uma investigação mais aprofundada sobre a temática, haja vista que os documentos oficiais parecem apenas refletir a problemática tradição de ensino de filosofia no Brasil, acentuando ainda mais uma tensa inconsistência com o adágio supostamente kantiano de que “não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar”. Constituída e fundamentada a problemática a partir de nosso processo formativo e daquilo que a afeta, a aporia do ensino filosófico, lançada por Jean Maugué continua a nos interpelar, de modo que encontrar o devido espaço para a história da filosofia em nosso ato de filosofar e praticar a filosofia com nossos estudantes torna-se necessário.

3. A HISTORIOGRAFIA DA FILOSOFIA: A ELABORAÇÃO DO FILÓSOFO A PARTIR DO RECONHECIMENTO DE UMA TRADIÇÃO

*Eu vejo o futuro repetir o passado,
eu vejo um museu de grandes novidades.*

Cazuza

Ao final de 1914, Freud deu visibilidade ao artigo *Weitere Ratschläge zur Technik der Psychoanalyse (II): Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten*, traduzido por *Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II)*. É nesse texto que primordialmente Freud traça referências aos conceitos de “compulsão à repetição” e “elaboração”.

Como é de notório conhecimento, o projeto da psicanálise é tributário da noção de emancipação iluminista. Desta vez, porém, grosso modo, podemos dizer que a menoridade torna-se sinônimo de uma vivência subjugada a ações que têm móveis inconscientes, decorrentes de experiências geradas na infância e situações traumáticas. Ocorre que, conforme expõe Freud, “a *totalidade* do que é essencial na infância foi retido nessas lembranças. [...] o paciente não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas o expressa pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente saber o que está repetindo” (FREUD, 2012, p. 4). Ademais, Freud (2012, p. 4) acrescenta: “Enquanto o paciente se acha em tratamento, não pode fugir a esta compulsão à repetição; e, no final, compreendemos que esta é a sua maneira de recordar”. Assim, pode ocorrer que por meio da transferência o sujeito passe a atuar repetindo as experiências do passado, que não lhe são mais conscientes. Estes são alguns dos componentes básicos do que Freud chama de *compulsão à repetição*, que desenvolve uma personalidade patologicamente subjugada ao passado.

A superação desse quadro deve ocorrer por uma terapêutica na qual o paciente possibilite ao analista, por meio da livre associação e interpretação de suas manifestações comportamentais, identificar e tornar conscientes as resistências do passado “para *elaborá-las*, para superá-las”. Desse modo, a psicanálise freudiana nos possibilita uma nova forma de conceber o passado, estritamente vinculada ao presente e futuro.

Os elementos fornecidos pela psicanálise freudiana servem como preâmbulo para refletir sobre o nosso processo formativo (*building*) e o tema que queremos abordar neste segundo momento. Não obstante, a título de imagem preambular, a transposição dos conceitos

freudianos serve para nos motivar a resgatar aspectos do processo de estruturação e consolidação do curso de filosofia da USP, bem como a prática ou a tradição de ensino filosófico, formadas a partir deste processo. Podemos nos interrogar se o “adestramento” ao qual são submetidos os estudantes de filosofia estaria circunscrito na repetição de uma experiência primordial do período de instauração do curso na USP em 1934 ou nos anos subsequentes. Acrescente-se a isso, estariam os nossos mestres exercendo conosco uma transferência e repetição (atuação) da experiência disciplinadora a qual foram submetidos e que, segundo consideração de Porchat, conforme enunciamos no início deste trabalho, levou à morte dos impulsos filosóficos dos estudantes?

Evidentemente, não nos cabe responder estas especulações. A menção a Freud neste preâmbulo não é senão para deixar claro que não podemos inconscientemente repetir o passado. Elaborar e tornar o mais conscientemente possível a tradição historiográfica em que fomos formados na universidade, que também encontramos presente nos documentos que norteiam o ensino de filosofia, reconhecer os elementos constitutivos desta tradição que nos impacta, talvez seja um passo necessário para a elaboração do filósofo/professor de Filosofia.

3.1. A formação da vertente historiográfica francesa

Nossa experiência de formação docente nos conduz a uma tensa relação entre a história da filosofia e seu ensino, tendo a asserção “A filosofia não se ensina, ensina-se a filosofar” uma função de dispositivo crítico. É necessário, portanto, pensar isso que fazemos enquanto estudantes/docentes de Filosofia e posicionarmo-nos diante da polêmica, limpar o terreno para que possamos melhor cultivá-lo. Como é de conhecimento, a tradição do ensino da filosofia no Brasil se forma a partir da missão francesa que atuou ensinando filosofia a partir da década de 1930. A partir daí podemos investigar acerca das bases e alicerces sob os quais o ensino de Filosofia é estruturado, elaborar enquanto docentes uma abordagem emancipada e crítica frente à história da filosofia.

Em pesquisa de doutoramento publicada em 2007 pela editora Unesp, o professor Ubirajara Rancan de Azevedo Marques busca estabelecer um resgate histórico sobre a constituição da tradição filosófica no Brasil recuperando em primeiro plano a formação da Escola Francesa de Historiografia da Filosofia na França, a partir da primeira metade do século XIX.

Ao comentar o desenvolvimento da historiografia da filosofia na França, Marques

aponta que se deve a Victor Cousin, filósofo francês do século XIX, o fortalecimento da ênfase dada ao ensino da história da filosofia naquele país, ainda que tendo como contexto o ecletismo. É por sua influência que em 1830 o Conselho Real da Instrução Pública convoca um concurso no qual se exige que os candidatos componham duas dissertações, uma sobre um ponto de filosofia, e outra sobre um ponto de história da filosofia (MARQUES, 2007, p. 39). A partir daí a História da Filosofia como disciplina curricular obrigatória passa a dominar todas as cátedras da França, desde a Universidade de Paris – Sorbonne, ao *Collège de France* e às *Écoles Normales*. Contudo, este ensino da história da filosofia ainda é acompanhado e justificado por uma postura eclético-espiritualista:

Com efeito, é evidente que toda a filosofia eclética tem necessariamente por base um conhecimento profundo de todos os sistemas dos quais ela pretende combinar os elementos essenciais e verdadeiros. Que é, de resto, a história da filosofia, senão uma lição perpétua de ecletismo? [...] Tal é a razão da extrema importância que associa à história da filosofia. Eis o que me engajou e me sustentou em todos os trabalhos que empreendi para conhecer a mim mesmo e dar a conhecer aos outros certas épocas, certos sistemas, certos homens. (COUSIN, 1829, p. 18-19, apud MARQUES, 2007, p. 42).

A filosofia eclética de Cousin, por sua fundamentação no estudo da história da filosofia, era já em 1857, objeto de contestações e críticas semelhantes às que o “estruturalismo” recebe nos dias atuais, por supostamente fazer dos filósofos imitadores engenhosos e estereis, incapazes de produzirem novos sistemas (MARQUES, 2007, p. 47). O que era decorrência de seu método, estruturado em dois movimentos principais: primeiro, “a análise das verdades esparsas nos diferentes sistemas” e, em seguida, a confecção de “um sistema para julgar todos os sistemas”, em que o filósofo demonstraria a verdade que crê possuir e a partir da qual ajuizou as opiniões em questão (MARQUES, 2007, p. 49). A filosofia eclética se depara, portanto, com o problema de justificar perante a comunidade filosófica de onde provirá a sistematicidade do sistema eclético. Pode se dizer que “o verdadeiro papel da história é dar a conhecer os caracteres que distinguem a verdadeira filosofia da falsa” (BRÉHIER, 1977, p. 19). Bréhier considera que o ecletismo na verdade exalta o poder da inteligência humana, demonstrado através da história das filosofias. O eclético acredita no poder do pensar por si mesmo, a partir do contato com a história da filosofia. “A história das seitas não é, portanto, senão um meio de nos libertarmos das seitas” (BRÉHIER, 1977, p. 19). A resposta segundo Marques está que, na verdade, o ecletismo propõe um “trabalho de crítica e interpretação a que deve dedicar-se o historiador eclético. [...] Atividade, como se vê, de gradual e contínua aquisição, e, nessa medida, de pura e simples análise, [...] em confronto com a síntese dogmática” (MARQUES, 2007, p. 52). O

estadunidense Donald Kelley assim resume o ecletismo:

Em 1829, Victor Cousin deu seu diagnóstico e prescrição para a filosofia [...]. Ele viu apenas três possibilidades: ou ela poderia renunciar à sua independência e submeter novamente à autoridade, ele poderia continuar refazendo o círculo de sistemas obsoletos, ou – e esta foi a sua solução – ele poderia “separar o que é verdadeiro em cada um desses sistemas, e, assim, construir uma filosofia superior a todos os sistemas [e] não deve ser nem esta ou aquela filosofia na sua essência e na sua unidade.” Este procedimento, para selecionar em todos o que parece ser verdadeiro e bom, e, conseqüentemente, eterno, – este, em uma única palavra, é o ecletismo. Além disso, Cousin acrescentou: “esta filosofia Eclética, deve ser sustentada pela história da filosofia” (KELLEY, 2001, p. 577 – Tradução nossa).

Portanto, o ecletismo pavimentou a estrada pela qual percorreu o ensino de filosofia desenvolvido na França a partir do século XIX, a paisagem a ser contemplada era bem clara, a história dos sistemas filosóficos²⁹.

Conforme assevera Marques, recordando Guérault, “a influência de Cousin, [...] terá redundado na primeira corrente de história da filosofia na França” (MARQUES, 2007, p. 59). No entanto, é com Lachelier, também aluno de Cousin, que ocorre uma importante mudança de perspectiva e se dá o anúncio de uma história objetiva da filosofia que une o cuidado com a autenticidade rigorosa ao máximo de intensidade no esforço filosófico. O movimento de análise e crítica se desloca do confronto com as ideias do intérprete para um confronto das ideias do autor em direção a si e aos demais (MARQUES, 2007, p. 55). Embora tenha afirmado, “Quanto ao caminho a seguir, só conheço um, que por várias vezes indiquei-lhe na *École*: o estudo direto, paciente e dócil dos mestres gregos, franceses e alemães”, Lachelier ainda caminha atrelado ao ecletismo. Daí tornar-se completamente compreensível sua afirmação de que “A filosofia não é mais uma coisa a inventar; ela está feita, toda inteira nas suas obras; o que cada um de nós pode chamar de a sua filosofia é só a sua maneira de interpretá-las” (LACHELIER, 1932, p. 130 apud MARQUES, p. 60). Esse pensamento, conforme observa Marques, já estava em Cousin, pois afirma:

A filosofia está toda feita, pois o pensamento do homem lá está. Não há e não pode nunca haver aí filosofia absolutamente falsa; pois o autor de semelhante filosofia deveria ter-se colocado fora do seu próprio pensamento, ou seja, fora da humanidade (COUSIN, 1840, p. 303, apud MARQUES,

²⁹ A alegoria da viagem fora muito bem empregada por Hegel em seu texto *Sobre o Ensino da Filosofia*, que escreveu em função do cargo que ocupava como Reitor do Ginásio de Nuremberg. Crítico da pedagogia moderna, Hegel aponta que nesta “mania [...] não importa tanto instruir-se no *conteúdo* da filosofia quanto *aprender a filosofar sem conteúdo*; isto significa mais ou menos: é preciso viajar e viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens, etc. Em primeiro lugar, quando se conhece uma cidade e, em seguida, se chega a um rio, a outra cidade, etc., aprende-se, sem mais, deste modo a viajar, e não só se aprende, mas efetivamente se viaja. Assim, ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprende-se não só o filosofar, mas já efetivamente se filosofa. Também o fim do próprio aprender a viajar seria apenas chegar a conhecer cidades, etc., *o conteúdo*”. (HEGEL, 2015, p. 10).

2007, p. 60).

Justamente em razão desta pretensa unidade da Filosofia é que Émile Bréhier considera que o ecletismo realiza um trabalho de “sincretismo”, pois “dissimula as diferenças entre as seitas”, buscando selecionar, e selecionar com discernimento, as correntes filosóficas. (BRÉHIER, 1977, p. 18). Afirmção parecida, podemos encontrar na definição dada por Degérando e citada por Kelley. Segundo Kelley, Degérando foi quem talvez tenha melhor definido o ecletismo. O método eclético consiste em “por meio do estudo da história das diferentes seitas, sua origem, seu desenvolvimento, sucessões, conflitos, e relações mútuas... apreender acerca de suas oposições, origens de suas disputas, e finalmente torná-las ‘reconciliadas e interpostas’ e mostrar sua ‘harmonia’” (KELLEY, 1990, p. 8 – Tradução nossa).

Marques observa que com o ecletismo espiritualista “A história da filosofia não é mais um preâmbulo (necessário) para a filosofia – propriamente dita; doravante, estudar um texto filosófico não é bem fazer ou inventar filosofia, mas interpretá-la” (MARQUES, 2007, p. 60). Contudo, ainda permaneciam vivas as discussões sobre o papel que a história da filosofia deveria ocupar no processo de desenvolvimento do pensamento. Dentre as críticas pode-se notar a de Jouffroy, que afirma:

Sabe-se de filosofia somente o que faz por si mesmo; é que todos os livros de filosofia só vos dão falsas luzes; dá-se o mesmo com todos os programas do mundo. Eu também não abri nenhum livro o ano inteiro, a não ser nos primeiros dias; caminhei sozinho tendo sob os olhos o meu espírito, objeto de observação, e tendo uma aula à medida que fazia uma descoberta. (JOUFFROY, 1901, p. 60-61 apud MARQUES, p. 90).

Se por um lado Jouffroy deu pouca importância à história da filosofia, Degérando, em 1822 comentando a primeira edição de *História comparada*, adota um método que lhe configura “a imagem de um precursor informal do estruturalismo”, buscou estabelecer um “critério com que solucionar os problemas, a um só tempo os mais comuns e os mais complexos da filosofia, por meio do recurso à sua história” (MARQUES, 2007, p. 91). Em sua concepção os sistemas possuem uma autonomia interna, o que os permite classificar em famílias de sistemas.

Não são somente as opiniões que caracterizam um sistema de filosofia; é também o método seguido pelo seu autor, pois ele exerce a mais potente influência, não somente sobre os seus discípulos, mas ainda sobre as suas próprias meditações; ele decide assim, em grande parte, os destinos do sistema. Há assim duas espécies de caracteres: uns que podem ser chamados teóricos ou especulativos, outros que podem ser chamados ativos ou práticos; uns fazem conhecer as bases sobre as quais construiu-se; outros, outros a arquitetura do edifício. Com frequência, é o caminho adotado por

um filósofo que determina a escolha dos pontos de vista que lhe servem de partida e a lógica que ele faz e que ele adota e explica os princípios que ele forma. [...] as ideias que compõem cada doutrina filosófica em particular formam um corpo e um conjunto pela ligação que elas têm no espírito daquele que as concebeu. Toda a doutrina tem, pois, nela mesma, as suas condições fundamentais, que determinaram o desenvolvimento dos seus detalhes, o caráter distintivo de sua fisionomia, por assim dizer, e a influência que ela exerceu em torno de si. (DEGÉRANDO, 1822, p. 57. 13-14 apud MARQUES, p. 91).

É neste sentido que Cousin e Jouffroy se diferenciam de Degérando, enquanto para os primeiros a psicologia dá o critério para o historiador/filósofo encontrar os sinais de reconciliação entre as doutrinas, para o último a determinação das “questões principais” de que decorre a construção dos sistemas leva a sua “classificação” mediante um “método natural” simplificando o conjunto de problemas, condenando-os ou reconciliando-os mutuamente (MARQUES, 2007, p. 92). Bréhier aponta que para Degérando, frente à confusão e diversidade dos sistemas filosóficos, a atitude mais sábia e feliz seria realizar “aproximações” que “venham orientar a atenção”, classificando e agrupando os sistemas em “classes naturais” a partir de suas questões primitivas. “Feita essa classificação, poder-se-á compará-los, destacar-lhes os pontos divergentes, e, finalmente [...], julgar qual o melhor”. (BRÉHIER, 1977, p. 21). Desse modo, Bréhier considera que os pensadores do século XIX fazem todo um esforço para buscar a “unidade e continuidade na história da filosofia” por meio de “um princípio de vinculação interna que permita compreender em si mesmas as doutrinas e apreender sua significação histórica” (BRÉHIER, 1977, p. 20).

Tamanha centralidade na história da filosofia provocava várias críticas, que vinham de vários lados e eram já bastante parecidas com as que são feitas hoje à historiografia francesa no Brasil:

O espírito de pesquisa e de livre investigação, o gosto pelas descobertas filosóficas, cederam a vez a um outro gosto, a um outro ardor, a uma outra ambição, e, como é difícil fazer duas coisas ao mesmo tempo, abandonou-se, ao menos provisoriamente, o empreendimento esboçado de uma nova filosofia, e perseguiu-se um outro objeto, a história e a crítica dos sistemas de filosofia [...] Criticou-se muito essa predominância do espírito histórico, dizendo-se que a escola espiritualista, consumindo-se na descoberta do que fora pensado antes dela, esqueceu-se um pouco de pensar por sua própria conta. (JANET, 1865, p. 2-3 apud MARQUES, 2007, p. 61).

Marques observa que o termo “método histórico” já aparecia em 1860 nos escritos de Janet, contudo, ainda em oposição não ao método lógico, mas ao “método psicológico”. O autor fazia uma distinção clara entre história da filosofia e investigação filosófica, a última tende a alcançar “novas e profundas investigações” enquanto a primeira, por ser “menos

preocupada com chegar a uma conclusão dogmática, será menos tentada a alterar o caráter das doutrinas” (JANET, 1862, p. 357 apud MARQUES, 2007, p. 61). Em certa medida, embora trabalhe com a distinção entre a filosofia e sua história, Janet fornece uma reflexão que muito contribui para a conformidade da visão da historiografia francesa, conforme Guérault, já que postula a subsistência dos diferentes sistemas da filosofia, além do tempo e dos acontecimentos exteriores, à medida que “manifestam-se as leis do desenvolvimento intelectual da humanidade” (JANET, 1872, p. 366 apud MARQUES, 2007, p. 93). Não estaria aí já uma aproximação com pensamento de Kant, ao passo que a filosofia é uma atividade a priori, e que decorre dos cânones da lógica?³⁰ É possível, então, afirmar que como consequência do uso correto da razão e da lógica a filosofia se perpetua? E qual o espaço para a crítica nesta perspectiva? Segundo Janet, os sistemas filosóficos possuem uma filiação subjetiva. “Há leis da ação e leis da reação, leis da oscilação e do progresso que são dignas do maior interesse, e, assim, a história da filosofia lança uma grande luz sobre as próprias leis do espírito humano” (JANET, 1872, p. 366-7 apud MARQUES, 2007, p. 93). No entanto, o passo decisivo é dado por Émile Boutroux (1927) ao aproximar as duas áreas de trabalho e considerar que “Com a dissolução do ecletismo, o espírito histórico adquire sua plena autonomia. E numerosas foram as obras nas quais o cuidado essencial do autor é o de atingir, na reconstrução e explicação das doutrinas estudadas a pura verdade objetiva” (BOUTROUX, 1927, p. 181-182 apud MARQUES, 2007, p. 61). Carlos Alberto Ribeiro de Moura nota que já para Boutroux, a filosofia é um conjunto de ideias sistematicamente ordenadas de modo a formar um todo: “Ali onde essa condição não é preenchida, pode-se estar lidando com uma finalidade moralista, com um espírito profundo, com um pensador original; mas não se está verdadeiramente em presença de um filósofo” (BOUTROUX, 1925, p. 4-5 apud MOURA, 1988, p. 170).

Conforme demarca Marques, é com Boutroux em 1902, portanto, que o método de leitura e análise estrutural de textos, tal como nos chegou, começa a ganhar o corpo e consistência; a partir daí começa-se a considerar que a filosofia não se desvincula de sua própria história:

A história da filosofia está certamente ligada à própria filosofia, de tal sorte que é impossível entregar-se àquela sem ao mesmo tempo fazer obra de filósofo. Contudo, aquele que quiser ser propriamente historiador esforçar-se-á por reduzir ao mínimo a parte das suas visões filosóficas teóricas na sua

³⁰ Para uma maior aproximação com o pensamento de Kant seria conveniente a consulta a Victor Delbos, já que além de *O método em História da Filosofia (De la méthode em histoire de la philosophie)* o autor escreveu várias obras sobre o pensamento kantiano, como *Les facteurs kantians de la philosophie allemande: la fin Du XVIII e siècle et du commencement du XIX e siècle*, *Le kantism et la science de la morale*, dentre outros.

maneira de abordar e de tratar os problemas da história da filosofia.
(MARQUES, 2007, p. 63)

Houve, portanto, um caminho progressivo tomado pela historiografia da filosofia a partir de Boutroux e, sobretudo, de Delbos, Robin e Bréhier que se direcionou para uma direção oposta à dada por Cousin, a saber, a de uma historiografia especializada ou uma “metodologia científica em história da filosofia”, o que romperia de vez com a bifurcação entre a filosofia e sua história e sedimentaria novamente a união do caminho do historiador com o caminho da filosofia³¹. O homem moderno, dirá Bréhier, “não mais vai repetir a postura do homem do século XVII, não vai dublar a objetivação do passado com uma história da filosofia compreendida como história dos erros” (MOURA, 1988, p. 164). A relevância, sobretudo, de Bréhier para a constituição de um método de leitura em história da filosofia é mencionada por Carlos Alberto Ribeiro de Moura. A seu ver:

As teses e posturas “estruturalistas” já tinham sido formuladas, no essencial, por E. Bréhier, em artigos de 1938, onde ele já distinguia entre uma história interna, uma história crítica e uma história externa da filosofia, e já as analisava em função da dupla exigência de uma história científica e filosófica da filosofia. E o historiador ao gosto de Bréhier já era alguém que buscava atingir as justificações que um autor dá de seu próprio sistema [...] é apenas na “história interna” que se atinge a objetividade na interpretação. Já para Bréhier, era na história interna que poderíamos encontrar o essencial da filosofia. E o nome dado a esse “essencial” já era então aquele que posteriormente ganharia fama até jornalística: “o que há de essencial em um pensamento filosófico é uma certa *estrutura*, digamos, se se quiser, um certo modo de digestão espiritual, independente dos alimentos que seu tempo lhe propõe”. (MOURA, 1988, p. 154).

Por isso, Arantes afirma que “Quando Bréhier, passando a limpo a lição de Boutroux, Delbos e Cia., afirmava que o essencial de uma filosofia é uma certa estrutura, pensava por certo nos desmandos das explicações ditas genéticas, mas também na violência das ‘refutações’ de doutrina” (ARANTES, 1994, p. 17)³². Assim, principalmente a partir de

³¹ Victor Delbos já desenha o percurso pelo qual deverá seguir o ensino da filosofia a partir da tradição historiográfica: “É se menos tentado a inclinar um sistema no sentido em que se gostaria de contemplá-lo quando se seguiu de perto o trabalho de espírito pelo qual pouco a pouco se definiram e encadearam os pensamentos que o compõem; desconfia-se certamente mais desses jogos de reflexão que, sob pretexto de descobrir a significação profunda de uma filosofia, começam por negligenciar sua significação exata”. (DELBOS, V. 1952, Introdução, apud MOURA, p. 160).

