

# A INVENÇÃO DO FILÓSOFO ILUSTRADO

NOTAS ARQUEOGENEALÓGICAS  
SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA  
NO BRASIL

**JOSÉ ROBERTO SANABRIA DE ALELUIA**

**A INVENÇÃO DO  
FILÓSOFO ILUSTRADO**

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO  
Responsável pela publicação desta obra

Dra. Neusa Maria Dal Ri  
Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira  
Dra. Simone Aparecida Capellini

JOSÉ ROBERTO SANABRIA  
DE ALELUIA

**A INVENÇÃO DO  
FILÓSOFO ILUSTRADO**  
NOTAS ARQUEOGENEALÓGICAS  
SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA  
NO BRASIL

**CULTURA  
ACADÊMICA**  

---

*Editora*

© 2014 Editora Unesp

**Cultura Acadêmica**

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

www.livrariaunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – BRASIL. Catalogação na publicação  
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

---

A35I

Sanabria de Aleluia, José Roberto

A invenção do filósofo ilustrado [recurso eletrônico]: notas arqueo-genealógicas sobre o ensino da filosofia no Brasil / José Roberto Sanabria de Aleluia. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

Recurso digital

Formato: ePub

Requisitos do sistema: Adobe Digital Editions

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-582-7 (recurso eletrônico)

1. Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Livros eletrônicos.  
I. Título.

14-18122

CDD: 100

CDU: 1

---

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias  
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

## AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico o livro à minha família, que me apoiou durante toda a minha jornada acadêmica. À minha companheira, que indicou os caminhos da pesquisa acadêmica e partilhou sonhos em tempos distópicos. Aos queridos amigos que colaboraram, direta e indiretamente, para a execução da pesquisa e foram pacientes durante o processo. Aos malandros sábios da Cohab 4, que se formaram nas ruas, nos becos e nas quebradas.

Ao querido amigo e orientador dr. Rodrigo Pelloso Gelamo, pela confiança, pelo incentivo e pela paciência, por me ensinar que existe vida nos lugares mais inóspitos da academia. Aos professores dr. Pedro Ângelo Pagni e dr. Alexandre Filordi, pelo respeito intelectual manifesto nos debates e nas leituras dos textos. Ao professor dr. Denilson Soares Cordeiro, pela disposição em compartilhar seus conhecimentos sobre Jean Maugüé. Ao professor dr. Milton Carlos Costa, por apresentar a beleza da história e a complexidade da historiografia.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (Gepef) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia (Enfilo), pelos ricos debates e esclarecimentos teóricos e metodológicos.

Aos funcionários da Unesp/Marília, pela colaboração técnica e pelo suporte material.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), pelo apoio financeiro recebido ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

E por último, mas não menos importante, agradeço ao Inominado, potência de vida, brisa leve em tempo de guerra. Espectros da revolução.

*Maloqueiro não se assombra com qualquer coisa, não...*  
*Nação Zumbi*

*Moral da história: em terra de urubus diplomados*  
*não se ouve os cantos dos sabiás...*  
*Mundo Livre S/A*





*Antonio Trajano Menezes Arruda*  
**(In memoriam)**



# SUMÁRIO

Antiprefácio 13

Introdução 17

1 Procedimento metodológico: arqueogenealogia  
foucaultiana 29

2 A encenação trágica da *epistémê* brasileira 63

3 O ensino da Filosofia: regularidades e descontinuidades  
discursivas 97

Considerações finais 171

Referências bibliográficas 175



## ANTIPREFÁCIO

Tive o privilégio de acompanhar bem de perto a experiência de pensamento de José Roberto Sanabria de Aleluia, desde a concepção até a escrita de *A invenção do filósofo ilustrado*. Quando ele me convidou para escrever este prefácio, fui buscar em minha memória onde nosso caminho havia se cruzado. Por isso, menos do que tentar antecipar aquilo que o leitor vai encontrar em seu livro, só posso dar meu testemunho do que vi e vivi em uma parte do caminho que tive o prazer de trilhar com ele.

Em 2010, Sanabria matriculou-se na disciplina Didática, que eu ministrava no curso de Filosofia da Unesp de Marília. Desde aquele tempo, ele já tinha uma atitude “rebelde” frente àquilo que eu propunha ensinar. O seu suficiente desinteresse geral fazia que se interessasse por coisas menores e por detalhes que, muitas vezes, não são tratados nas aulas. Esse desinteresse interessado travestia-se em má vontade em aceitar as informações que eu procurava passar sobre a didática do ensino da Filosofia. A má vontade em aprender aquilo que eu e outros professores procurávamos ensinar fazia desacelerar a velocidade da relação com aquilo que era “transmitido” nas aulas e exigia a produção de um movimento que nos levava ao aprofundamento das tematizações sobre a filosofia e o seu ensino. Isso tornava as aulas ricas em debates e apro-

fundamentos teóricos. Desde essa época, Sanabria tornou-se meu intercessor.

Dizendo assim, parece que ele era um aluno especialmente dedicado e atento. Ao contrário, ele não se confundia com o estudante aplicado que presta atenção em tudo o que todos os professores ensinam, um aluno facilmente conduzido por um professor mais experiente. Era bastante irreverente para ser doutrinado por algum deles, mas sensível para se deixar tomar por temas e assuntos que despertavam o seu interesse e produziam problemas que moviam o seu pensamento. Por isso, seu caminho não foi trilhado na larga estrada que conduz o aluno de graduação da iniciação científica ao mestrado, mas na estrada tortuosa, cheia de armadilhas e de idas e vindas. Seu guia foi a problematização sobre o sentido de tudo o que estudava, a filosofia, a sua vida. Isso tudo lançava-o a um lugar onde muitos têm dificuldade de se colocar para pensar: o presente.

Diferentemente de alguns estudantes de filosofia, que estão mais preocupados com o encaminhamento do seu futuro acadêmico e com os afazeres que os conduziriam a “chegar lá”, o interesse de Sanabria voltava-se àquilo que para ali o levava até aquele momento. Por isso, sua grande preocupação não era aprender o que lhe ensinavam, mas vasculhar os vestígios esquecidos por seus