³² A asserção de Boutroux, no entanto, parecia ser carregada de um significado diferente daquele que os estruturalistas, particularmente Goldshimidt a atribuíra ao desprezar o tempo histórico. Arantes (1994, p. 112) aponta que Bréhier a interpretou como uma espécie de “digestão espiritual independentemente dos alimentos que seu tempo lhe propõe”. Tal “presença espiritual tinha o mérito de restituir à filosofia o seu passado, anulado pelos diversos historicismos, ao mesmo tempo em que propunha ao historiador-filósofo o enigma da permanência das obras malgrado a usura do tempo”. (ARANTES, 1994, p. 113). O plano de fundo é Hegel, afirma Moura: “E era precisamente esta tópica hegeliana que já estava presente em E. Boutroux, considerado por Guérout como o ‘fundador da escola francesa contemporânea de história da filosofia’”. (MOURA, 1988, p. 157) Ademais, recorda Moura “Hegel – dirá Goldshimidt – ‘foi o fundador da história da filosofia enquanto

Bréhier, a filosofia se fia cada vez mais à sua própria história, num sentido de demarcar um domínio de atuação e campo de saber em face à independência e desenvolvimento cada vez maior de algumas de suas áreas como a sociologia e a psicologia.

Se o ensino da história da filosofia se consolidou na França graças ao empenho de Victor Cousin, sob o espectro do ecletismo, não se pode deixar de mencionar que Cousin era tido por hegeliano, mas considerava que em suas aulas oferecia “uma história da filosofia escrita por discípulo de Kant” (MARQUES, 2007, p. 102). Sobre a matriz hegeliana da história da filosofia, Moura afirma que “a exigência de uma relevância filosófica da história da filosofia é uma exigência filosoficamente situada: é Hegel quem a formula pela primeira vez. É nas *Lições sobre a História da Filosofia* que tem sua origem essa ‘evidência’” (MOURA, 1988, p. 155)³³. Já Boutroux, que consagra a libertação da história da filosofia em face ao ecletismo, começa por se debruçar no trabalho de escrever sobre a relação entre a historiografia da filosofia e a filosofia. A partir daí surgem obras como a tradução de *A filosofia dos gregos considerada em seu desenvolvimento histórico*, 1877, de Eduard Zeller; *Do objeto e do método da história da filosofia*, 1902; e *A filosofia de Kant*, trabalhado como curso na Sorbonne entre 1896 e 1897³⁴. Em seguida, Robin (1936) publica *Sobre a noção de história da filosofia* e Victor Delbos *Do método em história da filosofia (I A matéria de reconstituição histórica das doutrinas)* e *Do método em história da filosofia (II Análise e reconstituição das doutrinas)*, seguido por Gouhier, *A história e a filosofia*, até chegar a E. Bréhier, *A filosofia e seu passado* (1950), M. Guérault com *O problema da legitimidade da história da filosofia* e Goldshimidt, com *Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos* (1963).

Diante da crise pela qual passava a filosofia no final do século XIX, com a perda da psicologia e da sociologia como parte de seu domínio, bem como, frente à força do cientificismo da escola positivista, Marques considera que “hostis e críticos a respeito do cousinismo, os filósofos, todavia, preservam a ideia do trabalho histórico-filosófico”

filosofia’”. (MOURA, 1988, p. 157) – A referência a Goldshimidt é de *Platonisme et Pensée Contemporaine*, Paris, Aubier, 1980, p. 229. Diante disso, para nossa pesquisa abre-se outro caminho de investigação, que não vamos tomar aqui: pensar as possibilidades de adequação da história da filosofia, tal como concebida em Hegel, com o pensamento kantiano.

³³ Desse modo, antes do ecletismo de Cousin, Kant e Hegel devem ser citados como matrizes conceituais da concepção estruturalista de Ensino de Filosofia, pautada na história da filosofia e que, por isso, mereceria um estudo aprofundado. São inúmeras as referências a Hegel, dentre os estruturalistas, não podemos deixar de destacar o texto *O problema da legitimidade da História da Filosofia*, bem como o importante artigo *História Stultitiae, História Sapientiae*, de Carlos Alberto Ribeiro de Moura.

³⁴ Kelley recorda que já no início do século XIX (1812) W. G. Tennemann, importante filósofo kantiano escreve *Grundriss der Geschichte der Philosophie für den akademischen Unterricht*, que foi traduzido para o inglês em 1852 sob o título de *Manual of the History of Philosophy*. (KELLEY, 1990, p. 09).

(MARQUES, 2007, p. 105). A partir de Boutroux, a historiografia da filosofia passa a adquirir características cada vez mais próximas com as que conhecemos hoje. Por exemplo, é Boutroux que estabelece que “É no comércio das grandes filosofias que se desenvolve o que se pode ter de disposições filosóficas” (BOUTROUX, 1926, p. 133 apud Marques, p. 108). É, portanto, no diálogo com a história de filosofia que a filosofia encontra sua possibilidade de desenvolvimento e originalidade. Boutroux chega à conclusão de que ou a filosofia assume sua relação intrínseca com seu passado, ou ela deixa de existir:

A questão da relação da filosofia à história da filosofia é para a primeira uma questão vital. Ou a filosofia existe como ciência original, tal como a conceberam todos os seus representantes, e ela mantém com a história da filosofia relações não exteriores, mas essenciais; ou ela repudia toda conexão intrínseca com a história da filosofia, e nesse caso ela não se distingue mais das ciências positivas, ela se confunde com elas; na realidade ela se esvai. Ou, para viver, ela bebe na fonte da história da filosofia, ou ela não existe (BOUTROUX, É. 1905, p. 56 apud MOURA, 1988, p. 158).³⁵

Todo este movimento de desenvolvimento da história da filosofia ocorre tendo como plano de fundo o relacionamento com Kant: “as contribuições de Delbos, Robin, Bréhier (assim como Goldshimidt, Guérault), solidárias entre si, têm (por intermédio de Boutroux) sua raiz comum na metodologia de Zeller, que por sua vez é tributário (e co-patrocinador) do movimento de ‘retorno a Kant’” (MARQUES, 2007, p. 109)³⁶. Daí Paulo Arantes afirmar que “vinha, portanto, de muito longe a convicção de que residia na leitura dos clássicos o único meio de se aprender a filosofar – na realidade, uma adaptação institucional de remota máxima kantiana”. (ARANTES, 1994, p. 17). Porém, como se poderia confluir essa teoria da História da Filosofia com o kantismo? Segundo Marques,

A coerência dessa estratégia é garantida pela filosofia crítica e por seu princípio de correspondência entre o sensível e o intelectual: “pensamentos sem conteúdos são vazios, intuições sem conceitos são cegas”. Em cada parte do método verifica-se a realidade desta proporção, que, como ensina a Crítica, torna possível o conhecimento objetivamente válido. Mas, é em nome dessa mesma objetividade que a teoria kantiana deverá ser modificada [...], porque o objeto empírico é agora uma dada filosofia que não pode subsumir-se às categorias do entendimento legislador. Noutras palavras, ela já apresenta uma determinação, cuja identidade está assegurada pelo intérprete (MARQUES, 2007, p. 111).

Esta concepção se deve principalmente à compreensão de que a história da filosofia

³⁵ Conforme veremos no próximo capítulo, esta conclusão a que chega Boutroux é bastante próxima àquela que chegará Guérault em *O problema da legitimidade da história da filosofia*, quando distingue a filosofia da ciência para demonstrar sua indestrutibilidade ao longo do tempo.

³⁶ Possivelmente, Zeller, seja, portanto, uma chave de leitura para compreender esta interface entre uma metodologia kantiana e o pensamento hegeliano dos quais Boutroux e os estruturalistas são tributários. Contudo, o acesso a esta bibliografia é bastante escasso, até mesmo por citação indireta, como é o caso de Boutroux.

“tem a sua origem não somente nas ideias do tempo, mas ainda em algumas tendências constitutivas e permanentes do próprio espírito humano” (BOUTROUX, 1877, p. 49 apud MARQUES, 2007, p. 112). Assim, na história da filosofia o filósofo encontra uma fonte de inspiração. Segundo Boutroux “retornar ao estudo de Kant não é somente fazer obra de erudito, de historiador, de diletante, mas é colher conhecimentos e forças úteis para absorver os problemas que nos impõem” (BOUTROUX, 1926, p. 12 apud MARQUES, 2007, p. 113). Marques recorda que Boutroux é extremamente coerente com “a imagem kantiana da reciprocidade inevitável entre intuição (que sozinha é cega) e conceito (que isolado é vazio)”. Se nesse aspecto a filosofia deve se voltar para a história da filosofia, não deve também prescindir da ciência, pois, se o fizesse seria como “uma alma sem corpo” (MARQUES, 2007, p. 112).

A consciência da formalização de um método a partir da história da filosofia traz consigo a ideia da universalidade da filosofia, alicerçada ainda a uma interpretação de Kant. Neste sentido, Marques recorda que a crítica busca se harmonizar com um dado, como conteúdo que evita pensar no vazio. Esses dados por sua vez são recebidos nas formas, a priori, da sensibilidade e organizados pelas categorias do entendimento, de modo que se universalize a partir destas categorias. Desse embasamento, a partir do pensamento kantiano, é possível alcançar uma “neutralização da existência”, que segundo Marques é a pedra de toque da historiografia da filosofia (MARQUES, 2007, p. 116).

Já em 1923, aponta Marques, Robin irá afirmar que “a história da filosofia é a própria filosofia”, o que não significa de modo algum que o histórico seja visto como simples apropriação erudita, conhecimento *ex dattis*, pois a Filosofia, a partir dos gregos, nos deixou como herança “problemas eternos, cujos termos não foram alterados, mas cuja discussão nutriu-se de outros alimentos” (MARQUES, 2007, p. 118). Desse modo, o que permanece vivo são os problemas trabalhados em um tempo lógico, porém de modo diferente no tempo histórico, o que leva à compreensão do domínio da liberdade no qual se insere a história da filosofia.

3.2. A missão francesa e a estruturação da Filosofia acadêmica no Brasil

Conforme enunciamos no início deste trabalho, fomos conduzidos até aqui por provocações enunciadas durante o percurso de nosso curso de graduação em Filosofia, quando apercebemo-nos em uma área de formação que possui poucos consensos sobre o seu próprio método de trabalho e sobre como ensinar aos “discípulos” seu ofício. No sentido de elaborar esse processo de formação estudamos um pouco o a constituição da historiografia francesa, da qual somos tributários. Como se pode notar, a história da filosofia se consolidou na França, sobretudo, a partir do início do século XIX, sob os espectros do ecletismo difundido por Victor Cousin, até alcançar com E. Broutroux e E. Bréhier um vínculo interno essencial com a própria filosofia.

Após ter identificado arqueologicamente³⁷ as raízes históricas e conceituais do sistema filosófico no qual fomos formados, passaremos agora, a um estudo para compreender um pouco sobre a influência das Missões Francesas na formação da cultura filosófica brasileira, mais especificamente na USP a partir de 1934, que culminou na existência de “Um departamento francês de ultramar”³⁸.

Denilson Soares Cordeiro, em *A formação do discernimento: Jean Maugüé e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil*, em tese de doutoramento, recorda que o surgimento da Universidade de São Paulo, em 1934, é pensado a partir de um projeto modernista levado a cabo pela elite paulista com a finalidade de tornar o Estado de São Paulo um polo irradiador de cultura e formação de uma nova elite intelectual nacional, haja vista que a formação universitária no Brasil ainda era extremamente rudimentar e dependente do exterior: “Tudo aqui estava por ser feito”. A solução encontrada pelas autoridades nacionais foi seguir o modelo de assimilação e imitação, buscar intelectuais de primeira linha na França para formar uma universidade no Brasil.

Este modelo de imitação e importação cultural implementado pelas elites brasileiras tem como desdobramento “a falta de enraizamento de soluções de longo prazo na paisagem

³⁷ Recordamos aqui o termo foucaultiano, que relacionou a Crítica e a *Antropologia* de Kant, de modo a vislumbrar o “pertencimento recíproco da Verdade e da liberdade”. Esta relação se dá pela mediação do conhecimento e da liberdade, que implicam em verdade e poder. Foucault buscou demonstrar que como não há uma fundamentação metafísica para objetivar a conhecimento, a verdade passa a ser vista, então, como resultante das práticas históricas, parcial, provisória e relativa ao jogo saber-poder (KRAEMER, 2008, p. 251). A esta verdade histórica estão relacionadas as condições de possibilidade para o sujeito ser e agir sobre o mundo, em dois sentidos: 1) Pela arqueologia busca-se identificar as condições pelas quais algo dito pode ser tomado como verdade e 2) Pela genealogia a verdade é, em si mesma, condição de possibilidade de subjetivação e constituição do sujeito.

³⁸ Referência à obra de Paulo Eduardo Arantes, *Um Departamento Francês de Ultramar*, na qual o autor busca expor a formação da cultura filosófica uspiana.

nacional” (CORDEIRO, 2008, p. 40). A tendência ao vanguardismo e a adesão temerária às modas vigentes despontavam como uma dificuldade para o desenvolvimento consistente do pensamento brasileiro no início dos anos 1930 – pecha esta que é combatida pelos próprios professores franceses. Em 1935, Maugüé afirma que os brasileiros possuem “Uma dupla tendência parece que leva a julgar a filosofia, ou melhor, as correntes filosóficas, segundo a sua novidade ou segundo a sua utilidade prática” (MAUGÜÉ, 1955, p. 646). O combate a este “filoneísmo” chega até meados da década de 50, conforme observa Marques, através do discurso de Lívio Teixeira, proferido como paraninfo da turma de 1948, que, embora manifestando elogios à cultura europeia, admoesta para que se evitem os riscos de uma assimilação acrítica:

Na Europa, a atmosfera densa de cultura amadurecida e o espírito crítico constituem um corretivo natural que impede as fantasias e o palavreiro incongruente, que não raro se encontra em nossos jornais e revistas com pretensões à filosofia. Ademais, há o senso histórico, sempre presente, a estabelecer a relatividade de todos os sistemas. (MARQUES, 2007, p. 16).

O gosto pelas novidades, contudo, “deveria, como exigência de base ao estudante, ser repostada e revista [...] a partir da perspectiva da História da Filosofia, o que profilaticamente desanuviaria a compreensão, alicerçaria a crítica e equilibraria o juízo” (CORDEIRO, 2008, p. 150), pois, conforme observa Maugüé, “já chegou a hora para o Brasil, de filtrar a sua imigração espiritual” (MAUGÜÉ, 1955, p. 646). A implantação da cultura filosófica francesa na USP buscou sanar tal deficiência intelectual brasileira que levava o país a aderir aos modismos e ideias renovadoras, sem solidez. Diante disso, o departamento de filosofia assume como missão a formação do discernimento crítico pelo qual se poderia reconhecer e ajuizar sobre o bom e denso texto filosófico – mais do que combater o filoneísmo, o que está em voga é a implantação de uma filosofia que se pretende essencialmente crítica³⁹. Por conseguinte, Maugüé afirma que “A tarefa do professor de filosofia no Brasil, consiste em não esquecer as ideias novas, nas principalmente situá-las lealmente, modestamente, no conjunto da perspectiva filosófica. É preciso não ter medo de passar por ‘clássico’, ou por ‘elementar’... É preciso que nos recusemos esse prazer de parecer renovadores, de ser ultramodernos...” (MAUGÜÉ, 1955, p. 647). Segundo Arantes:

Vem sem dúvida daí – e nem poderia ser de outro modo – nosso apego à interminável ruminação de textos, a ponto de até hoje confundir-se nos meios uspianos filosofia e explicação de texto, provocando de um lado a demagogia da direita, que nestas paragens costumava transpirar

³⁹ Segundo Arantes, “Tudo somado e doutrinas à parte, fica a convicção partilhada por todos os conversos ao credo uspiiano de que o *espírito filosófico é antes de tudo Crítico*”. (ARANTES, 1994, p. 78).

‘autenticidade’ (os filisteus da USP não são filósofos, quando muito, filólogos esforçados), e pondo à prova, por outro lado, a paciência da esquerda, sempre inconformada com tamanha assepsia. (ARANTES, 1994, p. 75).

Não obstante, há outra perspectiva além da dominação – frequentemente mencionada por filósofos que reivindicam uma filosofia brasileira – e da assimilação pueril para olhar e pensar a relação com o estrangeiro. Cordeiro aponta que Mário de Andrade ao comentar a influência da cultura francesa no Brasil, considera-se que tal cultura foi “benemérita”, pois foi a que menos exigiu de nós a desistência de nós mesmos e permitiu o surgimento de condições necessárias para a transição rumo ao amadurecimento intelectual brasileiro. É nesse sentido a referência a Antônio Cândido, para quem a atuação de Jean Maugué⁴⁰ fora importante, pois embora se considere que “*não era filósofo*, [...] ensinou decisivamente num país de não filósofos. Porque era a transição necessária para a instalação da Filosofia” (CORDEIRO, 2008, p. 43 – Grifo nosso). Ao mesmo tempo em que nos ajuda a compreender a importância da vinda do professor Maugué para a acumulação do capital filosófico uspiano, a fala de Cândido nos permite demarcar uma distinção feita por ele entre a figura de Maugué e a figura do filósofo. Possivelmente por seu estilo “solto” e ensaístico, Maugué não preenchia os requisitos ou não se encaixava nos critérios de demarcação estruturalista que Cândido já assimilara na década de 1950.

Em 1935, os vários professores da missão francesa que atuavam na USP foram incumbidos de elaborar um programa para suas disciplinas, que foram publicados no Anuário da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Surgiram, então, importantes textos como *Condições e organização do ensino da Sociologia na FFCL*, de Paul Arbousse-Bastide; *A sociologia cultural e seu ensino*, de Claude Lévi-Strauss; *O ensino de história e suas diretrizes*, de Fernand Braudel e *O ensino de Filosofia e suas diretrizes*, de Jean Maugué. Esse último, publicado ainda em 1935, é considerado por Paulo Eduardo Arantes a “certidão de nascimento” do Departamento de Filosofia da USP.

Em 1936, enquanto Jean Maugué lecionava na USP, Émile Bréhier, grande expoente da cultura acadêmica filosófica francesa, passa a atuar como docente em uma missão de professores franceses na então Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, a convite de Afrânio Peixoto, que juntamente com Anísio Teixeira fora afastado por Getúlio Vargas por ter posições políticas à esquerda (CORDEIRO, 2008, p. 51)⁴¹.

⁴⁰ Maugué chega ao Brasil em 1935 para substituir Étienne Borne, primeiro professor de Filosofia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, FFCL. (CORDEIRO, 2008, p. 100), onde ficou até 1943.

⁴¹ Posteriormente, no ano de 1939 é criada a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro.

O intercâmbio entre o Brasil e a França fora constante, sobretudo, com os professores adeptos da Escola Francesa da Historiografia da Filosofia⁴². A partir de 1935, com Jean Maugué, começa-se um movimento no qual “princípios a importar, peça por peça, um Departamento Francês de Filosofia” por meio do qual foi possível fazer um “transplante civilizatório” que nos permitiria enrijecer intelectualmente, ainda que a partir de um modelo buscado nas metrópoles, mas que seria benéfico, pois “um pastiche programado em início de carreira é bem melhor do que uma vida inteira de pastiches inconscientes” (ARANTES, 1994, p. 61). Tendo servido na II Guerra em 1943 e em seguida como diplomata, Maugué deixa o ofício de professor de Filosofia na USP e passa a ser substituído por outros professores, como Gilles Gaston Granger (1947-1953), Martial Guérout (1948-1950)⁴³, Claude Lefort (1955-1959), Gérard Lebrun (1960-1966; 1973-1980) e Aix-en-Provence até 1990. Vale lembrar também a influência de Victor Goldshimidt, da *Université de Rennes*, que foi professor de vários dos professores e pesquisadores provenientes do Departamento de Filosofia da USP e que constituíram a nova feição filosófica da universidade, dentre os quais o principal foi Oswaldo Porchat Pereira.

É a partir deste trabalho de fornecer bases sólidas para a formação filosófica que no período de 1934 até 1945, a Filosofia assumiu como função criar uma atmosfera favorável ao espírito crítico e à reflexão sobre a realidade social e cultural. Era notável a distância da densidade intelectual dos europeus no trato com a filosofia, pois enquanto por lá podiam se discutir questões hodiernas da filosofia, por aqui, a preocupação era apropriar-se da tradição: “O conflito e a relatividade das filosofias, vivenciados na Europa, não poderiam, assim, nem sequer ser presentidos por nós, pela boa razão do evidente desconforto de pôr à prova o que nos punha em dia” (MARQUES, 2008, p. 20). Cabia, portanto, apoderar-se deste instrumento chamado “história da filosofia”, para então pensar a significação desse pensamento para si: “a obra do historiador não se reduz às monografias; seria surpreendente se o filósofo se contentasse com percorrer assim e com explorar todo o domínio do pensamento ocidental, sem se interrogar sobre o sentido de sua exploração e sobre o valor das doutrinas que fornecem objeto a ele” (GOLDSHIMIDT, 1984, p. 230 apud MARQUES, 2007, p. 21).

Já em 1964, Lívio Teixeira constata que está consolidada uma metodologia para o ensino da filosofia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: “não somente a história da filosofia é estudada para a certificação desse nome, mas todas as

⁴² Forçoso é, no entanto, pensar melhor a posição de Jean Maugué neste contexto.

⁴³ Neste período Guérout ministrou na condição de professor visitante na USP, um curso sobre Leibniz. Até então, ocupava uma cátedra no *Collège de France* intitulada “Tecnologia dos Sistemas Filosóficos”.

matérias filosóficas são tratadas de um ponto de vista essencialmente histórico” (TEIXEIRA, 1964, p. 209 apud MARQUES, 2007, p. 17). Com isso, observa Marques, houve a profissionalização da Filosofia e um “profundo corte em face do amadorismo”:

À profissionalização do ensino de Filosofia na França correspondia o abandono (já acalentado havia tempo) do ecletismo [...]. No Brasil, a disseminação de um modelo profissional correspondeu também, enfim, a uma progressiva emancipação, à medida que fundava um senso crítico em larga escala, sob o crivo da especialização. (MARQUES, 2007, p 19)

Uma grande contribuição para a consolidação do “Método” veio de Victor Goldshimidt, com o texto *Tempo Histórico e Tempo Lógico na Interpretação dos Sistemas Filosóficos* traduzido e divulgado por Oswaldo Porchat Pereira. Cordeiro considera que esse trabalho “veio reconhecer, formalizar e legitimar a instauração e exigência de procedimentos propedêuticos necessários sem os quais não se poderia reivindicar o rigor e a elevada qualidade de trabalho, da ‘alta voltagem’ intelectual, equiparável a qualquer departamento mundial de Filosofia” (CORDEIRO, 2008, p. 155).

O impacto do texto de Goldshimidt na comunidade filosófica brasileira foi profundo. Se por um lado, robustecia o espírito e fortalecia o intelecto com dados para a elaboração do pensamento, por outro, adiava cada vez mais o desejo do pensar por si mesmo. Essas ambiguidades e efeitos contrários que o método acaba por produzir são reconhecidos:

o nosso caminho de formação só pode nos conduzir à posição de historiadores da Filosofia, à condição privilegiada de profissionais competentes na assimilação de estruturas filosóficas [...]. Como se sabe, esse foi e ainda é um profilático expediente pedagógico que reposiciona um desejo veemente e muitas vezes precipitado de ‘pensarmos por nossas próprias cabeças’ [...]. Isso não significa, bem entendido, que essa necessidade de tornar-se autor de seus próprios pensamentos, muitas vezes necessária e, no mais legítimo, precisasse ser extinta, antes o que se passa, é que pensamento individual, com a suspensão temporária de suas idiosincrasias, acabasse por revigorar-se, aprimorar-se, ganhar em capacidade de reflexão e elaboração para, aí sim, manifestar-se com a premência que pede o presente e, ao mesmo tempo, com a responsabilidade e o entusiasmo (no sentido etimológico) do pensamento filosófico convenientemente amadurecido” (CORDEIRO, 2008, p. 159-160).

Não apenas Victor Goldshimidt, mas também Marcial Guérault foi uma grande coluna do estruturalismo na USP. À força de argumentação de Goldshimidt, soma-se *O problema da legitimidade História da Filosofia*, importante texto de Guérault publicado em 1956: “Guérault redesenha o exercício epistemológico do historiador como um tipo de profissional da particularidade, da coleta e busca da validade de fatos, das explicações objetivas e, ao mesmo tempo, livrando-se, até onde é possível, da autoria de seu objeto” (CORDEIRO, 2008,

p. 163). Por isso Cordeiro considera que “Guérout e Goldshimidt complementam a missão de Maugüé, porém no nível metodológico, uma vez que a plataforma da nova geração já estava implantada e formava seus primeiros quadros” (CORDEIRO, 2008, p. 165). Por conseguinte, “As gerações seguintes de professores franceses encontraram, [...]. ‘o campo lavrado, a casa arrumada, a mesa posta com cada coisa em seu lugar’” (CORDEIRO, 2008, p. 166).

Embora se possa afirmar que “Guérout e Goldshimidt complementam a missão de Maugüé”, não se podem desconsiderar as divergências, manifestas já na década de 1950, entre Maugüé e os estruturalistas, o que fica evidente na entrevista conferida por Antônio Candido à Cordeiro. Há um choque entre a concepção de filosofia que se praticava em São Paulo após o início dos anos 1940 e a visão de Maugüé. Segundo Candido, ao comentar a possibilidade de retorno de Maugüé à USP, Martial Guérout lamenta, pois segundo suas concepções Maugüé não era filósofo⁴⁴ (CORDEIRO, 2008, p. 196). É, sobretudo, interessante observar que Antônio Candido parece admitir o critério de demarcação filosófico estruturalista. Num primeiro momento quando afirma: “Para nós *Maugüé foi um mestre formador, porque não queríamos ser filósofos*, de modo que a sua visão abrangente e misturada se revelou operativa, na medida em que justificou as nossas vocações de ensaístas e críticos que desejavam ter uma base mais sólida” (CORDEIRO, 2008, p. 196 – Grifo nosso). E, em outro, quando acrescenta:

Eu, por exemplo, nunca tive cabeça filosófica, [...]. Depois é que vieram os especialistas, *os sistemáticos, que praticaram realmente na Faculdade o tratamento universitário correto da Filosofia* e das Ciências Sociais. Para mim a Sociologia era antes de mais nada ‘um ponto de vista’, um instrumento para abordar a literatura, a política, as artes, mais do que uma disciplina científica (CORDEIRO, 2008, p. 197 – Grifo nosso).

Desse modo, Antônio Candido parece cancelar o ensino de filosofia a partir da tradição estruturalista através do reconhecimento de que João Cruz Costa e Lívio Teixeira “trabalharam para formar uma equipe solidamente arraigada no tratamento sistemático da matéria, e nesse sentido encaminharam para universidades francesas os jovens que transformariam o ensino da Filosofia no que ela deve ser em nível superior” (CORDEIRO, 2008, p. 197). A preocupação com a fidelidade ao método começa então a ressoar na comunidade filosófica brasileira, de modo que José Arthur Giannotti, filósofo que buscou abordar uma ontologia do ser social brasileiro, demonstra o cuidado em buscar compreender Marx segundo as suas intenções lógicas. O método estruturalista encontrava-se de tal modo consolidado que, segundo Arantes, “Naquela quadra o departamento era, sobretudo, um

⁴⁴ Tratava-se de uma reunião de Congregação na qual também se encontrava presente o também francês Gilles Gaston Granger.

‘método’” (ARANTES, 1994, p. 16.).

O problema é que, se por um lado a ênfase no método alcançava aquilo a que se propunha: “valor propedêutico e profilático”, fazendo com que chegasse à Filosofia uspiana uma cultura do espírito, ao senso das ideias gerais e abstração; por outro, acabou por tornar-se “a reiteração pura e simples, ampliada e glosada, comentário, conforme o gosto” (ARANTES, 1994, p. 19). Desse modo, a formação do pensar filosófico e crítico parece se tornar atrofiada pela repetição *ad mentem auctoris*, em uma postura na qual o estudante deve tornar-se “discípulo fiel”. A consequência dessa prática, segundo Arantes, é que “atribuindo um tal privilégio à História da Filosofia, mesmo com o anticlímax da ressalva de que as razões dos filósofos interessavam menos do que a ordem delas, estávamos mais ou menos condenados ao disparate: *éramos filósofos que estudavam filosofia*” (ARANTES, 1994, p. 19).

Parecia ser levada a sério, portanto, a exortação de Goldshimidt “deixemos a filosofia para os filósofos” (ARANTES, 1994, p. 22). O “discurso do método” tornava a Filosofia cada vez mais um exercício de apreender, segundo as intenções lógicas dos autores, aquilo que os filósofos disseram. Para tanto, era necessário o espírito do rigor e a disciplina, que davam a tônica ao discurso no Departamento de Filosofia na rua Maria Antônia. Não obstante, poderia o método desembocar ou nos conduzir ao aparecimento de um filosofar no Brasil? Quanto tempo seria o da maturidade e da “boa prosa de ensaio filosófico”?⁴⁵ Nesse sentido, Arantes tinha a consciência de que:

Quando muito a filosofia, se viesse, viria por acréscimo [...] O certo, porém, com raríssimas exceções, é que tanta prudência foi aos poucos se convertendo em franca timidez. Consagrando um mal-estar na cultura local, o método na verdade promovia um sistema de inibições, funcionando ao mesmo tempo como alibi e carapaça protetora. (ARANTES, 1994, p. 22).

Contudo, em meio às incertezas sobre para onde o método os conduziria, Paulo Arantes afirma que o trabalho de Bento Prado Jr., no final de década de 1960, oferecia um alentador indício de sua proficuidade, pois,

parecia finalmente oferecer a prova inquestionável de que trilhávamos uma pista real, de que o privilégio atribuído à História da Filosofia na estratégia geral do pensamento (como ele mesmo costuma descrever tal escolha que a tradição nos legara), era na verdade o contrário de uma renúncia, uma via de acesso ao grande ensaio de interpretação da cultura contemporânea. (ARANTES, 1994, p. 35).

Se por um lado, o trabalho de Bento Prado Jr. oferecia um alento e indicava que o

⁴⁵ Segundo Arantes, “uma das cláusulas maiores de nossa certidão de nascença: como toda polêmica filosófica estivesse banida, imperdoável falta de tato, devíamos viver às custas de uma moral provisória que mandava adiar indefinidamente a hora afirmativa da filosofia” (ARANTES, 1994, p. 50).

Departamento de Filosofia da USP percorria o caminho certo em direção à formação filosófica da elite ilustrada paulista, por outro, “à medida que o estruturalismo propriamente se instalava, declinava a estrela do método da casa, embora não afrouxasse, pelo contrário, a disciplina que ele exigia nem o tipo de iniciação que propiciava” (ARANTES, 1994, p. 35). Bento Prado declina na ótica do método, até que em 1966 tece uma crítica voraz ao método estrutural, “não da técnica de leitura que ele ensejava, mas da desmesura metafísica alimentada pela crença na responsabilidade do filósofo pela totalidade de sua doutrina. [...] Enfim, Bento preferia alinhar com os filósofos decididamente irresponsáveis” (ARANTES, 1994, p. 36-37).

Neste sentido de evocar uma Filosofia que se alinha com os irresponsáveis, convém recordar a proposta de Gilles Deleuze, empregada por Gelamo em seu *O ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade*. Para Gelamo, o ensino da Filosofia deve se nortear pela prática de uma filosofia menor, não institucionalizada, não apegada ao conceito e aos cânones da *recta ratio*.

Podemos dizer, então, que a *filosofia maior* é aquela que está instaurada e sedimentada historicamente pelo poder de sua inércia e que teria o poder de enunciar os problemas e propor soluções “dignas da filosofia”. Nesse sentido, a marca da filosofia maior é a busca pela unidade da representação, pela universalidade dos conceitos, pelo uso correto da razão, pela boa vontade do pensamento e do pensador. A *filosofia menor*, por seu lado, tem como proposta a transvaloração (no sentido nietzschiano da palavra) da filosofia maior por meio da potência da variação (diferenciação). Nesse registro o que importa ‘para esse fazer filosófico é a multiplicidade, a singularidade, a idiotia e a má vontade, características que fazem a filosofia menor combater as relações de força aglutinadoras da repetição do mesmo problema, das mesmas soluções. A filosofia menor é, assim, uma política de resistência aos padrões instituídos do filosofar, do aprender e do ensinar. (GELAMO, 2009, p. 97).

Outro que irrompe a filosofar, embora que uma filosofia à base dos conceitos, é Oswaldo Porchat Pereira, orientando de Victor Goldshimidt, que empreende um pensamento próprio, manifestado na aula inaugural de 68, intitulada *O conflito das Filosofias*⁴⁶. Em 1993, no *Prefácio a uma Filosofia*, Porchat reafirma sua crença nos elementos centrais do estruturalismo: “Procurei refazer, de dentro de seus sistemas, os movimentos de suas razões e os detalhes de seus percursos. Ainda hoje, acredito que esse é o melhor caminho para entender-se a filosofia e aprender-se a filosofar. Meu negócio era a filosofia; a história da

⁴⁶ A conclusão de Porchat em optar por certo ceticismo metodológico, pode ser reencontrada no Prefácio a uma Filosofia: “Compreendi que esta mesma pretensão comum – à verdade – levava necessariamente as filosofias ao anátema e à exclusão recíproca, pertencendo a cada filosofia o dever de impor-se como a única e verdadeira”. (PORCHAT PEREIRA, 1993, p. 28).

filosofia, como tal, jamais me interessou” (PORCHAT, 1993, p. 27)⁴⁷. A consideração de Arantes é que Porchat apresentava uma espécie de “balanço de sua militância ortodoxa. Mais ainda, ousava filosofar a céu aberto, longe, mas não muito, dos textos, a rigor um exercício de lógica da filosofia, onde havia também um quê de heresia, pois o tema da conferência era o ‘conflito das filosofias’” (ARANTES, 1994, p. 39)⁴⁸.

As conclusões a que chega Porchat nos transportam para uma questão que solapa a ideia de progresso da filosofia numa perspectiva linear, pois perde o sentido da formação e da crítica filosófica, frente ao seu novo ceticismo. O texto provocou certa “sensação de irrelevância” da filosofia, por ser tomada como o lugar no qual “tudo se pode provar. O que vale dizer que nada se prova verdadeiramente” (PORCHAT, 1993, p. 31). Torna-se, neste ponto de vista, um “prodigioso e sublime jogo de palavras. Um brinquedo dos filósofos com as palavras, do *Lógos* com os filósofos” (PORCHAT, 1993, p. 33)⁴⁹. Pela separação entre o *tempo histórico* e o *tempo lógico*, faltava à filosofia um “lastro social” que fizesse ter sentido toda a sua estrutura discursiva. Desse modo, podemos nos questionar a respeito de qual seria a estrutura significativa, seria o lastro social a estrutura que daria sentido e significado ao logos? Ao mesmo tempo em que constatamos o quão distante já se encontra Porchat do espírito da ilustração de Jean Maugué na década de 30.

Tal como Porchat, outros filósofos ousaram filosofar sob a observação atenta do “rigor”. Para Arantes, além de Bento Prado Jr., “De uma maneira ou de outra, produziam ambos, Ruy Fausto e Giannotti, uma forte impressão de filosofia em ato, não só nos mais jovens” (ARANTES, 1994, p. 49).

Não obstante a Filosofia dar o alívio do ar de sua graça pelo surgimento de alguns filósofos no Departamento da Maria Antônia, os enfrentamentos eram constantes entre estudantes e professores em função de questões metodológicas em torno do que se tornou o estruturalismo. Com os estruturalistas da década de 1960, a máxima atribuída a Kant, já presente no texto de Maugué, é reinterpretada de modo a favorecer a leitura estrutural: “Como filosofia não se ensina – pois sabíamos desde Kant que não é teoria –, quando muito se ensina

⁴⁷ Um ano depois, em 1994, Arantes parece criticar a opção tardia de Porchat ao afirmar: “É possível que este apanhado muito sumário não faça justiça a todas as vocações filosóficas da época. Assim, anos mais tarde, na hora dos balanços, não faltará quem declare que o seu negócio (leia-se *Sache*, em alemão) sempre fora a filosofia, e não a história dela, em que até então se destacara” (ARANTES, 1994, p. 21).

⁴⁸ A marcha em direção à ruptura que Porchat faz com o método estruturalista será completada, por assim dizer, apenas em 1998, no discurso aos estudantes. Na década de 60, no entanto, Porchat submetia seus estudantes a uma rígida disciplina: “A rédea curta em que nos trazia Oswaldo Porchat, [...] era o mais apropriado contrapeso à fertilíssima imaginação mimética com que Bento ia espanando a poeira da província” (ARANTES, 1994, p. 68).

⁴⁹ Talvez aí possamos encontrar a origem do famoso adágio “a Filosofia é uma ciência com ou sem a qual o mundo continua tal e qual” que nossos professores, quer seja na São Bento, quer seja na Unesp, repetiram em tom de alerta para que não se levasse tão a sério a Filosofia.

a filosofar, isto é, a refletir reproduzindo ponto por ponto as proezas arquitetônicas dos clássicos, ficam abolidos os manuais e instituídos os cursos monográficos” (ARANTES, 1994, p. 20). As palavras de Arantes sobre este período são emblemáticas de um conflito que há mais de 50 anos assola a comunidade filosófica brasileira:

Os alunos implicavam com nosso juízo eternamente suspenso no ar, queriam opiniões e posições. Porchat, que ainda não advogava a causa do homem comum, tornava a explicar que a filosofia era uma técnica de pensamento que nada tinha a ver com a vida (ainda com minúscula). Como os cursos eram monográficos e anuais, nem sempre as combinações um pouco à deriva dos de cada um tapavam todos os buracos e satisfaziam a todos os gostos: Aristóteles, vá lá, mas Bergson o ano inteiro? (ARANTES, 1995, p. 55).

4. ASPECTOS CONCEITUAIS DA CONCEPÇÃO DA HISTORIOGRAFIA DA FILOSOFIA: KANT, O PONTO DE ARQUIMEDES DESEQUILIBRADO

4.1. Jean Maugüé e os estruturalistas

Não nos basta, no entanto, tomar ciência dos meandros históricos e dos desdobramentos da Missão Francesa no processo de formação da Universidade de São Paulo, tal como buscamos enfatizar no capítulo anterior. É preciso compreender a concepção teórica que norteou este processo, o que pretendemos realizar nesta seção. Se o artigo “O ensino de Filosofia e suas diretrizes”, de Jean Maugüé, é considerado a “certidão de nascimento” do Departamento de Filosofia da USP, é importante nos perguntarmos sobre quais termos estão o registro, isto é, que tipo de Filosofia ali surge e qual o programa que esse documento institui para a formação em Filosofia.

Como já referenciamos, de início o autor lança mão de um elemento desestabilizador para um programa de ensino em qualquer área: “A Filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar” (MAUGÜÉ, 1955, p. 642). Denilson Soares Cordeiro identifica tal asserção como uma “fórmula-guia [...] que condensa toda a exposição subsequente, onde *Maugüé detalhará cada passo dos sentidos enfeixados no cipoal kantiano*”⁵⁰. (CORDEIRO, 2008, p. 86 – Grifo nosso). Podemos verificar, portanto, que a “certidão de nascimento” do Departamento de Filosofia da USP é marcada por uma controversa interpretativa – haja vista que não se encontra esta afirmação nos textos de Kant, tampouco pode ser univocamente inferida deles – e metodológica em torno do pensamento de Kant acerca do ensino da filosofia, polêmica esta que permanece mal resolvida até os dias de hoje. Por um lado, tem-se em Maugüé a interpretação de um discurso crítico ao ensino estruturado a partir da história da filosofia, por outro, a formação da cultura acadêmico-filosófica uspiana consolidou e consagrou o Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos como modo de se fazer Filosofia. Diante disso, podemos pensar as particularidades e diferenças entre Jean Maugüé e a tradição estruturalista (Bréhier, Guérault, Goldshimidt). A partir do que foi exposto no capítulo anterior, podemos postular duas perspectivas de relação com a história da filosofia no Brasil: 1) o projeto de Jean Maugüé, kantiano a partir da *aufklärung* e 2) o rigoroso “discurso do método” estruturalista, consolidado, sobretudo, a partir dos anos 1950 e 1960, que não poupou o

⁵⁰A assertiva de que a frase é kantiana já havia sido feita por Paulo Eduardo Arantes, que afirma: A fórmula é kantiana, como se sabe, e não cabe evidentemente decompô-la agora nos seus termos de origem, tal a preponderância do espírito dela na cristalização de nossas certezas (ARANTES, 1994, p. 63).

próprio Maugüé e fora levado às últimas consequências por Porchat na década de 60⁵¹.

Em seu texto, Maugüé assume aquilo que os PCN/Filosofia e as OCN/Filosofia apontam, a saber, que a filosofia não possui o corpo de verdades, um *organon*; por conseguinte, a filosofia e o filósofo se confundem na concepção que o estudante formará do filosofar, não podendo o talento do professor reduzir-se a um mero acidente. Para Maugüé, na Filosofia “o ensino vale o que vale o pensamento daquele que ensina. A Filosofia é o filósofo” (MAUGÜÉ, 1955, p. 643)⁵². Segundo Maugüé,

A filosofia é, pois, comunicável como é comunicável um sentimento. [...] Muito longe está a filosofia de ser uma ‘*matéria*’ que se ensine. O filósofo é um espírito que trabalha diante de outros espíritos, sendo que, deste modo, tudo depende do filósofo. Assim a força de uma paixão está toda no poder daquele que a sente, no seu coração e na sua inteligência, assim o ensino da filosofia, isto é, a paixão da filosofia vai tão longe quanto a reflexão daquele que a professa. Uma cátedra de filosofia é pura e simplesmente um filósofo. (MAUGÜÉ, 1955, p. 644).

Há de se notar que por um lado Maugüé afirma “O ensino da filosofia deverá ser, pois, principalmente histórico”. (MAUGÜÉ, 1955, p. 645), sublinha que é necessário “assinalar uma tendência da filosofia francesa, que é a de amalgamar todo novo estilo às arquiteturas já conhecidas” e que os “filósofos clássicos são pontos fixos da história. Se o presente não se situar exatamente em relação ao passado, será como um navio que perdeu a rota” (MAUGÜÉ, 1955, p. 646), em termos claros, tem-se a defesa de alguns elementos importantes do programa estruturalista. Este procedimento de se situar em relação ao passado é defendido por Guérault e Goldshimidt: “a filosofia não pode, pôr-se em sua liberdade autônoma sem determinar-se em relação ao que a precedeu – como filosofia ou não-filosofia – segundo um processo de repulsão e acomodação” (GUEROULT, 1968, p.196). Contudo, por outro lado, Maugüé afirma que “Naturalmente, a história não é erudição. O professor deverá constantemente traduzir o sentido da obra que estudar em termos atuais” (MAUGÜÉ, 1955, p. 646). Por conseguinte, o programa de aula de Maugüé traz ponderações importantes, que o afastariam da tradição estruturalista, como a não separação entre o que seria o método

⁵¹ As diferenças tornam-se ainda mais evidentes quando analisamos o programa do curso de Maugüé ou o modo ensaístico de suas aulas, a abordagem a questões nacionais, ao cinema e à interdisciplinaridade: “evocando seu incomparável método de aproximação, vimos todos salientarem que as aulas de Maugüé principiavam invariavelmente ‘por um comentário do filme da semana, a última exposição de pintura, o noticiário dos jornais’”. (ARANTES, 1994, p. 81).

⁵² Para Arantes, “Lembrar, na esteira da modernidade trilhada pelos pós-kantianos, que não se ensina filosofia mas apenas a filosofar, era lembrar antes de tudo que a filosofia não possui objeto próprio e que portanto essa disciplina invisível e inapreensível não pode se apresentar como um conjunto de conhecimentos objetivamente transmissíveis [...]. Noutras palavras, filosofia não é ‘matéria’ que se ensine; ao contrário do saber positivo, ela não dispõe de um corpo de verdades, constituídas de tal sorte que dispense o talento do professor [...]. Daí o desencontro permanente, confundindo os de fora e avivando o mal-estar dos de dentro: o diploma em filosofia sancionava uma competência cujo espírito o desautorizava [...]”. (ARANTES, 1994, p. 64).

genético e o método lógico. Cordeiro investiga os registros do arquivo pessoal da família de Jean Maugüé, onde encontra anotações de preparação de aula sobre “O que é Filosofia?”, na qual afirma que “É preciso tomar os filósofos em suas condições. Cada época tem sua filosofia que é verdadeira. A partir do momento em que a época é modificada, sua filosofia não é mais verdadeira, ela torna-se ultrapassada” (CORDEIRO, 2008, p. 112). Nesse sentido, pode-se afirmar que Maugüé não compartilha da premissa fundamental do método de leitura e análise estrutural de textos, a saber, que a filosofia habita um tempo lógico em que suas proposições não são condicionadas a determinações históricas. Haveria, portanto, um deslocamento na tradição de ensino da Universidade de São Paulo a partir de uma radicalização da historiografia, pensada pelos sucessores de Maugüé. Ademais, é interessante notar que Maugüé sempre recorria a elementos de fora do terreno da Filosofia: “Os cursos de Maugüé partiam de considerações estritamente vinculadas a um filósofo da tradição somente quando fosse necessário ao assunto envolvido na questão filosófica a partir da qual Maugüé ia tecendo comentários até retraduzi-la em termos de um tema da chamada vida comum” (CORDEIRO, 2008, p. 111). O que foi confirmado pelos depoimentos de Ruy Coelho e Gilda de Mello e Souza, que afirmam “a concepção de filosofia encarnada por Maugüé pedia as tábuas de um palco sobre as quais pudesse evoluir uma paixão intelectual que se transmitia assim por uma sorte de contágio, como se comunicam os grandes sentimentos, dentre eles o desejo de fazer luz e chamar as coisas pelo nome” (ARANTES, 1994, p. 67).

Neste sentido, sobre o método de aulas de Maugüé, Cordeiro se pergunta:

Seria possível então aproximar o modo como Maugüé planejava e apresentava suas aulas com o gênero do ensaio? [...] parece sempre emanar daí a figura de um professor permanentemente atento para um conjunto de providências fundamentais para o conveniente exercício de sua função, baseada [mas não limitada] no desenvolvimento da reflexão filosófica e, por isso mesmo, capaz de estabelecer uma rotina sem a qual não se realiza nos estudantes o esperado processo de formação do discernimento (CORDEIRO, 2008, p. 129).

Maugüé aponta que a filosofia é uma tentativa superior de síntese sobre os fenômenos da natureza a partir do trabalho espiritual do homem nas ciências e nas artes. Ela é o “esforço da reflexão sobre conhecimentos e atividades que pede a outros, mas que ela não cria, exige, desde logo, uma cultura vasta e precisa” (MAUGÜÉ, 1955, p. 645). Desse modo, valoriza a interdisciplinaridade e “a vida em múltiplos e variados aspectos” (CORDEIRO, 2008, p. 124), que é a *primeira condição* de suas diretrizes para o ensino da Filosofia: “O ensino da Filosofia não pode ser anterior à aquisição da cultura. Deve colocar-se depois dessa aquisição ou juntar-

se a ela” (MAUGÜÉ, 1955, p. 645). Nessa perspectiva a Filosofia possui uma vocação que a mantém em constante diálogo com as demais áreas do saber, de tal modo que a aquisição de conhecimento de outras disciplinas é fundamental, bem como a habilidade de reconhecer-se no seu passado para pensá-lo, o que torna o ensino de filosofia dependente de um ponto de vista histórico, contudo, atrelado a uma investigação contemporânea (MAUGÜÉ, 1955, p. 645). É por isso que Antônio Candido afirma que, ao iniciar o curso de psicologia o professor teria exortado: “Vou dar um curso sobre as emoções. Quem não leu *Crime e castigo*, de Dostoievski, e *Hamlet*, de Shakespeare, não deve fazê-lo” (CORDEIRO, 2008, p. 187). Cordeiro acrescenta ainda que Maugüé “concebia o ensino da Filosofia como iniciação a um modo inteligente de analisar a sociedade, a política, a cultura” (CORDEIRO, 2008, p. 189), o que se pode verificar nas diretrizes como *segunda condição* colocada por Maugüé para o ensino da Filosofia: “a filosofia vive no presente. Não é corajosamente filósofo senão aquele que cedo ou tarde expressa seu pensamento sobre questões atuais” (MAUGÜÉ, 1955, p. 645). Esse projeto de Maugüé para a Filosofia parece não ter ocorrido, pois conforme constata Arantes “Ao contrário da literatura, a filosofia [...] sempre ocupou um lugar subalterno na evolução de conjunto da cultura nacional; não se prestando à representação da realidade, compreende-se que ficasse à margem do empenho construtivo do qual a atividade literária era viga mestra” (ARANTES, 1994, p. 21).

Não obstante, o projeto de Maugüé está fincado em uma sólida tradição historiográfica: “todo filósofo deve ser lido em seus próprios textos” (CORDEIRO, 2008, p. 89). Daí a *terceira condição* para o ensino da filosofia no Brasil: “os prolegômenos de toda a filosofia futura são o conhecimento da filosofia vivida, aquela que nos transmite a história. [...] O ensino da filosofia deverá ser, pois, principalmente histórico”. (MAUGÜÉ, 1955, p. 645). Contudo, Maugüé não para por aí, depois de histórico o ensino será “mais seguramente contemporâneo. [...] As transposições do passado ao presente se farão por si, uma vez desperto o espírito do estudante”. (MAUGÜÉ, 1955, p. 645). Portanto, “O aprendizado será não apenas histórico, mas, sobretudo pessoal e íntimo” (MAUGÜÉ, 1955, p. 645). Tem-se configurado, a partir de Maugüé, um programa de instrução iluminista para a *aufklärung*. Este estudo histórico das ciências e da própria filosofia não pode ser confundido com um estudo a partir da erudição, pois, assim como o discernimento e a virtude, a filosofia também não pode ser ensinada:

Não é possível, como sabemos, ensinar Filosofia, mas podemos ensinar a filosofar, e nos beneficiamos, para isso, da História que se escreve a partir da Filosofia, e essa pode e deve ser ensinada, evidentemente, ‘seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos’, pois, conforme lembra ainda

Maugüé: ‘Não há vida presente sem o conhecimento da vida passada’. Isto quer dizer que se aprende a Filosofar acompanhando com sentimento e metodicamente os passos de um filósofo em ação. (CORDEIRO, 2008, p. 139).

Neste ponto, Cordeiro considera que a polêmica em torno do mote kantiano, “o possível equívoco é desfeito logo no início do artigo quando Maugüé retoma e explica a máxima kantiana e os limites do ensino tradicional e expõe suas propostas” (CORDEIRO, 2008, p. 139). O artigo de Maugüé está inserido na perspectiva da *aufklärung*, da coragem de saber, *Sapere Aude!*, do desenvolvimento da capacidade de julgar e da Filosofia, tal como descrita por Kant no texto *Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?* Segundo Cordeiro, “as recomendações de Maugüé incluíam a formação de um repertório filosófico erudito, mas sempre conjugando com o sentimento e a perspectiva do discernimento, ambas, a meu ver, constitutivas da negatividade do princípio iluminista” (CORDEIRO, 2008, p. 140). O que também é apontado por Arantes em alusão a Cruz Costa, primeiro assistente de Jean Maugüé, que exaltava as aulas do professor por proporcionar tanto a competência acadêmica quanto o senso crítico: “fazia questão de ressaltar a procedência kantiana da equação uspiana (filosofia = crítica), e quando referia a passagens clássicas da *Crítica da Razão Pura*, costumava destacar nelas a caracterização da Crítica como exame livre e público, isto é a face declaradamente ilustrada” (ARANTES, 1994, p. 79). Portanto, a formação da cultura filosófica uspiana se dá a partir do intercâmbio com o exterior, do exame detalhado dos textos filosóficos associado ao discernimento crítico proporcionado por Maugüé. Segundo Arantes, “a partir dos anos 30, assistíamos a uma curiosa *Aufklärung* temporã, na qual a autonomia encarnada pelo *Selbstdenken* (a máxima que mandava pensar por si mesmo) era aos poucos conquistada com os ‘ingredientes tomados avidamente aos estrangeiros’” (ARANTES, 1994, p. 79). Por isso, quando Maugüé fala do ensino da filosofia, “aparece a necessidade de um ensino de base que ofereça também ele cultura vasta e precisa” (CORDEIRO, 2008, p. 90). O ensino de caráter histórico da Filosofia nos parece parte integrante desta formação cultural, a História da Filosofia é colocada por Jean Maugüé como uma disciplina que auxiliaria na formação do discernimento, da *aufklärung* por ser a “escola do tato histórico e do senso de proporções de que os seus alunos estavam tão precisados” (ARANTES, 1994, p. 20). Conforme Maugüé,

a história da filosofia consiste na retomada de contato, na comunhão com os grandes pensadores do passado. Platão, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Espinosa ainda são vivos nos seus textos. [...]. Não se pode imaginar proveito maior do que aquele que nos dá o contato, que nos dá a familiaridade e, logo, a afinidade com as inteligências do passado.

(MAUGÜÉ, 1955, p. 645).

Este contato com a história da filosofia é tão importante, pois “Filosofar é entrar em contato com essa atividade, é traçar a sua orientação, é tornar a achar a inteligência, o espírito, nos domínios de seu exercício e mesmo nos resultados de seus esforços. [...] É o espírito ou a inteligência que se apreende a si mesma” (MAUGÜÉ, 1955, p. 643). O filosofar não se dá senão “numa inteligência para uma inteligência”. Haja vista que “O filósofo é um espírito que trabalha diante de outros espíritos” (MAUGÜÉ, 1955, p. 644). Às proposições de Maugüé pode bem ser acrescentada a formulação de Guérout, anos mais tarde:

Não se trata de satisfazer a uma vã curiosidade erudita, nem a uma preocupação em relação à psicologia, sociologia, etc., mas de assegurar o melhor contato efetivo entre o pensamento filosófico do momento e o autêntico pensamento de outrora, em vista de fortificar e de estimular a reflexão filosófica presente (GUÉROULT, 1956, p. 191).

Nesse sentido, estudar história da filosofia não é fazer uma experiência com os dados históricos do pensamento filosófico, mas é fazer uma história filosofante do pensamento, instrução por meio da qual o entendimento se apropria para pensar, que justamente por ser *a priori* e situar-se num tempo lógico, não perde a validade de seu passado, bem como sua atualidade para pensar a contemporaneidade. Platão, Aristóteles, Heráclito nos interessam não apenas para armazenar e conservar o conhecimento do passado, mas porque nos acompanham em nosso exercício filosófico contemporâneo.

Tal concepção parece estar bastante de acordo com o que Goldshimidt defendia: “consiste em lê-los como faria o geômetra-aprendiz ao ler os *Elementos* de Euclides: esse tipo de leitura se esforçará por compreender os *dogmata* como eles eram aos olhos do próprio autor, isto é, como *matemata*” (GOLDSHIMIDT apud ARANTES, 1994, p. 122). À que acrescenta Arantes:

ao lermos as obras filosóficas à maneira do geômetra-aprendiz – como quer Goldshimidt – vinculamos os “dogmas” aos seus princípios (não se trata mais de possuir as “teses” de um sistema na ponta da língua e segundo uma razão estranha), de sorte que, graças a tal expediente (induzido por Kant), nossa leitura merece o nome de *cognitio ex principiis*: no conhecimento racional propiciado por essa leitura compósita reside o aprendizado, não da filosofia (que só pode ser estritamente histórico), mas do filosofar, isto é, o exercício do talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais, como dizia Kant (ARANTES, 1994, p. 123).

Portanto, esse aprendizado se dava sob a consciência, conforme aponta Arantes, das objeções de Kant sobre a impossibilidade da ensinabilidade da filosofia: “Se é verdade que não se pode jamais ensinar filosofia a não ser historicamente, como queria Kant, a leitura dos

clássicos vem a ser então o único meio de aprender a filosofar” (ARANTES, 1994, p. 72).

Desse modo, Maugüé conciliava o aprendizado de princípios da história da filosofia com situações do tempo presente, “Fazendo girar como um prisma aquela pedra de toque da arquitetura kantiana, o professor francês ia alinhando com desembaraço definições de princípio ao lado de conselhos práticos e preceitos escolares” (ARANTES, 1994, p. 64). No estudo metódico da história da filosofia recomendado por Maugüé, nos termos precisos em que foi posto em prática, emergiu uma face da “verdadeira consciência técnica profissional” (ARANTES, 1994, p. 86) que se responsabilizava por “situar o presente em relação ao passado” (MAUGÜÉ, 1955, p. 646), importante preceito para as bases do método estrutural. Segundo Arantes, a formulação de Maugüé de que “a base do ensino de filosofia no Brasil é a história da filosofia [...] que pode ser ensinada seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos” era a mesma sobre a qual se alicerçava o ensino francês da filosofia. “Estavam lançadas, portanto, as fundações de um verdadeiro Departamento Francês de Ultramar” (ARANTES, 1994, p. 74). Pela mistura entre o senso crítico e o saber técnico, inclusive de discernimento filológico, constituía-se o projeto da elite ilustrada brasileira. Assim, segundo Arantes, “Quando Martial Guérout chegou ao Brasil, lá pelos idos de 50, a bem dizer, encontrou a casa arrumada” (ARANTES, 1994, p. 88).

Contudo, se o projeto de Maugüé deu base para o ensino a partir do estruturalismo tal como foi praticado, não é senão porque houve uma retirada de sua parte: “Melhor então renunciar à íntegra do programa de cultura filosófica delineado por Jean Maugüé, em favor de parte dele, isto é, as óbvias vantagens propedêuticas do apego exclusivo à letra miúda dos clássicos, explicados segundo os métodos rigorosos e perfeitamente modernos da História da Filosofia” (ARANTES, 1994, p. 84).

Se Maugüé, embora não fosse um estruturalista *strictu sensu* – não comungaria do preceito básico do estruturalismo goldshimidtiano, que se tornou hegemônico graças a Porchat – pode-se, contudo, afirmar que levantou a bola para que na década de 1960 Guérout e Goldshimidt ganhassem o jogo a seu modo. Após a tradução de *Tempo Histórico e Tempo Lógico na Interpretação dos Sistemas Filosóficos* por Oswaldo Porchat, em 1963, bem como do retorno a Guérout – a partir do texto de 1956, *O problema da legitimidade da história da filosofia* – Arantes observa que o estruturalismo passou a representar “o momento mais alto da metodologia científica em História da Filosofia, uma jovem disciplina que o método dito ‘estrutural’ afinal a elevava a real objetividade das ciências rigorosas e em torno da qual gravitaria o ensino de filosofia entre nós [...]” (ARANTES, 1994, p. 17). Em história da

filosofia, afirmava Guérout, a história e a polêmica se uniam. Isso por quê:

A história, com efeito, se abstém de polêmica. Ela é, em princípio, fria e objetiva; vê as obras com o recuo que adquirem as coisas passadas; busca antes de tudo um fim positivo, puramente didático; visa assegurar a compreensão íntima, o contato com o pensamento autêntico. A polêmica, ao contrário, é sempre apaixonada e parcial, essencialmente repulsiva e negativa, tendenciosa, e, frequentemente, pouco preocupada com a verdade histórica (GUÉROULT, 1968, p. 192).

Desse modo, o historiador também julga as doutrinas e toma partido como filósofo, colocando sua responsabilidade pessoal nesse juízo (GUÉROULT, 1968, p.192). Nesse sentido, conclui Moura: “O que é ser ‘estruturalista’? É exigir que a história da filosofia seja relevante para a filosofia, é considerar o passado como presente e manter o interesse pela verdade. [...] Mas é ao mesmo tempo, exigir que a história da filosofia seja científica, é considerar o passado apenas como passado e neutralizar o verdadeiro e o falso” (MOURA, 1988, p. 164). Portanto, a partir da objetividade que fornece a história da filosofia tem-se um diálogo responsável entre as novas filosofias e as que lhe precederam, evitam-se as pretensas refutações filosóficas obtidas a partir de interpretações distorcidas. Moura, por sua vez, afirma que “Reconhecendo que o essencial de uma filosofia não está nos ‘dogmas’, mas no trabalho que levou a eles, Bréhier já operava aquela reconciliação entre crença e ceticismo que Guérout irá considerar constitutiva da boa história da filosofia” (MOURA, 1988, p. 167).

Era frequente a comparação dos estruturalistas entre a história da filosofia e a história das ciências positivas⁵³. Em *Lógica, Arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos*, Martial Guérout parte do paralelo entre filosofia e ciência. Para ele, ambas têm em comum a busca por “conhecer e compreender o real”, constituindo uma problemática para a qual fornece teorias como resposta⁵⁴. Esta resposta, por sua vez, deverá ser analisada por meio de uma demonstração, afim de que a teoria seja compreendida e se torne inteligível seu problema e sua solução. Desse modo, diz Guérout, “o elemento lógico deve assumir em toda filosofia, não uma função de tradução, [...] mas uma função de validação e até de

⁵³ Quando se estabelece a comparação entre a Filosofia e a Ciência, Alexandre Koyré sempre é evocado – em ARANTES, 1994, p. 121 e em MOURA, p. 154. Moura recorda que para Koyré, “A história das ciências não é, certamente, uma história morta. Ela é, todavia, grosso modo, a história das coisas mortas. A astronomia copernicana ou newtoniana não interessa mais a ninguém, ela não tem nenhum valor atual. É nisto que ela difere profundamente da história da filosofia. É que nós estimamos, com ou sem razão, que os pensamentos de Aristóteles ou Platão têm um valor atual” (MOURA, 1988, p. 154).

⁵⁴ Em *O problema da legitimidade da história da Filosofia* Guérout expõe que as filosofias se estruturam por meio de um encadeamento arquitetônico unido a procedimentos lógicos. Segundo Guérout, “Se essa arquitetônica ocupa um grande lugar, pelo fato de que toda filosofia tende à explicação total, a organização arquitetônica não é buscada por si própria, nem a harmonia ou o sistema, pela harmonia e pelo sistema. O fim visado é a validação de uma verdade de juízo e a perfeição da explicação que essa verdade produz. A arquitetônica completa a representação do real e fortifica a argumentação lógica” (GUÉROULT, 1968, p. 209).

constituição” (GUÉROULT, 2007, p. 235). A relação entre a história da filosofia e a história das ciências foi desenvolvida mais marcadamente no texto de 1956, de Guérout, *O problema da legitimidade da História da Filosofia*. Nesse texto, Guérout pontua que, ao contrário da história da ciência, marcada pela noção de progresso e superação das teorias por meio de verdades adquiridas, a história da filosofia mantém as teorias marcadas por um caráter de indubitabilidade, “eternamente válidas para a reflexão filosófica” (GUÉROULT, 1956, p. 194), de modo que a Filosofia se alimenta continuamente de sua própria história.

Em filosofia [...] a história da filosofia não poderia ser a história de um progresso, não poderia ter como objeto de estudo a aquisição da verdade; ela visa um conjunto de doutrinas situadas sobre o mesmo plano e que conservam, todas, uma relação possível com uma verdade não adquirida, que jamais é dada e que resta sempre por procurar. [...] Além disso, ao contrário do que se passa nas ciências, a história da filosofia é de fato o instrumento principal de iniciação à filosofia, e, para a filosofia, fonte permanente de inspiração (GUÉROULT, 1968, p.193).

Portanto, afirma Guérout, “a história da filosofia não é, absolutamente, presença de um passado morto, mas de um passado vivo” (GUÉROULT, 1968, p. 204). Possivelmente por isso, Moura defende que “Guérout partia da ‘evidência’ de uma história da filosofia relevante para o filósofo, não para o erudito [...] trazendo em si uma matéria ‘eternamente instrutiva do ponto de vista filosófico’” (MOURA, 1988, p. 155). No entanto, segundo Arantes, a cristalização do método, com a contribuição de Lebrun, deve-se “ao desfecho nominalista do ensino de Lebrun: refiro-me ao ideal retórico que se desprendia de seus livros sobre Kant e Hegel”⁵⁵ (ARANTES, 1994, p. 28). A indestrutibilidade da filosofia conduz não apenas Porchat⁵⁶, mas também Lebrun a uma conclusão nominalista, tendo em mente o filósofo tal como pensado na tradição platônica, na qual a autonomia do discurso filosófico se aprofunda

⁵⁵Ao comentar a noção de tempo lógico, Giannotti afirma: “a convivência com Martial Guérout me vacinara contra o perigo de retirar a procura da ordem das razões do terreno tanto neokantiano como neo-hegeliano de onde procedia”. (GIANNOTTI, 2005, p. 110). De fato, Guérout fundamenta em Hegel a formulação da indestrutibilidade da Filosofia: “A filosofia, para Hegel, não nasceu um dia, como a arte. Ela é eterna e consubstancial ao espírito. Não repudia nenhuma das formas mais antigas. Conserva-as em seu seio: antigas ou recentes, elas estão, na verdade, fora do tempo e são indestrutíveis. A história da filosofia é apenas a manifestação temporal de uma filosofia imanente que se furta ao devir e à corrupção. Não são essas verdades eternas que pertencem ao tempo e a suas vicissitudes, mas simplesmente sua revelação progressiva” (GUÉROULT, 1968, p. 201).

Como afirmamos anteriormente, outra leitura da temática poderia ser feita, tomando como referência, não Kant, mas Hegel para pensar o ensino de Filosofia, o que não é feito aqui neste trabalho devido a opção pela polêmica kantiana.

⁵⁶ Em *O conflito das Filosofias* Porchat aponta a Filosofia como um artifício da linguagem: “Tendo conhecido de perto a problemática filosófica, tendo longamente meditado sobre o conflito insuperável das filosofias [...] – o filósofo – Dirá respeitoso adeus ao Lógos que o enfeitiçara e que lhe inspira grande temor. Temor de que as sublimes aventuras do discurso filosófico não sejam mais que exemplos particulares das infinitas combinações possíveis de um prodigioso jogo de palavras. Um jogo em que os filósofos brincam com as palavras, o *Lógos* com os filósofos” (PORCHAT). Para Porchat talvez a filosofia esteja, na verdade repleta de homens dotados de uma astúcia, que “aprenderam a falar javanês”, para fazer referência ao célebre conto de Lima Barreto.

em detrimento de seu valor de verdade, o que seria uma “descoberta do historiador gueroultiano e condição de possibilidade de seu ofício” (ARANTES, 1994, p. 42).

Assim, Arantes pondera que se conseguia afastar aquilo que Goldshimidt temia a interpretação dogmática dos sistemas filosóficos, tida agora como ideologia, em contraponto ao desenvolvimento de “uma filosofia do conceito” (ARANTES, 1994, p. 35). Ao comentar o trabalho de Cruz Costa, no qual se buscava fazer uma história do pensamento brasileiro, asseverando que o pensamento não se separa de seu lastro histórico-social e diz respeito a uma realidade da qual emergiu, Paulo Arantes aponta o malgrado que Costa foi tratado na USP, pois a ideia de uma filosofia brasileira, além de contrariar a universalidade da filosofia, também incorria em outro erro, à luz dos estruturalistas:

tomar a filosofia como a ‘expressão’ de algo que a precede é não só ferir a ‘autonomia da história da filosofia’ e desnaturar o próprio ‘discurso filosófico’ como também condenar-se a ‘não distingui-la jamais da mera ideologia’. Numa palavra, era justamente ‘esquecer as exigências mais essenciais da própria filosofia’ que nos anos de disciplina goldschimidtiana inculcaram nos espíritos mais rigorosos da nova geração de filósofos uspianos, e a principal delas concernia à dita autonomia do discurso filosófico que o referido método ‘estrutural’ [...] nos ensinara a discernir, preservar a todo custo e por fim converter em ponto de honra (derradeiro refúgio contra os reducionismos), afinal era também exigência do método em questão produzir o vácuo histórico em torno dos textos, de início ficção propedêutica indispensável, em seguida suplemento doutrinário duradouro. O que só aumentava a alergia ao desleixo historicista de Cruz Costa. Veja-se, por exemplo, se a seguinte observação de Oswaldo Porchat não alcançava também a obra historiográfica do velho catedrático: “Nada haveria a dizer contra tal empreendimento se não fora sua frequente tentação de ‘esquecer’ a pretensão das doutrinas à verdade, de desprezar a especificidade propriamente filosófica” (ARANTES, 1994, p. 95).

Para Arantes, “defender há quarenta anos a dita ‘autonomia do discurso filosófico’, distinguindo-o da mera expressão ideológica de conteúdos que o precedem e rebaixam [...] consistia antes de tudo expor à luz do dia a ‘semente de progresso espiritual e, portanto, cultural’ que os ‘temas aparentemente mais absconsos encerram’” (ARANTES, 1994, p. 97). Teríamos adentrado, portanto, em uma concepção formalista de Filosofia, *clean*, higienizada de contaminações sociais e do mundo da vida? Se por um lado a concepção estruturalista evocava a responsabilidade referente às doutrinas e à constituição de uma *epistême*, por outro, parecia quebrar o elo com o mundo social, romper com o projeto kantiano de Maugüé, no qual a história da filosofia se prestaria à formação do juízo crítico e da *aufklärung*, de modo que a função do professor-filósofo, principalmente na Educação Básica, se perde, já que a Filosofia vira coisa de especialistas. À abordagem dita historicista de Cruz Costa, mais ligada às questões locais, se contrapunha a abordagem epistemológica dos estruturalistas (Guérout e

Goldschmidt), que acusava Costa de fazer da filosofia uma “ideologia” ou uma “reportagem intelectual”. Estaríamos diante de um conflito entre a filosofia como uma *analítica da verdade*, de natureza universalista e a filosofia como uma *ontologia do presente*⁵⁷. Nestes termos, Gelamo se pergunta: “como podemos escapar, no contexto do ensino da Filosofia, desse método de fazer ciência que tem como fundamento a analítica da verdade para, assim, ser possível problematizá-lo”? (GELAMO, 2009, p. 104). A solução é apontada com Foucault:

existe na filosofia moderna e contemporânea um outro tipo de questão, um outro modo de interrogação crítica: é aquela que justamente se vê nascer na questão da *Aufklärung* ou no texto sobre a revolução; esta outra forma crítica coloca a questão: “o que é nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis?”. Não se trata aí de uma analítica da verdade, tratar-se-á do que poderia chamar uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos... (FOUCAULT, 1994c, v.2, p.1506 apud GELAMO, 2009, p. 104).

O que Gelamo quer apontar é justamente a possibilidade de se escapar de uma concepção de ensino perspectivada pela analítica da verdade, como seria a dos estruturalistas, a partir de Foucault, que defendia a posição de fazer da filosofia um diagnóstico, uma ontologia do presente. E nesse sentido, talvez não seja de todo errado afirmar que a filosofia realizaria uma “reportagem intelectual”. Contudo, na sequência da passagem referida por Gelamo, Foucault afirma:

e, me parece que a escolha filosófica na qual nos encontramos confrontados atualmente é a seguinte: pode-se optar por uma filosofia crítica que se apresenta como uma filosofia analítica da verdade em geral, ou bem se pode optar por um pensamento crítico que toma a forma de uma ontologia de nós mesmos, de uma ontologia da atualidade (FOUCAULT, 1994c, v.2., p. 1506).

Há a possibilidade de optar por uma ou outra concepção, sendo ambas, portanto, legítimas para perspectivar o ensino da filosofia. Poderíamos afirmar que para cada uma corresponderia um lugar da história da filosofia, nos parecendo a ideia de uma ontologia do presente, mais adequada para a Educação Básica. Há que se perceber, no entanto, que talvez no fundo, estejamos diante de um conflito – entre *analítica da verdade* e *ontologia do presente* – que possa ser encontrado em toda a história da Filosofia.

O problema é que o “discurso do método” acabou por configurar um regime de verdade e um poder-saber⁵⁸, a única forma de fazer Filosofia era pelo estruturalismo, que impunha uma “técnica reinante” incontestável. Desse modo, filósofos como Cruz Costa,

⁵⁷ Ver Gelamo, 2009, p. 101.

⁵⁸ Ver VEIGA NETO, A. Foucault e a Educação. 3ª Ed. Autêntica, 2011. p. 117.

Sílvio Romero e outros foram marginalizados, pois, “Simplesmente não havia lugar na ‘compreensão’ goltschimidiana para a incipiente produção local” (ARANTES, 1994, p. 100).

Portanto, desde o projeto aos moldes da *aufklärung*, de Jean Maugüé, até Porchat, houve a constituição de uma formação discursiva⁵⁹ que passou por vários movimentos, desde a sobriedade até a constituição de um regime de verdade. Arantes aponta que houve dois momentos do estruturalismo:

o primeiro, “mais sóbrio e modesto nas suas generalizações, confinado nas especializações universitárias menores (no caso, a história da Filosofia), e relativamente aclimatado aos usos e costumes do Departamento, para o segundo, forte em extrapolações (extra-universitárias inclusive, embora fosse igualmente acadêmico o seu foco) e tomando a feição mais abrangente de uma ideologia de vanguarda” (ARANTES, 1994, p. 101).

A constatação é de que o método estrutural acabou por formar na USP uma cultura da timidez filosófica, que se revelava no seguinte discurso, que ganhou força e chegou até nós, na Faculdade de São Bento, conforme expusemos inicialmente: “lembre-mos todos de que não somos filósofos, ou melhor, se algum dia a filosofia der o ar de sua graça, será por acréscimo e ao término de um infindável aprendizado de técnicas intelectuais” (ARANTES, 1994, p. 160).

A rebeldia com a linha mais ortodoxa na qual se desenvolveu o estruturalismo veio mais tarde, de quem menos se esperava, do discípulo fiel de Goldshmidt, Oswaldo Porchat, que dispara contra o modelo de citação de autoridades e ausência de pensamento próprio, que acabou por se tornar uma característica dos trabalhos acadêmicos: “Muitos há, com efeito, que substituem a reflexão pessoal pela citação dos autores e que, ao invés de pensar, se contentam em recordar e comparar os pensamentos dos outros. É óbvio para mim que eles não têm parte com a filosofia” (PORCHAT PEREIRA, 1993, p. 28). Dá por encerrada, portanto, sua atuação como historiador goldshmidtiano e anuncia que passaria a cuidar exclusivamente de filosofia: em lugar de interpretações, as coisas mesmas. É seguido no mesmo período por Giannotti que exortava os estudantes a abandonarem “o fetichismo do texto, a compulsão ao comentário do comentário [...]” (ARANTES, 1994, p. 145)⁶⁰.

⁵⁹ Ver Sanabria de Aleluia, José Roberto. *O ensino da filosofia no Brasil: uma arqueogenealogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado.

⁶⁰ É interessante pontuar que, em termos gerais, os estruturalistas fazem uma crítica ao pedantismo da erudição e da doxografia, se posicionando, em certa medida, ao lado crítico do estruturalismo no Brasil, como Margutti, Palácios e Cabrera. Moura recorda que, embora Hegel tenha fundamentado a relevância filosófica da história da filosofia, também criticava os historiadores seus contemporâneos “por incompreensão do que é a verdadeira história da filosofia, faziam dela uma disciplina que só faria por merecer um diagnóstico semelhante ao que Nietzsche daria. Moura refere-se à *Shopenhauer Educador* em que Nietzsche critica a ‘história erudita do

Se por um lado Giannotti faz tal recomendação, por outro, discorda da interpretação que Porchat faz da noção de tempo lógico, que o leva ao ceticismo: “Desse engano de tomar cada sistema como uma unidade em si mesma, incomensurável com aquela do outro, também me vacinaram Gilles-Gaston Granger e Jules Vuillemin [...]” (GIANNOTTI, 2005, p. 110). A crítica a Porchat também aparece indiretamente em Moura, que afirma “Como escolher? Agora, a multiplicidade dos sistemas funciona como razão para um ceticismo preguiçoso, que vai usar essa diversidade de sistemas e a impossibilidade de escolher entre eles como prova da inutilidade da filosofia” (MOURA, 1988, p. 156). Há, todavia, um bom ceticismo, que é reconciliado com a crença por meio da estrutura, aquele que “renuncia à ‘verdade-de-juízo’ das doutrinas, para reencontrar uma ‘verdade intrínseca’ às filosofias, que lhe permitirá recuperar o passado para a filosofia, sem aniquilar as filosofias no mesmo erro nem negar sua diversidade na unidade de uma verdade” (MOURA, 1988, 168). Ademais, Giannotti alerta que o tempo lógico dos sistemas filosóficos, do qual Goldshimidt falava, nada mais era do que decorrência do pensamento de Henri Bergson, “era antes de tudo desenvolvimento mole de uma intuição originária” (GIANNOTTI, 2005, p. 111). Portanto, se Giannotti filosofa, conforme afirma Arantes, o faz seguindo e defendendo os cânones do estruturalismo. O que se esperava de um filósofo uspiiano não era que meditasse “sobre o sentido da escravidão numa ordem mundial capitalista”, mas que tratasse de questões de método, epistemológicas. Giannotti, “ao reativar os aspectos constitutivos na teoria marxista – como fizera o jovem Lukács nos anos 20 –, concentrou-se exclusivamente no lado epistêmico do problema. [...] Como esse último era filosófico, a análise de armação conceitual acabou se sobrepondo à crítica das formas reais da mencionada ‘objetividade’ social” (ARANTES, 1994, p. 292). Segundo Arantes, Giannotti e Ruy Fausto realizam, portanto, uma transcrição filosófica do marxismo segundo as coordenadas da recém-formada cultura filosófica uspiiana (ARANTES, 1994, p. 292).

Contudo, não precisaria muito esforço aos filósofos uspiianos para sair um pouco do universo fechado da filosofia e assumirem uma postura de maior abertura. Há que se notar o “viés estético da historiografia estrutural”. Segundo Giannotti, os estruturalistas, especificamente Goldshimidt, pensam “cada sistema filosófico muito mais próximo da reflexão da obra de arte do que do desdobramento de uma axiomática” (GIANNOTTI, 2005, p. 113). O processo de racionalização que culmina na obra de arte autônoma poderia ser

passado’ responsável por enterrar a verdadeira filosofia. – Reduzindo a história da filosofia à doxografia, esses historiadores fazem dela uma disciplina erudita sem qualquer interesse filosófico. Reduzida a uma coleção de ‘opiniões filosóficas’” (MOURA, 1988, p. 156).

transposto para a compreensão dos sistemas filosóficos. Arantes aponta também que “Guérout viu-se na contingência de encarar a hipótese estética: se o valor que funda a indestrutibilidade das filosofias ao longo da história independe da verdade de juízo à qual cada uma delas aspira, por que não identificá-las de vez a obra de arte, à realidade original e autossuficiente que elas promovem?” (ARANTES, 1994, p. 195). Aqui, Arantes parece estar se referindo à discussão feita por Guérout em *O problema da legitimidade da História da Filosofia*. A resposta à questão levantada seria que, para Guérout, esta identificação não seria possível, pois, se por um lado a filosofia se assemelha à arte, por outro se diferencia, pois o artista tem como finalidade última a própria obra de arte, ao passo que o filósofo visa a construção de uma teoria que seja conforme a realidade das coisas:

A experiência revela que as obras filosóficas parecem se manter indestrutíveis *como as obras de arte* por uma verdade interna (*venhas in re*), inteiramente diferente de sua pretensa verdade de juízo. Mas ela revela ao mesmo tempo que, para criar essas obras, o filósofo não as visa, *como o artista*, elas próprias por si próprias, mas visa sempre, *como o cientista*, a descoberta de uma verdade de juízo, de uma teoria conforme a realidade das coisas. A união dessas duas características é o que fundamenta a irredutibilidade da filosofia, à ciência de um lado, à arte de outro (GUÉROULT, 1968, p. 210).

A partir de Guérout, o estruturalismo se sedimenta e a história da filosofia é legitimada na Universidade de São Paulo. O que se viu, *a posteriori*, foi a proliferação dos cursos e trabalhos monográficos e os comentários de textos filosóficos. Diante disso, Giannotti não deixa de reconhecer que o elogio ao método estrutural acabou por levar a um radicalismo:

Nunca teríamos imaginado que o elogio do estruturalismo, a busca obstinada das razões de cada filosofia, pudesse vir a alimentar a mera doxografia, que transforma teses filosóficas em um emaranhado de opiniões. [...]. Estou com Porchat quando combate os doxógrafos ou aqueles que contraem casamento com um único filósofo, mas me parece que sua cruzada seja antes de tudo a luta contra si mesmo, contra uma interpretação do estruturalismo que talvez tenha a ver com seu passado dogmático (GIANNOTTI, 2005, p. 115).

Antes, no entanto, de formar coro com Porchat e Giannotti, devemos aprofundar a compreensão da proposta estruturalista, para compreender melhor o sentido de seu projeto, bem como pensá-la melhor através do dispositivo mobilizador desta pesquisa, a saber, a História da Filosofia problematizada a partir da expressão: “Não se ensina Filosofia, se ensina a filosofar”. De imediato, podemos postular que a atividade filosófica no Brasil passou a se dedicar, ainda que grosseiramente, a uma análise do que Guérout chamou de “*dianoemática*”, isto é, de uma disciplina que se refere às condições de possibilidade das filosofias (*dianoema*,

doutrina) como objetos de uma história possível” (GUÉROULT, 1968, p. 210). Posto isso, esperamos a partir de um estudo do estruturalismo e de alguns meandros do pensamento de Kant, encontrar um aplacamento de nossas tensões formativas, uma direção sobre a qual se oriente nosso espírito enquanto estudante/docente de Filosofia.

4.2. Immanuel Kant e o ensino da Filosofia: um possível aplacamento de nossas tensões formativas

Se por um lado o projeto de Maugüé se pretendia kantiano a partir da *aufklärung* (Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?), por outro, os estruturalistas se pretendiam kantianos a partir da Crítica da Razão Pura e do discurso sobre as estruturas cognitivas, os limites e as possibilidades (condições) da razão humana chegar a um conhecimento verdadeiro a partir de sua arquitetura e da análise formal do discurso filosófico. A lógica fornece condição de possibilidade para configuração de um sistema, que nada mais é do que a composição de diferentes partes que se sustentam a partir de sua arquitetura, visando uma totalidade, já que as respostas aos problemas que circundam o mundo e a existência do homem nele implicam numa universalidade. Por conseguinte, afirma Guérout, “a sistematização parte do princípio ou hipótese *a priori* em direção ao diverso das coisas, a *principiis ad principiata*, sendo, segundo o termo de Kant, *cognitio ex principiis*, não *ex datis*” (GUÉROULT, 2007, p. 236). Disso decorre que:

Nenhuma filosofia, por mais hostil que se declare em relação ao *sistema*, pode lhe escapar, a menos que renuncie a seu estatuto de filosofia e se degrade em opinião, pois, ao se promover por meio de uma demonstração que se dirige ao essencial e ao total, só pode reunir o pensamento filosofante no interior de uma esfera que não deixa fora de si qualquer margem para uma opinião diferente. Uma filosofia da gratuidade, do sentimento, do irracional se constitui ao exercer sobre o sujeito um constrangimento racional que se quer invencível e que, por intermédio de meios lógicos variados, leva a inteligência a reconhecer que, para ter acesso ao real, não há outra via *possível* ou *válida* [...] (GUÉROULT, 2007, p. 236).

Para Guérout, o sistema se caracteriza, ademais, por afastar ou excluir as perspectivas que são estranhas a partir de seu pensamento (GUÉROULT, 2007, p. 236). Não se pode confundir, porém, o pensamento filosófico com uma reflexão, haja vista que enquanto o primeiro objetivamente se impõe “universalmente a todo entendimento humano”, a última se fixa sob a subjetividade, configurando-se, segundo Guérout, numa *Welstanschauung*, “um reflexo logicamente organizado de uma paisagem mental”. Por isso, afirma Guérout, “cada

filosofia aparece menos como visão de mundo (*Weltanschauung*) do que como mundo de conceitos (*Gedankenwelt*)” (GUÉROULT, 2007, p. 237).

Contudo, esta objetividade não é universalmente aceita, pois a aceitação de uma teoria depende da aceitação de suas premissas, que envolve as condições subjetivas iniciais, tendências e valores vividos:

o mundo das filosofias não é apenas um mundo de ideias, mas também uma cadeia de valores. [*clavier de valours*]. Ora, em contraste com a validade lógica, todo valor é precário. Por conseguinte, é compreensível que todas as filosofias, ainda que se apresentem como universalmente válidas (*allgemeingültig*), jamais consigam ser universalmente aceitas (*allgemeingeltend*) (GUÉROULT, 2007, p. 238).

É para seduzir esta cadeia de valores que os filósofos incrementam a sistematização lógica com argumentos, por vezes, de natureza retórica, mas que não obscurecem a lógica própria da filosofia, que, justamente, por possuir uma ordem de razões e universalidade, alcança o status de objeto. Assim, é possível falar em lógica da filosofia, que explicita a particularidade de seu método. Segundo Guérout, esta lógica é, na realidade, “um sistema de filosofia entre outros. Trata-se da teoria de uma faculdade transcendental em que são deduzidas, independente da experiência, estruturas abstratas que afirmamos dever constituir, inflexivelmente, as diferentes doutrinas” (GUÉROULT, 2007, p. 241). Por conseguinte, nota-se a diversidade das filosofias a partir de sua própria constituição e estrutura, para Guérout,

há tantas ciências especiais quanto há filosofias diferentes, e, conseqüentemente, não uma lógica de toda filosofia, mas tantas lógicas quantas filosofias houver. A determinação dessas lógicas e dessas estruturas próprias a cada sistema exclui a instituição de uma lógica transcendental das filosofias deduzidas *a priori* e válidas *a priori* para todos os sistemas possíveis. [...] Por isso, pode se dizer, que cada filosofia sempre desenvolve implícita ou explicitamente seu próprio *Discurso do Método* (GUÉROULT, 2007, p. 242).

Por isso, afirma Guérout, “A estrutura do real que cada filosofia reconstrói exprime apenas as estruturas constituintes desta própria filosofia” (GUÉROULT, 2007, p. 242). Cada filosofia, portanto, reinventa o real a partir de uma revisão, eliminação (recusa), ou inovação dos pensamentos, conceitos, linguagem e lógica que o constitui. Disso, Guérout conclui que o empreendimento filosófico passa por dois momentos: Primeiro, uma reforma do entendimento para promover uma mudança na maneira de conceber e raciocinar; em seguida, “põe em funcionamento essas novas estruturas, conceitos e conexões” articuladas por um conceito fundamental ao redor do qual tudo gravita (GUÉROULT, 2007, p. 242) e que acaba por se tornar um distintivo para cada filósofo. Estas novas estruturas podem ser tratadas em termos de sistema ou de arquitetura, sendo, porém, a mesma estrutura, quando se considera

um sistema como “um todo por meio do qual se concebem as partes”. Nesse caso, recorda Guérout “a sistemática se combina com a arquitetônica, que como disse Kant, é a ‘arte dos sistemas’”, que coordena os conceitos fundamentais (GUÉROULT, 2007, p. 244).

Assim é que Guérout propõe uma defesa do Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos, a partir da concepção e constituição da própria filosofia:

Uma vez que toda filosofia se constitui inteiramente pela combinação de procedimentos de lógica pura e de arquitetônica, colocada em funcionamento em condições variáveis e segundo pressupostos diversos, é apenas pela análise dessas estruturas e de suas imbricações que podemos apreendê-la. Com isso, se justifica certa metodologia da história da filosofia, tendo em vista que esta história é concebida como o que deve dar acesso às realidades espirituais eternamente vivas nos grandes monumentos filosóficos. Este método comanda o estudo monográfico, a descoberta das estruturas constitutivas e das combinações que delas decorrem (GUÉROULT, 2007, p. 246).

O desafio das doutrinas filosóficas doravante é demonstrar sua ordem de razões, por meio da qual a autenticidade de uma proposição bem explicitada pode ser legitimada em face da história da filosofia. Arantes (1994, p. 114) aponta que se deve a Guérout a elaboração das “vigas-mestras” do método estrutural, a saber, “o princípio da compreensão interna e a evidência da indestrutibilidade dos sistemas filosóficos”⁶¹. Guérout expõe que a validade de um sistema filosófico não se deve à permanência de suas teses no transcorrer do tempo, mas deve-se, como se pode notar, à arquitetônica que fundamenta o encadeamento dessas teses:

A realidade que fundamenta a eternidade de cada filosofia não advém, então, de sua adequação a um real dado, mas é constituída pela plenitude de ser que encerrou em sua obra acabada. Ela se encontra ao termo de sua “anáfora”, não no indeterminado original. Está no cume em que o gênio se realiza, não na imprecisa inspiração original. Donde a completa reviravolta das teses do primeiro tipo, para as quais o valor das filosofias reside na conformidade de suas representações às coisas representadas, estando o essencial na realidade que suas *teorias* refletem. Donde a reviravolta também das teses do segundo tipo, para as quais o essencial é a vida que anima a inspiração subjetiva inicial, e não a obra constituída – sendo a obra terminada apenas degradação

⁶¹ Para demonstrar a indestrutibilidade das filosofias Guérout expõe a seguinte argumentação:

- 1) qualquer filosofia só se edifica e se torna válida a seus próprios olhos, construindo uma doutrina à qual atribui uma verdade de juízo, isto é, edificando uma *teoria*. Dito de outra maneira, ela elabora uma representação do real que se esforça por validar como concordando com ele, explicando-o em seus fundamentos autênticos, qualquer que seja, aliás, esse real: cosmos, espírito, eu, liberdade, verdade, etc... Por mais irracional que possa ser, ela visa sempre uma verdade de juízo, estabelecendo o que é em si a coisa a que se refere, ou demonstrando que não se pode estabelecê-la pelo fato dela ser irrepresentável para nós.
- 2) as filosofias aparecem como indestrutíveis para a história, objetos eternamente válidos para uma reflexão filosófica possível;
- 3) essa indestrutibilidade histórica, que atesta seu valor, não pode ser fundamentada em uma verdade de juízo, isto é, em sua adequação à coisa que elas pretendem representar e penetrar, porque por isso elas se contradizem todas, e contradizem na maior parte das vezes às verdades adquiridas da ciência atual;
- 4) o valor filosófico que fundamenta a indestrutibilidade das filosofias na história não pode em consequência residir na verdade de juízo que cada uma pretende (GUÉROULT, 1956, p. 207).

do elan original, imposto pelas necessidades sociais (GUÉROULT, 1956, p. 208).

Acrescente-se a estas duas proposições uma terceira, qual seja, “a inseparabilidade de doutrina e método”. Desse modo, a filosofia é um conjunto bem ordenado de ideias, como já argumentava Boutroux, é “explicitação e discurso” (GOLDSHIMIDT, 1970, p. 140). O filósofo é “um espírito paciente que arma um nexos lógico entre suas ideias, dentre as quais discrimina princípios e consequências” (ARANTES, 1994, p. 114). Posto isso, compreendemos a afirmação de Arantes na qual explicita que o estruturalismo desenvolve uma filosofia a partir da condição moderna da razão pensada desde Kant:

Na verdade, não estávamos entrando pela porta dos fundos, mas pela via real da modernidade filosófica, não tanto a temática quanto a formal. Pois essa *condição moderna* do discurso filosófico começou por implicar, entre outras coisas, sua conversão aos problemas técnicos na medida em que a Razão Pura desentranhada por Kant do atoleiro dogmático-doutrinário, de costas para o mundo, dobrava-se metodicamente sobre si mesma, para a lógica própria do seu funcionamento autárquico, ainda aquém do limiar cognitivo propriamente dito. Daí sua linhagem rebarbativa, sua terminologia abstrusa, isto é, técnica, em suma, coisa de especialista. Emancipando-se, a fala filosófica escolarizou-se ao mesmo tempo em que por definição afiava seu gume crítico. Aí a nossa vez: não é bem uma chance, mas sirva o consolo de saber que a condição moderna da filosofia confunde-se desde a origem com sua situação de especialidade universitária (ARANTES, 1994, p. 78).

Uma das principais objeções feitas ao ensino da história da filosofia que são dirigidas aos estruturalistas é embasada, no entanto, a partir da distinção kantiana entre conhecimento *ex datis* e *ex principiis*. O conhecimento *ex datis* é *a posteriori*, portanto, apreendido por dados. Neste sentido que Kant afirma que alguém pode ser capaz de apreender e “decorar” todo o sistema wolffiano, isto não fará com que seja filósofo. O conhecimento por princípios, ao contrário, é um conhecimento que parte do exercício dos princípios do entendimento. Desse modo, Kant seria contrário ao ensino da história da filosofia. Contudo, a interpretação que Goldshimidt faz de Kant, a partir da Arquitetônica da razão pura é exatamente para legitimar o estruturalismo, o aprendizado do filosofar a partir da história da filosofia. Segundo Goldshimidt,

Há duas maneiras de ler os autores. A primeira consiste em tomar um conhecimento histórico dos escritos deles, como dizia Kant, uma *cognitio ex datis*, e se trata de um desvio inútil para chegar ao enunciado dos “filosofemas” que de um modo ou de outro encontraríamos expostos mais sucintamente, e com frequência mais claramente, nas compilações doxográficas, antigas ou modernas. A segunda consiste em lê-los como faria o geometra-aprendiz ao ler os *Elementos* de Euclides: esse tipo de leitura se esforçará por compreender os *dogmata* como eles eram aos olhos do próprio

autor, isto é, como *matemata*. (GOLDSHIMIDT apud ARANTES, 1994, p. 122).

Desse modo, a leitura ao modo do geômetra-aprendiz seria o primeiro passo para o que Guérault chamou de “reforma do entendimento” para conceber uma nova “maneira de pensar e raciocinar”. A noção de estrutura reconcilia, pois a leitura filosófica com o conhecimento racional, *ex principis*, pois a pretensão deixa de ser julgar a filosofia por seus dados, sua *dogmata*, para julgá-la segundo os princípios do entendimento, como *matemata*. Portanto, o exercício dos princípios do entendimento, nesta perspectiva, se contentaria em fazer-se discípulo fiel, refazer os passos do autor para chegar por meio da arquetônica à construção sistemática de conceitos, que define o filosófico:

o historiador, não podendo oferecer critérios da verdadeira filosofia, se esforça por fornecer os critérios de toda filosofia real: isso poderá ser feito porque o historiador sabe que “nenhuma doutrina filosófica real escapa à lei que é aquela do sistema”. Ora, essa menção à ideia de sistema não é irrelevante: ela pode indicar a razão pela qual o historiador vai definir o filosófico pelo estrutural. (MOURA, 1988, p. 168).

Por conseguinte, afirma Moura, a partir da *Crítica da Razão Pura* o historiador tomará o sistemático como filosófico, passando a história da filosofia a ter uma relevância filosófica. A partir de Kant, o discurso filosófico muda de estatuto, por isso, a *Metafísica* de Wolff, citada na *Arquetônica da Crítica da Razão Pura* “conservará um interesse enquanto conhecimento racional” (MOURA, 1988, p. 169). Por conseguinte, “Se o historiador pode afirmar que o ‘dado filosófico’ por excelência das doutrinas está em sua ‘organização’ dos materiais, em seu ‘modo de digestão espiritual’, em sua ‘estrutura’; [...] foi por que ele supôs, sob o horizonte kantiano, que o sistemático define o racional em geral” (MOURA, 1988, p. 170).

Arantes aponta que a argumentação de Goldshimidt se estrutura no sentido de demonstrar que a cognição por princípios ou uso racional da razão de que falava Kant era justamente a proposta do método estrutural:

Ocorre que ao lermos as obras filosóficas à maneira do geômetra-aprendiz – como quer Goldshimidt – vinculamos os “dogmas” aos seus princípios (não se trata mais de possuir as “teses” de um sistema na ponta da língua e segundo uma razão estranha), de sorte que, graças a tal expediente (induzido por Kant), nossa leitura merece o nome de *cognitio ex principis*: no conhecimento racional propiciado por essa leitura compósita reside o aprendizado, não da filosofia (que só pode ser estritamente histórico), mas do filosofar, isto é, o exercício do talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais, como dizia Kant. [...] Por onde se vê, assegurava Goldshimidt, que só o método estrutural, além de pressupor, pode fazer aprovar a máxima kantiana segundo a qual não é possível aprender filosofia,

mas quando muito, a filosofar (ARANTES, 1994, p. 123).

Portanto, para o estruturalismo de Goldshimidt também não é possível aprender filosofia, mas apenas a filosofar. Aprender filosofia *ex datis* seria o mesmo que possuir as teses de um sistema na ponta da língua, decorar e memorizar o conteúdo; a leitura estrutural seria diferente, pois os movimentos do autor são refeitos segundo os princípios do entendimento. Disso decorreria ainda, que o que restaria seriam “as estruturas, que não são de modo algum simples meio ou instrumento e, sobretudo, a convicção partilhada por todos de que, em matéria de filosofia, a verdade se confunde com a procura da verdade” (ARANTES, 1994, p. 123).

É por isso que Goldshimidt estabelece uma distinção entre verdade formal – concernente “à harmonia arquitetônica que o método estrutural traz à luz” e que se pode por à prova pelo historiador – e verdade material de uma doutrina – indiscernível, mas que “mede sua ‘eficácia’, sua capacidade de “oferecer aos homens um quadro de interpretação significativo para a totalidade da experiência”” (ARANTES, 1994, p. 127)⁶². Distinção esta que já era estabelecida por Kant na Crítica da Razão Pura:

Desse modo, o critério meramente lógico da verdade, i.e., a concordância de um conhecimento com as leis universais e formais do entendimento e da razão, é de fato a *conditio sine qua non*, portanto a condição negativa de toda a verdade; mais longe do que isso, porém, a lógica não pode ir. E o erro que diz respeito não à forma, mas ao conteúdo, não pode ser descoberto pela lógica por meio de nenhuma pedra de toque (KANT, 2012, B84).

À lógica geral, que trata de modo formal do conhecimento, Kant denomina *Lógica Analítica*, por possibilitar avaliar com base em suas regras todo o conhecimento quanto à sua forma. A lógica geral tem sido utilizada como *organon* para o entendimento humano e para produzir afirmações objetivas, como seria o caso de determinadas proposições metafísicas, o que Kant considera um abuso.

Pode-se fazer então, como uma advertência segura e útil, a seguinte observação: que a lógica geral, *considerada como organon*, é sempre uma lógica da ilusão, i.e, dialética. Pois, na medida em que ela não nos ensina absolutamente nada sobre o conteúdo do conhecimento, mas apenas as condições formais de concordância com o entendimento, (as quais, de resto, são inteiramente indiferentes em relação aos objetos), então a suposição de

⁶² O problema é que esta ideia de que a estrutura formal vale mais do que o conteúdo material levou a um desinteresse pela emissão de um juízo acerca da verdade dos sistemas filosóficos. Arantes considera que o ceticismo de Porchat “Vem da desqualificação estruturalista do método chamado dogmático (por Goldshimidt) em história da filosofia, vem da recomendação (gueroultiana) de se suspender o juízo acerca da verdade material dos sistemas filosóficos” (ARANTES, 1994, p. 149). Os estruturalistas acabaram por decretar a validade lógica das diferentes doutrinas, transformaram a Filosofia “numa questão de método”, não fazia sentido, por conseguinte, o combate filosófico já que os sistemas eram irrefutáveis. (ARANTES, 1994, p. 18).

poder utilizar-se da mesma como ferramenta (organon) para, ao menos segundo as aparências, difundir e alargar os próprios conhecimentos tem de desembocar apenas na tagarelice de afirmar ou negar, com alguma aparência de verdade, o que quer que se queira. Tal ensinamento não está de modo algum à altura da dignidade da filosofia. Em razão disso, preferiu-se tomar esta denominação de dialética, como uma crítica da ilusão dialética, que é como nós tencionamos entendê-la aqui. (KANT, 2012, B86).

Desse modo, “a filosofia não ensinará verdades [...] a partir de Kant verdade e significação divergem, sancionando a clivagem correspondente de saber kantiano” (ARANTES, 1994, p. 128). Assim, a filosofia se consolida cada vez mais como uma questão de estilística:

Vê-se logo, por exemplo, que a constatação de Goldshimidt – segundo a qual a partir do século XIX *não cabe mais a pergunta pela verdade* de uma doutrina filosófica, *mas apenas a decifração do que o autor quis dizer* – exprime o reconhecimento do momento kantiano que ainda vivemos, [...] sanciona, no plano mais específico da reconstrução historiográfica e da iniciação filosófica, a partilha entre o querer-dizer da intenção de significação própria de um pensamento que faz derivar seus efeitos imponderáveis da mera concordância consigo mesmo, e a verdade-coisa perseguida pelo conhecimento teórico-dogmático (ARANTES, 1994, p. 129).

O discurso estruturalista se sofisticava e se legitimava a partir do empenho de filósofos como Gérard Lebrun, que em 1970 publica um estudo sobre a Crítica da Faculdade de Julgar, de Kant, para explicitar as referências nas quais o estruturalismo se sustentava⁶³. Segundo Arantes, este estudo “demonstrava de vez a filiação kantiana de nossa fé de ofício, na época encarnada pelos dois nomes tutelares que se sabe, Guérout e Goldshimidt” (ARANTES, 1994, p. 131). A tese de Lebrun expunha que não cabia mais à filosofia o papel de fazer a crítica doutrinal em termos de matéria filosófica. Argumentava-se que o próprio Kant,

nunca deixou de lembrar a seus leitores que a crítica das faculdades de conhecer não era uma doutrina, que seu âmbito não delimitava um domínio específico de objetos, que ela instaurava antes uma problemática do que uma demonstração propriamente dita, enfim que ela não cometia mais o equívoco, como fizeram no passado as filosofias dogmáticas, de tomar-se por uma ‘teoria-sobre’”. (ARANTES, 1994, p. 132).

Desse modo, a primeira e segunda crítica poderiam se passar, respectivamente, por uma teoria do conhecimento e uma ética, porém, a terceira, estabeleceria uma verdadeira revolução discursiva que libertaria o discurso filosófico:

Kant teria emancipado a linguagem filosófica de toda função descritiva, de

⁶³ A partir disso, podemos perceber que a ideia de que os estruturalistas não visitam a terceira crítica seria equivocada, portanto, seria interessante verificar esta tese para ver como Lebrun a partir de Kant enuncia tal proposição.

toda referência objetiva, enfim da ilusão dogmática por excelência. Um discurso livre de amarras: assim entende Lebrun a “autonomia” do discurso filosófico que a crítica kantiana tornou possível. [...] Um discurso assim liberado não pode ser criticado com pertinência em função das “teses” que imaginamos difundidas por ele a título de novas convicções. Ele pede, ao contrário, uma “leitura de significações” [...]. Quer dizer, a partir de Kant a filosofia deixa explicitamente de visar uma “verdade-de-juízo”, como dizia Guérault, acrescentando que o valor da filosofia, conforme atesta sua indestrutibilidade histórica, não pode repousar sobre essa conformidade à verdade-da-coisa reclamada por todas (ARANTES, 1994, p. 132).

O discurso filosófico se autonomiza não só da função descritiva, como também frente às suscetibilidades históricas, sendo constituído em um tempo lógico, conforme argumentava Goldshimidt. Tempo esse que “não se pode concebê-lo senão à maneira da *ideia kantiana*”, diante do qual “o historiador instituirá tais comparações – sem levar em conta, necessariamente, o tempo histórico – entre pensadores [...]. Agora o tempo lógico é pensado como ideia reguladora que inspira um sistema, mas também encaminha comparações entre eles” (GIANNOTTI, 2005, p. 112). A comparação à que Giannotti se refere é um preceito caro desde Degérando aos estruturalistas, defendido por Guérault e depois citado por Goldshimidt em seu *Tempo Histórico e Tempo Lógico na Interpretação dos Sistemas Filosóficos*:

a filosofia não pode se colocar em sua liberdade autônoma sem se determinar em relação ao que a precedeu – como filosofia ou não filosofia – segundo um processo de repulsão e de acomodação. Essa necessidade de antagonismo e de comparação une indissolúvelmente, desde a origem, em toda filosofia, o presente e o passado; em poucas palavras, confere-lhe um aspecto histórico. Ao mesmo tempo, impõe ao devir da filosofia, através de sua história, esse caráter de combate perpétuo, de irreduzíveis conflitos e de conciliações aparentes e precárias, que serviu de argumento aos céticos (GUÉROULT, 1956, p. 192).

Tais comparações podem ser pensadas como um exercício da crítica – “à qual tudo tem que se submeter” (KANT, 2012, p.19) – e objetivam a descoberta de um tempo lógico dos sistemas a partir de “estruturas aparentadas”. A partir de Kant, argumenta Lebrun, o foco se volta para as estruturas; as teses que os sistemas filosóficos engendram deixam de ser analisadas pela sua “ambição teórico-dogmática”, por meio da representação para uma perspectiva da significação. A filosofia despertara agora de seu sono dogmático tal como a literatura se libertou da representação para ceder lugar à Crítica “meramente crítica”, que “não pretende representar nada⁶⁴”:

⁶⁴ Arantes recorda que no Brasil, no entanto, houve um esforço para libertar a filosofia da influência do ensaísmo da literatura: “Convencidos de que não era mesmo possível tratar de filosofia sem romper com a tradicional impregnação literária do meio, haja vista a prolixa incorporação do passado, ficava sob suspeita qualquer flerte

A um só tempo assistimos à bancarrota da noção tradicional e difusa de ‘informação filosófica’ (e seus correlatos, como ‘representação’ etc.) e ao nascimento de um novo gênero filosófico, moderno por excelência: a saber: a *Crítica* ‘meramente crítica’, ‘discurso filosófico inédito’ (entendamos, ‘autônomo’, ‘não-representativo’), configura de fato a ‘condição de possibilidade da história da filosofia’” (ARANTES, 1994, p. 133).

Devido à “revolução discursiva kantiana”, o exercício filosófico passa então, a estar devotado à verdade formal dos sistemas, o que se pede desde agora é “a suspensão do juízo acerca do valor de verdade dos *dogmata* em favor da reconstituição literal de uma estrutura”, isto é, fazer história da filosofia e mais, [...] reconhecer que doravante a filosofia ‘não enunciará mais um saber’” (ARANTES, 1994, p. 133). E, resume: “Assim, não é que substituíssemos a filosofia pela filologia: a rigor, apenas tomávamos ao pé da letra (histórica) o mote kantiano interpretado por Lebrun, segundo o qual doravante, a *Crítica faria as vezes da Teoria*⁶⁵” (ARANTES, 1994, p. 135).

4.2.1. A Filosofia no sentido escolástico e no sentido cósmico

Na *Lógica*, Kant esclarece que a filosofia faz parte dos conhecimentos racionais – e não empíricos – que são conhecimentos a partir de princípios (*ex principiis*), que se opõem aos conhecimentos *ex datis*, ou históricos (KANT, 1992, p. 39) Na *Crítica da Razão Pura*, o filósofo, especifica a existência de dois princípios *a priori* encontrados nas duas fontes de conhecimento, a *sensibilidade* e o *entendimento*.

O entendimento é que realiza a sistematização das representações formadoras do conhecimento, que produzem a consciência de um eu unificado, transcendental. Na *Lógica*, Kant evidencia que, segundo a origem objetiva, todo conhecimento ou é derivado do princípio da sensibilidade, portanto, *empírico*, ou é derivado de princípios do entendimento, *racional*.

com a cultura literária, salvo para fins de consumo pessoal. Aqui o problema maior: não era menos verdade que esse confinamento até certo ponto indispensável privava a filosofia uspiana da principal fonte da experiência intelectual brasileira, tornando real o risco de atrofia dos assuntos” (ARANTES, 1994, 175).

⁶⁵ Neste sentido, convém recordar as ponderações colocadas por H. Arendt a respeito da *Crítica* kantiana. A despeito de quem busca encontrar na *Crítica da Razão Pura* um modo de solapar o conhecimento em favor da crença, a autora afirma que “Na verdade, Kant teria abolido foi o saber das coisas que não se pode saber, quer dizer, no fundo foi o pensamento que ele liberou do fardo do conhecimento” (ARANTES, 1994, p. 129). Não obstante, o risco que sempre rondou o Departamento de Filosofia foi o de transformar a filosofia em “Simple divertimento de esteta”. A posição de Arendt seria, portanto, uma recuperação que “reativa a ‘moralidade’ das velhas diretrizes de Maugüé para o ensino da filosofia entre nós. Pensamos – explica – para não nos contradizer” (ARANTES, 1994, p. 130).

Porém, segundo a origem subjetiva, um conhecimento pode ser apenas *racional* ou *histórico*. (ibidem, p. 39) Assim, comenta Manuel Carrilho, “estas distinções permitem estabelecer um ponto importante: qualquer conhecimento pode ser objetivamente um conhecimento racional, sendo subjetivamente simplesmente histórico” (CARRILHO, 1982, p. 24)

A filosofia e a matemática são conhecimentos *a priori* e racionais, com a diferença de que, enquanto os conhecimentos matemáticos são intuitivos, por construção de conceitos, os da filosofia são discursivos. No tocante à filosofia, esta pode ser tomada segundo duas concepções: a da *escolástica* e a do *mundo*.

Segundo o conceito da escola, pondera Kant, “A Filosofia é o sistema dos conhecimentos racionais a partir de conceitos” (KANT, 1992, p. 41). A filosofia, nesta perspectiva, teria um valor intrínseco e absoluto, epistemológico, pois ela mesma é considerada como ciência proveniente de conhecimentos racionais, conectados e sistematizados dando a forma de uma unidade e de um todo – conforme se verifica, por exemplo, no sistema elaborado por Santo Tomás de Aquino. Sem conhecimentos ninguém se torna filósofo, contudo, não são os conhecimentos que fazem alguém filósofo. Ser filósofo implica “constituir uma unidade uma ligação funcional de todos os conhecimentos e habilidades” (KANT, 1992, p. 42). É neste sentido que a filosofia torna-se apenas mais uma *habilidade*, pois é o meio para se chegar ao fim último do conhecimento. Luc Vincent recorda que nas *Conferências sobre o destino do sábio* a habilidade é definida como “o exercício de todas as faculdades visando à liberdade absoluta” (VINCENT, 1994, p. 41). Deriva da instrução: “Se a instrução visa à habilidade, não é só porque supõe, [...] uma participação ativa do aluno e obriga este ao exercício de sua habilidade para a aquisição de conhecimentos, é inclusive porque, [...] o domínio dos conhecimentos obtém seu valor na finalidade perseguida: o agir livre” (VINCENT, 1994, p. 60). Explicita ainda, que “Quando a *Fundamentação Metafísica dos Costumes* apresentam os imperativos da habilidade, situam-nos nos imperativos hipotéticos, ou seja, nos imperativos que só comandam esta ou aquela ação quando perseguimos esta ou aquela finalidade” (VINCENT, 1994, p. 51).

É o próprio Kant que afirma que no sentido escolástico, a filosofia é uma “doutrina da habilidade”, o filósofo é um “técnico da razão”, pois a emprega segundo finalidades diversas. Segundo Seneda, a filosofia é pensada, neste sentido, aos moldes aristotélicos, à medida que “ela seria uma ciência que dispõe todas as outras ciências em uma cadeia de fins, com vistas, por meio deste expediente, a pensar os fins últimos da razão. A principal habilidade do filósofo seria, por conseguinte, a de converter fins em meios, para poder subordiná-los e

unificá-los sobre outros fins” (SENEDA, p. 240). É nesse sentido, que a filosofia, conforme possui “em primeiro lugar, um acervo suficiente de conhecimentos racionais; em segundo lugar um nexos sistemático desses conhecimentos ou sua ligação na ideia de um todo (KANT, 1992, p.24)”. Assim, resume Seneda:

enquanto habilidade, ou seja, enquanto cultivo do modo de se fazer uma coisa, a Filosofia pode ser designada por uma competência técnica, composta por um acervo de conhecimentos racionais e por um modo de empregá-los para pensar fins quaisquer, os quais *têm de poder assumir o formato do que Kant designa uma arquitetônica*. Nesse sentido, percebemos que Kant concebe a formação escolar do filósofo a partir de uma engenharia, que o capacita a converter fins quaisquer em meios que possibilitem, numa estrutura arquitetônica, pensar a meta final da razão. Logo, *enquanto aquisição de uma habilidade há uma parte técnica da formação filosófica que pode e deve ser ensinada*. Uma das principais características dessa habilidade seria o cultivo rigoroso e técnico de uma terminologia, que capacitasse o filósofo a reordenar os conhecimentos de ciência no interior de uma arquitetônica (SENEDA, p. 240-241 – Grifo nosso).

Seneda pondera, no entanto, que na tradição crítica, iniciada por Kant a partir de 1781, com a Crítica da Razão Pura, o filósofo propõe um uso metódico, rigoroso e preciso da terminologia: “exatidão de fórmulas de conformidade com um fim é *rigor (eine zweckmässige Genauigkeit in Formalien ist Gründlichkeit)* (uma perfeição pela escola, uma perfeição de escola)” (AK 9:47). É notável como Kant conjuga o rigor terminológico, com a tarefa científica a que ele se destina” (SENEDA, 2009, p. 241). Neste aspecto, é possível reconhecer a “condição moderna do discurso filosófico” assumida pelo programa estruturalista.

O conceito do mundo *in sensu cosmico*, apresentado na *Lógica*, caracteriza a filosofia como uma doutrina da sabedoria, a legisladora da razão, ou como diz Kant:

a ciência máxima suprema do uso de nossa razão, na medida em que se entende por máxima o princípio interno da escolha de diversos fins. Pois a Filosofia no último sentido é, de fato, a ciência da relação de todo conhecimento e de todo uso da razão com o fim último da razão humana, ao qual, enquanto fim supremo, todos os outros fins estão subordinados, e no qual estes têm que se reunir de modo a constituir a unidade (KANT, 1992, p. 42).

Carrilho aponta que somente o fim último da razão humana pode conferir um valor absoluto, porque intrínseco, à filosofia (CARRILHO, 1982, p. 25).

Em seu sentido cósmico, a filosofia se relaciona aos fins últimos da razão e à formação cosmopolita do homem. Ao comentar a conduta errante dos homens e a dupla dimensão de sua constituição – ora selvagem e animal, ora racional – Kant comenta sobre a posição que o filósofo pode tomar em meio ao desenrolar da história, para a qual não conseguimos traçar um plano de desenvolvimento:

Não há aqui outra saída para o filósofo porque, nos homens e no seu jogo à escala global, não pode pressupor nenhum propósito racional peculiar exceto inquirir se ele não conseguirá descobrir uma intenção da natureza no absurdo trajeto das coisas humanas, a partir da qual seja possível uma história de criaturas que procedem sem um plano próprio e, no entanto, em consonância com um determinado plano da natureza (KANT, 2015, p. 4).

Desse modo, parece-nos que ao comentar os obstáculos que se transpõem para o filósofo, Kant permite-nos inferir o que seria, em certo sentido, a atividade filosófica. O filósofo fica sem saída em meio ao caos das ações humanas, pois não se pode pressupor nelas nenhum propósito racional ligado aos fins últimos da razão humana. Portanto, o papel do filósofo aqui, parece estar relacionado à filosofia no sentido cósmico, bem como aos fins racionais que o homem pode descobrir. Essa definição aparece também na *Lógica*, na qual Kant afirma: “O filósofo prático, o mestre da sabedoria pela doutrina e pelo exemplo, é o filósofo propriamente dito. Pois a Filosofia é a ideia de uma sabedoria perfeita que nos mostra os fins últimos da razão humana” (KANT, 1992, A 24). Assim, o filósofo aparece como este pedagogo da humanidade, que ensinaria aos homens a determinar suas ações de acordo com fins racionais. É neste sentido, que Gelamo afirma:

para Kant, não existe uma nítida distinção entre o filósofo da razão e o pedagogo da humanidade. O filósofo e o pedagogo não podem ser reconhecidos como meros técnicos ou peritos de conhecimentos racionais – como um “artífice da razão” (Vernunftkünstler) –, mas antes como um “legislador” (Lehrer der Zwecke), que colhe “o destino total do homem” (GELAMO, 2009, p. 55).

A atividade do filósofo como relacionada à educação para a escolha dos fins a partir da razão, que encontramos em “Ideia de uma História Universal com um propósito cosmopolita”, está de acordo com o conceito cósmico de filosofia que Kant expõe na *Lógica* de Jasche. Do ponto de vista cosmopolita, a filosofia torna-se uma “doutrina da sabedoria”, e o filósofo assume o ofício não de mero técnico, mas de “legislador da razão”, que deve utilizar sua habilidade de pensar meios para fins quaisquer com o objetivo de relacionar os diversos usos da razão com “a meta final da razão humana” (KANT, 1992, AK 9:24). Assim é que a filosofia já não é mais uma técnica ou habilidade, mas o filósofo é o legislador da razão, aquele que é capaz de pôr a filosofia em vista do fim último da razão humana. Desse modo, se com a filosofia escolástica o filósofo não tem, necessariamente, de considerar os fins últimos da razão, neste sentido cósmico, forçoso é que articule os fins alcançados pela história do uso da razão em meios para que se alcance o [...] *fim supremo* a que todos os outros fins se subordinam e nos quais todos devem se unificar.

Segundo Kant, nesta significação, a saber, cósmica, a filosofia se abre para as

seguintes questões: 1) que *posso saber?* 2) que *devo fazer?* 3) que *me é permitido esperar?* 4) que *é o homem?* Sendo que a *Metafísica* responde à primeira questão; a *Moral*, à segunda; a *Religião*, à terceira; e a *Antropologia* à quarta (KANT, 1992, AK 9:24-25). Seneda chama a atenção para o fato de que esta ordem de questões, colocadas por Kant faz parte de um esforço para “retirar a filosofia da escola e situá-la no mundo como extensão cosmopolita” (SENEDA, 2009, p. 244)⁶⁶.

Seneda recorda que “essa dimensão apenas será desdobrada na medida em que o homem efetivar sua humanidade, ‘[...] fazendo-se não somente cidadão, mas cidadão do mundo’” (SENEDA, 2009, p. 244). Eis um projeto de filosofia e de filosofar, situar-se numa perspectiva cosmopolita, alcançada a partir da junção da história humana, fundada na liberdade e no progresso, com o arquétipo de cidadão que se determina aos fins da cultura e da civilidade. Fica evidente, portanto, principalmente a partir da *Antropologia*, que a dimensão cosmopolita do homem não pode ser separada do conhecimento histórico:

A *Antropologia*, situada no extremo do período crítico, permite uma invasão do histórico, seja como dado empírico, ou como observação, ou como testemunho. Kant, por conseguinte, atribuirá grande valor à capacidade de transformar o histórico em racional, ou seja, de subsumir a vida aos fins da razão, pois se trata de uma capacidade fundamental para situar o homem como ser no mundo e para responder à questão sobre que é o homem. (SENEDA, 2009, p. 246).

Desse modo, talvez, a pretensão kantiana de transformar o histórico em racional possa ajudar-nos a pensar a dificuldade encontrada por Bréhier e Guérout a respeito da antinomia entre a história – fundamentalmente um conhecimento empírico – e a filosofia, um conhecimento *a priori*, por princípios:

a própria expressão “história da filosofia” que coloca problemas, já que ela parece reunir conceitos à primeira vista contraditórios: o conceito de história – explicação causal dos fatos passados – e o conceito de filosofia, construção autônoma do pensamento abstrato, onde não se trata de reencontrar uma série de acontecimentos ocorridos, mas de fornecer a razão última e interna das coisas, ou pronunciar-se sobre a possibilidade de fornecê-la. E, aos olhos de Guérout, a dificuldade inscrita na expressão “história da filosofia” não será o reflexo de uma dificuldade objetiva. Por um lado, do ponto de vista histórico, se as doutrinas se apresentam como sucessão de “acontecimentos” submetidos ao determinismo histórico, essa sucessão leva ao ceticismo filosófico, e, agora, a história da filosofia esvazia-se de qualquer interesse filosófico. Por outro lado, a filosofia parece romper com o conceito de história possível, ao compreender-se como exercício da razão, pois a

⁶⁶ Convém recordar que no período próximo ao que Kant vivenciou os filósofos se debruçaram cada um à sua maneira, em projetar o mundo em seus sistemas filosóficos muitas vezes fechados em si mesmos. Superar esta realidade parece-nos um imperativo, para Kant.

evidência racional é por definição evidência eterna. Sendo assim, cada filosofia, pela certeza que possui de trazer toda verdade possível, pretende elevar-se acima da história e parar o seu curso; por outro lado, a história da filosofia, sendo história das filosofias, arruína cada uma delas ao rejeitar sua pretensão à verdade, convertendo-as em acontecimentos temporais (MOURA, 1988, p. 165).

Contudo, a afirmação de Moura se torna problemática quando consideramos que podemos nos relacionar com os conteúdos da história da filosofia de modo meramente histórico. Segundo Kant (1992, p. 40), “A distinção indicada entre conhecimentos racionais *objetivos* e *subjetivos* deixa claro também que, em certo sentido, é possível aprender a Filosofia sem ser capaz de filosofar” (KANT, 1992, p. 40). Na Crítica da Razão Pura, Kant acrescenta que pode ocorrer de um estudante aprender um sistema de filosofia, como o wolffiano, e que:

tenha em sua cabeça todos os princípios, definições e provas, juntamente com a estrutura de todo o edifício doutrinal, e mesmo que saiba tudo isso de cor, não tem outro conhecimento a não ser o conhecimento *histórico* completo da filosofia wolffiana; ele apenas sabe julgar conforme lhe foi dado. Se vocês lhe questionarem uma definição ele não saberá encontrar outra (Kant, 2012a, p.602)

Por conseguinte, “quem quiser vir a ser um autêntico filósofo tem que se exercitar em fazer de sua razão um uso livre e não um uso meramente imitativo e, por assim dizer, mecânico” (KANT, 1992, p. 40). Portanto, parece que Kant não considera o aprendizado da “estrutura de todo o edifício doutrinal” como filosófico, ou seja, como um conhecimento por princípios. Diante desta aparente inconsistência, perguntamo-nos: teriam os estruturalistas todos, falhado na interpretação *ad mentem auctoris* de Kant? Em certo sentido, Moura parece ter razão quando afirma: “se a história estrutural é filosófica, será por transcrever o desempenho desta velha senhora – e por comungar, obviamente com o sonho de um *Lógos* unitário” (MOURA, 1988, p. 170). A razão é esta velha senhora, e o sonho do “*Lógos* unitário” pode ser bem interpretado como aquele ideal da filosofia *in sensu cosmico* kantiano.

Ao que nos parece, ainda são poucos os trabalhos que se arriscam a reexaminar, numa perspectiva crítica, a legitimidade do estruturalismo face ao pensamento kantiano. Em seu artigo intitulado *Conceitos de Filosofia na escola e no mundo e a formação do filósofo segundo I. Kant*, o professor da Universidade Federal de Uberlândia Marcos Seneda levanta a hipótese de que Kant pode ser a um só tempo antiestruturalista e anti-historicista. Alguns trechos reforçariam esta posição, como o dos Prolegômenos:

Há eruditos para quem a *História da Filosofia* (tanto a antiga quanto a nova) é sua *própria filosofia*, os presentes prolegômenos não são escritos em vista

deles. Eles precisam esperar até que aqueles que se esforçaram por haurir das fontes da própria razão (*aus den Quellen der Vernunft*) tenham concluído sua tarefa, e então será a sua vez de dar ao mundo notícia do acontecido (1983b, 5:A 3 – Grifo nosso apud Seneda)

A interpretação de Seneda é de que Kant estaria aqui trabalhando com a “disjunção” entre a filosofia e a história da filosofia, portanto, contrariamente às prerrogativas estruturalistas, contudo o que nos parece, até então, é que Kant estaria apenas advogando para o uso da razão frente à história da filosofia, criticando a adesão dogmática e desajuizada às filosofias, algo parecido com a adesão temerária aos vanguardismos que também Jean Maugüé buscou combater no Brasil. Para Kant, não se deve se relacionar a história da filosofia de modo a assumir como sua uma doutrina, sem antes submetê-la aos princípios do entendimento. O filosofar é um ato que parte do uso que se faz da razão (*ex principiis*), daqueles que ousam saber, *sapere audi*, pensar por si mesmos, e que pela crítica contribuem para o progresso da própria história. Ademais, a asserção kantiana tem como pressuposto o público para o qual Kant endereça a obra, os eruditos: “Estes prolegômenos não são para uso dos principiantes, mas dos futuros docentes, e não devem também servir-lhes para ordenar a exposição de uma ciência já existente, mas, acima de tudo para inventar essa mesma ciência” (KANT, 1988, p. 11)⁶⁷. Este mau hábito de “contrair casamento” com um filósofo, que Giannotti censurava jocosamente, desconsidera a tarefa mais importante do filósofo, construir, inventar a filosofia no seu sentido cósmico, pois “A filosofia, nesse sentido, é uma mera ideia de uma possível ciência que não é dada *in concreto* em parte alguma, mas da qual procuramos aproximar-nos por inúmeros caminhos [...]” (KANT, 2012, p. 603).

A própria tentativa de ousar inventar uma filosofia é extremamente desencorajada em nossos departamentos, sob o argumento de que praticamente tudo o que possamos enunciar já fora enunciado ao longo da história da filosofia com maior propriedade. São aos que pensam desse modo, especificamente os filósofos metafísicos que não a fazem “avançar um passo” (p. 12). Kant afirma:

na sua opinião, nada pode ser dito que já o não tenha sido e isto, na realidade, pode também convir como uma predição infalível a toda obra futura; pois, visto que o entendimento humano divagou durante muitos séculos de múltiplas maneiras sobre inumeráveis objetos, nada é mais fácil do que encontrar para toda a novidade uma obra antiga que com ela tenha alguma semelhança (KANT, 1988, p. 11).

⁶⁷ Contudo, como pensar a formulação do primeiro parágrafo em face da formulação de que “sem conhecimentos ninguém jamais há de se tornar filósofo”, feita por Kant na Lógica? Não seriam os conhecimentos da história da filosofia recomendados para os principiantes que iniciam sua formação filosófica?

A sentença nos permite perceber que o exercício da razão, “o entendimento humano divagou durante muitos séculos” sobre diversos objetos, de modo que o presente se conecta ao passado. Portanto, podemos afirmar que Kant está insinuando um pensamento que está para além do tempo histórico, não só não está desprezando a história da filosofia, como faz constante referência aos filósofos, sobretudo, agradecendo a Hume que lhe interrompeu do seu sono dogmático. Por isso o afirma: “Quando se parte de um pensamento fundamentado, embora não pormenorizado, que outro nos transmitiu, pode esperar-se, graças a uma meditação contínua, ir mais longe do que o homem sútil a quem se deve a primeira centelha desta luz” (KANT, 1988, p. 17).

É por isso, com justeza, que Seneda argumenta: “sempre que um sistema filosófico é convertido em dados para poder ser apreendido subjetivamente, ele se desvincula do conceito de filosofia no mundo” (SENEDA, 2009, p. 245). Por isso Kant afirmar na *Crítica da Razão Pura*: “Dentre todas as ciências *a priori* da razão, portanto, só se pode aprender a matemática, e nunca a filosofia (a não ser historicamente), ainda que, no que diz respeito à razão, se possa – quando muito – aprender a filosofar” (KANT, 2012, p.603). Disso decorre, segundo Seneda, uma consequência antiestruturalista, que pode ser sintetizada na afirmação de Kant: “a partir da mencionada diferença entre conhecimentos *objetivamente* racionais e *subjetivamente* racionais, fica claro também, que em certa consideração, se possa aprender Filosofia sem poder filosofar” (KANT, 1992, p. 40). Portanto, não nos parece que um conhecimento, ainda que aprendido, como a história da filosofia, possa ser sem importância, haja vista que o filosofar consiste – mas não somente –, neste processo de crítica do aprendizado:

Agora, o sistema de todos os conhecimentos filosóficos é a *filosofia*. Ela tem de ser tomada objetivamente quando por ela se entende o modelo para o julgamento de todas as tentativas de filosofar, devendo servir para julgar todas as filosofias subjetivas, cujos edifícios são, com frequência, tão diversos e cambiantes (KANT, 2012, p. 603).

Para a constituição desta mentalidade cosmopolita, Seneda considera que Kant trata a história da filosofia apenas como um acervo de conhecimentos racionais a ser instrumentalizado pelo filósofo com finalidade última da razão:

É isto o que Kant designa como o que pode ser ensinado em Filosofia: este instrumental que forma uma competência técnica, uma habilidade a ser adquirida. Mas o fim desta habilidade não se conjuga com a validade interna dos sistemas filosóficos, ela se subordina ao ato de filosofar. Quando alguém filosofa, submete esta habilidade a um fundamento que lhe é próprio, e complementa, assim, sua formação, conjugando o que pode ser ensinado com o que pode ser autonomamente aprendido (SENEDA, 2009, p. 246).

Seneda recorda que a história, em Kant, nunca pode ser caracterizada pelas determinações dos fatos econômicos ou políticos, mas possui uma inteligibilidade na qual tais fatos não se transportam para o interior do pensamento. Podemos dizer que a história se ocupa “do fundamento semântico da história do pensamento”. Nesse sentido, ela opera uma dimensão lógico-discursiva. Portanto,

quando Kant afirma que “[...] por seu fundamento a Filosofia não pode ser aprendida, porque *ainda não há Filosofia*” (AK 9:25), ou quando afirma que a Filosofia é ciência da “teleologia da razão humana (*teleologia rationis humanae*)” (KrV, B867), tornando-se o filósofo o “legislador da razão humana” (KrV, B867), ele a retira do tempo cronológico para fundamentalmente situá-la no diálogo com as ciências e em conformidade com os usos da razão que se tornam concebíveis a partir deste diálogo (SENEDA, 2009, p. 247-248).

Desse modo, a filosofia pode ser tratada de duas formas, não deixando, por isso, de ser um conhecimento racional e *a priori*. À primeira concepção – segundo a escolástica – o filósofo aparece mais próximo do filodóxo, pois filosofa como um artista da razão e busca a “um saber especulativo, sem considerar o quanto o saber contribui para o fim último da razão humana; ele dá regras para o uso da razão em vista de toda e qualquer espécie de fins” (KANT, 1992, p. 41). Já no conceito mundano de filosofia, a filosofia aparece como a ideia de uma sabedoria perfeita, e conseqüentemente o filósofo é o mestre da sabedoria, o legislador da razão humana. Na *Crítica da Razão Pura*, o filósofo aponta que “Nesse sentido, seria muito presunçoso alguém denominar-se filósofo e pretender ter-se igualado ao modelo que reside somente na ideia” (KANT, 2012, b 867).

Na *Lógica* e na *Crítica da razão pura*, a ênfase é dada para a decorrência de uma não existência da filosofia em sentido cosmopolita, do mundo. Como desdobramento disso, tem-se que não se pode ensinar filosofia, mas apenas aprender a filosofar. Sobre isso, diz Kant:

Como é que se poderia, a rigor, aprender filosofia? Todo pensador filosófico constrói, por assim dizer, sua própria obra sobre os destroços de uma obra alheia; mas jamais se erigiu uma que tenha sido estável em todas as suas partes. Não se pode aprender Filosofia já pela simples razão que ela ainda não está dada. E mesmo na suposição de que realmente existisse uma, ninguém que a aprendesse poderia se dizer filósofo; pois o conhecimento que seria dela seria sempre um conhecimento tão somente histórico-subjetivo (KANT, 1992, p. 42).

Ou seja, há uma falta de permanência dos sistemas, que desmoronam diante dos filósofos que lhes sucedem, de modo a não existir uma complementaridade entre eles. Segundo a interpretação de Seneda, esta falta de permanência é decorrência da falta de um método que possibilitasse a filosofia alcançar uma unidade, tal como ocorreu com as outras

ciências. A *Crítica da Razão Pura* seria um discurso sobre este caminho seguro para o conhecimento, ou seja, sobre o método científico. Segundo Seneda, nesta obra, “Kant não faz uma teoria a partir da História da Filosofia, mas a partir da história do método da ciência ocidental” (SENEDA, 2009, p. 239), tendo em conta principalmente a matemática e a física como ciências que nos mostraram a capacidade de um uso universal do pensamento. O método estrutural seria então, este anseio por fornecer à filosofia unidade e permanência, resolvendo o problema do método. Mas nesse ponto, é forçoso admitir que a concepção kantiana de filosofia não parece se aproximar da concepção defendida pelos estruturalistas, pois, para Kant, as filosofias não alcançaram, como estes pressupõem, a estabilidade decorrente do tempo lógico, não continuariam, assim, como visões válidas de mundo.

“Todo pensador filosófico constrói, por assim dizer, a sua própria obra sobre os destroços de uma obra alheia”. Esta proposição tem como corolário a verificação de que a filosofia não pode nos possibilitar ao conhecimento da verdade, aparentemente, quer seja material, como o próprio Kant negava, quer seja formal, como pretendiam os estruturalistas? Talvez por isso, Moura aponte que Hegel discorda de Tennemann, que advogava uma “suposta neutralidade” frente à história da filosofia, mas era “inteiramente imbuído da filosofia kantiana, cujo ‘princípio capital’ é que ‘não se pode conhecer o verdadeiro’. Desde então, a história da filosofia será uma triste ocupação, quando se sabe previamente que só podemos nos ocupar com tentativas fracassadas” (MOURA, 1988, p. 162)⁶⁸. Ademais, ao aprender filosofia podem-se tratar todos os sistemas filosóficos, a história da filosofia, apenas como “história do uso da razão e como objetos do exercício de seu talento filosófico” (KANT, 1992, p. 43) Portanto, podemos postular que o filosofar se dá sobre o objeto da razão, o que no caso vem a ser a história da filosofia. Ainda na *Lógica*, Kant argumenta que “sem conhecimentos jamais alguém há de se tornar filósofo” (KANT, 1992, p. 42). Contudo, não fica claro se estes conhecimentos – que dentro da estruturação kantiana de formação poderiam ser decorrentes da *cultura*, enquanto *instrução positiva* – devem ser ou não extraídos da história da filosofia, ou seja, se há uma contingência ou uma necessidade da história dos sistemas filosóficos para o filosofar.

É neste sentido que Kant se utiliza da história da filosofia, como história do uso da razão, pois “O verdadeiro filósofo, portanto, na qualidade de quem pensa por si mesmo, tem que fazer um uso livre e pessoas de sua razão, não um uso servilmente imitativo” (KANT, 1992, p. 43). Segundo Seneda,

⁶⁸ “Quem foi Tennemann”

No emprego deste acervo de conhecimentos racionais para converter fins em meios e subordiná-los entre si, encontramos, possivelmente, o Kant tributário da História da Filosofia. [...] Mas, que História da Filosofia aparece na obra kantiana? Por certo que não a dos sistemas filosóficos, mas uma história do *uso da razão*, na qual a própria Filosofia não é um agente relevante e nem desempenha papel destacado. Qual a relação, então, entre o ato de filosofar e a História da Filosofia? Kant indica: “quem queira aprender a filosofar deve considerar, ao contrário, todos os sistemas da Filosofia apenas como *História do Uso da Razão* e como objeto do exercício do próprio talento filosófico” (AK 9:26). Fica clara, na exposição kantiana, a concepção da História da Filosofia como um acervo de conhecimentos racionais, cujo valor não se encerra nos *sistemas* de que se originou, mas é inerente aos problemas para os quais ele possibilita encontrar solução (SENEDA, p. 242-243).

Nesses termos, a pergunta que se nos impõe é saber se o uso que os estruturalistas propõem da história da filosofia é este que a considera apenas como “História do Uso da Razão”. Parece-nos que é para assegurar o uso da razão que os estruturalistas, especificamente Goldshimidt, desprezam a interpretação dogmática dos sistemas, esta sim, que encerram, vê os conhecimentos racionais presentes no sistema como um valor que se encerra em si mesmo. Disso não parece decorrer que a história da filosofia “não é um agente relevante” (SENEDA, p. 243). O problema parece muito mais estar centrado no fato de que “se quisermos nos exercitar na atividade de pensar por si mesmo ou filosofar, teremos que olhar mais para o *método* do que para as proposições mesmas a que chegamos por intermédio dele” (KANT, 1992, p. 43). Não temos aí, portanto, um bom argumento estruturalista?

Fica mais difícil sustentar a leitura antiestruturalista quando admitimos que o valor da história da filosofia não se encerra nos sistemas, mas é inerente aos problemas, pois, a partir daí pensar os problemas e compreendê-los de um modo responsável, com a capacidade de colocá-los em vista dos fins últimos da razão, implica a necessidade de “determinar-se em relação ao que a precedeu – como filosofia ou não-filosofia – segundo um processo de repulsão e acomodação” (GUÉRROULT). Portanto, relacionar-se com a história da filosofia não se trata de entrar em uma educação bancária, baseada na aquisição e no acúmulo de conhecimentos, mas, tratá-la como uma habilidade, ou seja, “fortalecer as faculdades intelectuais do estudante visando torná-lo ele mesmo capaz de utilizá-las” (VINCENT, 1994, p. 60).

É por isso que Kant advertirá no opúsculo *Que significa orientar-se no pensamento?*: “Pensar por si mesmo significa procurar em si mesmo a suprema pedra de toque da verdade (isto é, em sua própria razão) a máxima que manda pensar sempre por si mesmo é o *esclarecimento*. A ele não pertencem tantas coisas quanto imaginam aqueles que situam o

esclarecimento no conhecimento” (KANT, 2012b, p. 61). Nesse sentido, embora possua vastos conhecimentos o estudante ainda pode encontrar-se numa condição de menoridade intelectual, incapaz de fazer uso de seu próprio entendimento, por “falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem” (KANT, 2012b, p. 63).

Desse modo, a história da filosofia pode tanto fortalecer o intelecto, como conduzir, e manter o estudante sob a direção de outrem. Parece-nos, portanto, que o problema não está no ensino ou não da filosofia e de seus sistemas, mas está no uso que se faz dele. Este conhecimento precisa passar de um conhecimento *ex datis* para um conhecimento *ex principiis*. Conforme diz Kant: “Só se pode aprender a filosofar, isto é, exercitar o talento da razão na observância de seus princípios universais em certas tentativas dadas, mas sempre guardando o direito da razão de investigar esses princípios em suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los” (KANT, 2012a, P. 603). Desse modo, afirma Moura: “Se é sempre a razão que balbucia na ‘unidade sistemática’, o trabalho não estará perdido, e o sistema será o último refúgio para o acordo dos espíritos” (MOURA, 1988, p. 170). Podemos, em justa medida, interpretar que este balbuciar na “unidade sistemática” é um ato de aprender a filosofar colocando o sistema, o último refúgio dos espíritos, como o objetivo do pensamento da filosofia em seu sentido cósmico. É por isso que “O historiador renuncia à ‘verdade material’, mas não renuncia ao *ideal*” (MOURA, 1988, p. 170).

Ademais, se a filosofia não pode ser ensinada, isto não significa que ela não deva ser tomada objetivamente enquanto conhecimento racional, como o “modelo para o julgamento de todas as tentativas de filosofar, devendo servir para julgar todas as filosofias subjetivas, cujos edifícios são, com frequência, tão diversos e cambiantes” (KANT, 2012a, p. 603).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início deste trabalho buscamos delinear o problematizador processo de formação o qual vivenciamos. Quer tomemos a formação docente na graduação em Filosofia, quer quando passamos a atuar como professores na Educação Básica, uma pergunta nos inquietou: qual o lugar atribuir à história da filosofia em nossa atividade filosófica? A proposição segundo a qual “A filosofia não se ensina, ensina-se a filosofar” foi o dispositivo que nos moveu a questionar o lugar comum no qual fomos formados, de modo que a busca pela interpretação correta do pensamento de Kant acabou se tornando o pano de fundo conceitual no qual problematizamos a história da filosofia.

A própria experiência na graduação em Filosofia nos levou a perceber que no Brasil a relação entre a história da filosofia e o filosofar é atravessada intrinsecamente pelo Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos, o que foi confirmado também nos documentos oficiais do Ministério da Educação. Em virtude disso, compreender o nosso processo formativo e nossa ação educativa passou a exigir um olhar atento sobre a tradição à qual fomos inseridos e que agora requer de nós uma resposta.

A partir de um estudo histórico da formação da tradição historiográfica na França, da qual somos herdeiros, se pôde verificar que a resistência ao ensino filosófico centralizado na história da filosofia era comum desde os primórdios do ecletismo de Victor Cousin, viés pelo qual a história da filosofia se institucionalizou e ganhou espaço na vida acadêmica francesa, de modo que observamos nas discussões dos alunos de Victor Cousin, muitos de nossos colegas que tomaram partido. Ali também já encontramos um forte terreno de incertezas – se por um lado Jouffroy afirmava que não precisou abrir um livro durante todo ano para filosofar, por outro Cousin, Boutroux e Bréhier afirmavam que não é possível fazer filosofia sem recorrer à sua história – sobre a qual várias concepções filosóficas disputam espaço, não somente Kant, mas também Hegel é tomado como fundamentação teórica da historiografia da Filosofia. Para compreender este processo, os trabalhos de Ubirajara Rancan de Azevedo Marques e Carlos Alberto Ribeiro de Moura foram fundamentais, pois nos ajudam a reconstrução histórica e conceitual ao mesmo tempo em que nos abrem várias possibilidades de investigação e encaminhamento.

Esta concepção da história científica da filosofia que desembarca no Brasil, juntamente com Émile Bréhier e Jean Maugué, para conduzir o processo de formação da filosofia universitária no Brasil, sem, contudo, trazer na bagagem as críticas às quais era

sujeita na França. *O ensino de filosofia e suas diretrizes*, certidão de nascimento do Departamento de Filosofia da USP, desenha um programa para a filosofia pensado para suprir a defasagem de instrução, combater o “filoneísmo” e assegurar uma sólida formação em história da filosofia. Confirma-se, desse modo, a hipótese sobre Maugüé na qual nos orientamos desde o início do trabalho: o ensino é pensado a partir da *aufklärung* kantiana, sendo enfatizado o momento positivo da instrução. A filosofia vale para Maugüé aquilo que vale o filósofo, por conseguinte o professor não deixava de adotar um estilo ensaístico em suas aulas, nas quais dialogava com a literatura e com os acontecimentos de seu tempo presente. Nesse sentido, podem-se demarcar algumas diferenças entre Maugüé e os estruturalistas da década de 1950 e 1960.

Essas diferenças ficam evidentes a partir das teses de Guérout e Goldshmidt, que levam até as últimas consequências a ideia de que em filosofia “o essencial é uma certa estrutura”, ponto central do Método Estrutural, do qual decorrerá desde a interpretação cética de Porchat, o desinteresse pela verdade material das doutrinas e a especialização da filosofia assumindo mais do que nunca que a afirmação kantiana de que a filosofia “não é verdadeiramente uma ocupação senão para o adulto”. Kant é apropriado nem tanto pela ênfase na *aufklärung*, mas por uma questão de método levantada na *Lógica* e na *Crítica da Razão Pura* (Doutrina Transcendental do Método).

Encontramos três contextos e enunciações discursivas distintas: 1) A historiografia francesa é consolidada na França, onde se mantém, ao menos aparentemente, um ambiente de problematização sobre a centralidade da história da filosofia; 2) A filosofia acadêmica uspiana é estruturada praticamente sem resistências a partir de uma perspectiva da *aufklärung* enfatizada por Jean Maugüé e 3) Nas décadas de 1950 e 1960 acontece o que poderíamos chamar de virada estruturalista na filosofia, a história da filosofia é caracterizada pela indestrutibilidade dos sistemas e por um interesse arquitetônico meramente formal a partir da *Crítica da Razão Pura*.

A relação entre a história da filosofia e Kant, portanto, se encontra presente de modo desestabilizador no ensino de filosofia. Contudo, vários encaminhamentos podem ser pensados a partir do que conseguimos elucidar. Dentre os principais está a possibilidade de resgatar as diretrizes de Maugüé, nas quais a filosofia mantém um diálogo com a história da filosofia, em conjunto com as ciências, a literatura e os problemas cotidianos que afetam a existência humana. A despeito da impossibilidade de se ensinar Filosofia, parece-nos bastante claro que em certo sentido os sistemas filosóficos do passado podem e devem ser ensinados,

pois fortalecem o uso da razão que é assegurado através do método pensado por Kant: “O método específico do ensino em Filosofia é o *zetético*, como o designavam alguns antigos (...), o que significa que é um método de pesquisa” (KANT, apud CARRILHO, 1987, p. 53).

Apontamos ainda, a necessidade de dar prosseguimento a um estudo sobre a tríplice relação entre a História da Filosofia, o Método de Leitura e Análise Estrutural de Textos (principalmente a partir de Goldshimidt e Gérard Lebrun)⁶⁹ e Immanuel Kant, a fim de fortalecer e fundamentar melhor as respostas preliminares apresentadas aqui.

⁶⁹ Merece destaque um estudo somente de Gerard Lebrun, sobretudo a partir de sua leitura de significações da Crítica do Juízo, apresentada em *Kant e o fim da metafísica*.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. J. *A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARANTES, P. E. *Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.

ARRUDA, A. T. M. “Entrevista com Prof. Dr. Antonio Trajano Menezes de Arruda”. In: *Kínesis*. Marília: UNESP, v. V, n° 09, p. 01-20, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, SEB, 2006, p. 15-40.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2000. p. 44-64.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf Acesso em 17 de abril de 2013.

BOUTROUX, E. Avant-propos du traducteur. In: ZELLER, E. *La philosophie des grecs considérée dans son développement historique*. Traduite de l'allemand par É. Boutroux. Paris: Hachette, 1877.

_____. *Role de L'Histoire de la Philosophie dans l'Étude de la Philosophie*. Claparède, 1905, p. 56.

_____. *Étude d'Histoire de la Philosophie*, Paris, F. Alcan, 1925, pp.4-5

_____. *La nature et l'esprit*. Paris: J. Vrin, 1926.

_____. *Nouvelles études d'histoire de la philosophie*. Paris: Félix Alcan, 1927.

BRÉHIER, E. *História da Filosofia*. Trad. Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

CABRERA, J. “Pensar insurgente: acerca da inconstância de um filosofar selvagem (Filosofia no Brasil numa perspectiva latinoamericana)”. In: *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*. João Pessoa: UFPB, v. 6, n° especial, 2015.

CARRILHO, M. M. *O saber e o método*. Lisboa: Impr. Nacional-Casa da Moeda, 1982

_____. *M. Razão e transmissão da filosofia*. Lousã: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987.

CONANT, James. In: PUTNAN, Hilary. *Realism with Human Face*. Cambridge: Harvard University Press, 1992, p. xxvi

CORDEIRO, D. S. *A formação do discernimento: Jean Maugüé e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COUSIN, V. Préface. In: TENNEMANN, W.G. *Manuel de l'histoire de la philosophie*. Paris, 1829, p. xxiii.

_____. *Fragments philosophiques*. Bruxelles: Hauman, 1840.

DANELON, M. “Ensino de Filosofia e currículo: um olhar crítico aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas e suas Tecnologias) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Filosofia)”. In: *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia: UFU, v. 09, 2010, p. 109-129.

DEGÉRANDO, M-J. *Histoire comparée des systemes de philosophie consideres relativement aux principes des connaissances humaines*. 2. Ed. Ver. Et aug. Paris: Alexis Eymery, 1822.

DELBOS, V. *La Philosophie Pratique de Kant*, Paris, PUF, 1952.

FREUD, S. *Recordar, Repetir e Elaborar (Novas Recomendações Sobre a Técnica da Psicanálise II)*. Disponível em:

<https://psicanalisedownload.files.wordpress.com/2012/08/recordar2.pdf> Acesso 24/02/2016

GELAMO, R. P. *O Ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009

GIANNOTTI, J. A. “Dentre os guardados”. In: *Discurso*. São Paulo, n° 35, 2005.

GOLDSCHMIDT, Victor. *Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos*. In: *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963, p. 139-147.

_____. *Écrits*. Paris: J. Vrin, 1981.

_____. *Remarques sur la Méthode Structurale em Histoire de la Philosophie*. p.p. 125-6 apud ARANTES, P. E. *Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.

GUÉROULT, M.. *O Problema da Legitimidade da História da Filosofia*. Revista de História. São Paulo: USP, ano 9, vol. XXXVII, 1968, p. 189-209.

_____. *Lógica, Arquitetônica e Estruturas cognitivas dos sistemas filosóficos*. Trad. Pedro Jonas de Almeida. In: *Transformação*, São Paulo, v. 30, n°1, 2007, pp. 235-246.

HEGEL, G.W. F. *Sobre o ensino da Filosofia*. Trad. Artur Morão. Disponível em http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf Acesso em: 21/11/2015.

JANET, P. *Les problèms Du XIX siècle*. Paris: Michel Lévy, 1872.

JOUFFROY, T. Lettre à Damiron. In: *Correspondance de Théodore Jouffroy publiée avec une etude sur Jouffroy par Adolphe Lair*. Paris, 1901, p. 60-1

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Trad. e notas de Fernando Costa Mattos. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012a.

_____. *Prolegómenos a toda a Metafísica futura*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. *Lógica*. Trad. De Gottlob Benjamin Jasche de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

_____. *Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita*. Trad. Artur Morão. Disponível em:

http://www.lusosofia.net/textos/kant_ideia_de_uma_historia_universal.pdf Acesso em 12/01/2016.

KELLEY, D. R. “Eclecticism and the History of Ideas”. In: *Journal of the History of Ideas*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, v. 62, n° 4, 2001, pp. 577-592

_____. “What is happening to the History of Ideas?”. In: *Journal of the History of Ideas*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, v. 51, n° 1, 1990, pp. 3-25.

KRAEMER, Celso. *Ética e liberdade em Michel Foucault. Uma leitura de Kant*. São Paulo, 2008. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/etica_e_liberdade_em_michel_foucault-uma_leitura_de_kant.pdf . Acesso em 10 de setembro de 2014.

LACHALIER, J. “Lettre a Émile Boutroux”. In: *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, Paris, 1932.

LEBRUN, G. *Kant e o Fim da Metafísica*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARQUES, U. R. A. A escola francesa de historiografia da filosofia. São Paulo: Editora UNESP. 2007.

MAUGÜÉ, J. O ensino da filosofia: suas diretrizes. In: *Revista Brasileira de filosofia*. São Paulo. V.5, fasc. 4, n. 20. 1955, p. 642-649.

MOURA, C. A. R. "História stultitiae e história sapientiae". *Discurso Editorial. Revista do Departamento de Filosofia da USP*, São Paulo: USP, Vol. 17, 1988, pp. 151-171.

NASCIMENTO, M. M. “A filosofia no 2º grau: sua importância, sua especificidade”. In: *Textos Filosóficos*. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, 1986, p. 3-12

PALÁCIOS, G. A. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser um gênio*. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

PINTO, P. R. M. “Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de filosofia no país”. In: *Kriterion*. Belo Horizonte: UFMG, n° 129, 2014, p. 397-410.

PORCHAT PEREIRA, O. “O conflito das filosofias”. In: PRADO, JR. B.; PORCHAT PEREIRA, O.; SAMPAIO FERRAZ, T. (Org). *A filosofia e a visão comum do mundo*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 9-21.

_____. “Prefácio a uma Filosofia. In: *Vida Comum e ceticismo*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 22-45

_____. “Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia”. In: *Fundamento*, Ouro Preto: UFOP, Vol. 1, n. 1, 2010.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROCHA, R. P. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANABRIA DE ALELUIA, J. R. *O ensino da filosofia no Brasil: uma arqueogenealogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

SENEDA, Marcos César. Conceitos de filosofia na escola e no mundo e a formação do filósofo segundo I. Kant. *Kriterion*[online]. 2009, vol.50, n.119, pp. 233-249.

SILVA, F. L. . “História da filosofia: centro ou referencial”. In: Henrique Nielsen Neto. (Org.). *O ensino da filosofia no 2º grau*. 1 ed. São Paulo: SEAF/Sofia, 1987

TERRA, Ricardo Ribeiro. Foucault leitor de Kant: da antropologia à ontologia do presente. *Analytica. Revista de Filosofia*. São Paulo. 1997, Volume 2, nº1. p.73-87.

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 Guérault*. Paris: Fischbacher, 1964

VEIGA NETO, A. Foucault e a Educação. 3ª Ed. Autêntica, 2011. p. 117.

VINCENT. Luc. *Educação e Liberdade: Kant e Fichte*. Trad. Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1994.

ANEXO I

Abaixo-assinado referente à inclusão da disciplina "Problemas filosóficos do ensino e da aprendizagem da Filosofia" como optativa interna ao curs...

<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2012N31846> 1/2

Apoie este Abaixo-Assinado.

Assine e divulgue. O seu apoio é muito importante.

Abaixo-assinado referente à inclusão da disciplina "Problemas filosóficos do ensino e da aprendizagem da Filosofia" como optativa interna ao curso de Filosofia da UNESP/Marília.

Para: Conselho de Curso de Filosofia UNESP/Campus de Marília

Nós, estudantes do curso de Filosofia da UNESP/Campus de Marília, nos manifestamos a favor da proposta da disciplina "Problemas filosóficos do ensino e da aprendizagem da Filosofia", oferecida de modo interno à Grade do curso de Filosofia já para o ano de 2013, para que os estudantes, abaixo-assinados, tenham a oportunidade de se matricularem na disciplina. Reconhecemos não só a importância dessa disciplina para a formação do professor-filósofo, como também consideramos aptos os professores Antônio Trajano Menezes Arruda (professor assistente doutor convidado do Departamento de Filosofia) e Rodrigo Pelloso Gelamo (professor assistente doutor do Departamento de Didática) a ministrá-la, de modo que requeremos que a disciplina seja oferecida pelos professores supracitados no curso de Filosofia, já que consideramos a disciplina condizente com as necessidades desse mesmo curso e não com a de outros Departamentos. Tendo em vista que o Departamento de Filosofia é um órgão consultivo, solicitamos ao Conselho de Curso, órgão deliberativo do curso de Filosofia, que convoque uma reunião e convide de maneira formal os referidos professores proponentes, bem como demais alunos do curso de Filosofia que queiram se manifestar, para participarem tanto do debate acerca da disciplina quanto da sua votação na reunião do mencionado conselho.

Qual a sua opinião?

Já Assinaram

87 PESSOAS

Assinar Petição

ANEXO II

Contra a atitude intransigente adotada pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UNESP : Petição Pública Brasil

<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR82739> 1/3

Apoie este Abaixo-Assinado.

Assine e divulgue. O seu apoio é muito importante.

Contra a atitude intransigente adotada pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UNESP

Para: Alunos da Graduação e da Pós-Graduação em Filosofia da UNESP.

O Encontro de Pesquisa na Pós-Graduação em Filosofia da UNESP nasceu do interesse e da necessidade do corpo estudantil de organizar um evento que servisse de voz e expressão das estudantes e dos estudantes desse Programa. Em meio aos diversos eventos organizados pelos professores do Programa, o Encontro se constituiu como o único evento construído por esse corpo estudantil. O grande propósito é proporcionar e construir um espaço em que as alunas e os alunos possam, ao elegerem e decidirem sobre a programação, ampliar e diversificar o repertório temático de discussões e de problemas filosóficos oportunizados pelo Programa. Apresentando, assim, um outro olhar que não faz parte do rol das discussões e visões vislumbradas pelo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UNESP. O Encontro se configura como o ÚNICO evento em que as estudantes e os estudantes podem escolher temas de seu interesse... ou melhor, podiam...

O Encontro, que chega esse ano a sua nona edição, faz parte da história dessa entidade e constitui como um dos rebentos de um movimento, surgido no próprio corpo docente, em defesa de uma filosofia propriamente dita e que lida com problemas do cotidiano como apresentava o Prof. Antônio Trajano Menezes Arruda. Denunciamos, aqui, que o único evento em que as estudantes e os estudantes do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UNESP podem organizar, corre o risco de ser vetado ou de ter sua programação censurada pelas professoras e pelos professores deste Programa. Nos últimos dias houve uma movimentação por parte do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UNESP que influíram em ameaças de impedimentos para realização do Encontro desse ano. A movimentação, em dissonância a construção de um diálogo democrático, iniciou-se através de manifestações negativas em rede social, pelo Facebook, e por meio de repreensões pelos corredores da universidade. Ressaltamos que em nenhum momento, o grupo docente que se manifestou em rede social e em repreensões pelos corredores da universidade, procurou a Comissão Organizadora do Encontro.

Os professores do supracitado Programa, além de se mostrarem “estarecidos” através de uma troca de e-mails, levaram essa decisão sobre seu apoio ao evento para o Conselho da Pós-Graduação em Filosofia da UNESP, no qual a única estudante presente é a representante discente Amanda Veloso Garcia, sem considerar ou consultar a opinião dos estudantes do Programa. Além de contarem com a presença de professores que não compõem o Conselho, mostrando que já havia uma movimentação prévia para a discussão desse assunto embora não figurasse entre os itens da pauta. Essa medida impediu que a discente comunicasse tanto a comissão organizadora quanto o corpo discente que compõem este Programa. O corpo docente presente na reunião declarou que vetará o Encontro, se negando a assinar papéis referentes à sua realização, caso a programação e o tema central não passem pela censura dos

mesmos. Por isso, expomos aqui nosso repúdio à medida antidemocrática e autoritária tomada pelo corpo docente que compõe o Conselho.

Aproveitamos para expor uma resposta aos argumentos apresentados para embasar a medida de veto ou censura do Encontro. Foi afirmado que “a autonomia só é conquistada após o Doutorado” e de que “um evento desse tipo pode ser prejudicial ao pedido de Doutorado que será enviado à CAPES”. Requeremos o reconhecimento de que o Encontro se consolidou como um espaço de construção das estudantes e dos estudantes, e não como o evento oficial organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UNESP. Não é nem um pouco razoável defender que a autonomia seja fruto de um título, mas sim uma conquista produto do uso da razão pública que condiz totalmente com o histórico das participações das estudantes e dos estudantes em Filosofia da UNESP, que agora se vê ameaçado.

O evento, que está com a programação e com todos os documentos de solicitação de auxílio às agências de fomento prontos, versaria sobre o tema “Filosofia: outros lugares e formas” visando pensar de modo interdisciplinar, a intersecção entre a Filosofia e a sociedade, e sua presença nos diferentes espaços da vida. Esclarecemos que o Encontro deste ano surge da preocupação com o abismo criado entre a universidade e a sociedade. Reconhecemos que a universidade, enquanto entidade pública, precisa construir com e prestar contas à sociedade. Por isso a proposta é pensar e discutir as relações entre Filosofia e cotidiano, corpo, alimentação, ação, formação e rituais. Debatendo, assim, as diferentes concepções de Filosofia e as possibilidades de expressão do filosofar em outros âmbitos, para além das salas de aula e das dissertações e teses dos Programas em Filosofia do país.

Professores de Filosofia não deveriam se preocupar em debater temas, independentemente se concordam com eles ou não. A manifestação do corpo docente do Programa de Filosofia, ao censurar a programação e o tema do Encontro, apresenta temor e se nega a discutir tais questões, influenciando numa postura não esclarecida e dogmática, que contraria o que se entende por Filosofia. Informamos que foi realizado convite a renomados conferencistas e que esses já foram aceitos. Dessa forma, ressaltamos os prejuízos à reputação da UNESP perante os convidados, bem como à comunidade acadêmica.

Do mesmo modo, colabora para essa desmoralização a manifestação pública contrária à programação do Encontro por parte de um professor do Programa. Mais do que isso, ressaltamos os prejuízos ao trabalho que vem sendo construído pelas estudantes e pelos estudantes que pertencem e já passaram pelo Programa, e as marcas que serão deixadas por tal medida retrógrada que ameaça ser adotada pelo corpo docente do Programa.

Por isso, nós da Comissão Organizadora do IX Encontro de Pesquisa da Pós-graduação em Filosofia, declaramos que decidimos pela defesa e continuação da construção do Encontro, bem como do tema “Filosofia: outros lugares e formas” e da atual programação. Ressaltamos que realizaremos este Encontro, ainda que este seja o último, o que de fato seria “prejudicial ao Programa”, uma vez que é um dos poucos eventos em Filosofia realizados pelo Campus de Marília que tem periodicidade e é o único que oferece a oportunidade de apresentação e publicação às pós-graduandas e aos pós-graduandos de forma GRATUITA.

Além do caráter democrático do evento, que costuma aceitar trabalhos de diferentes áreas de estudos sem impor uma concepção única de Filosofia; bem como permitir o enriquecimento do currículo das pós-graduandas e dos pós-graduandos que participam como mediadores das Sessões de Comunicações.

O Encontro de Pesquisa na Pós-Graduação em Filosofia da UNESP é NOSSO e sua legitimidade não será assinada por ninguém além dos próprios estudantes.

Já Assinaram
68 PESSOAS
Assinar Petição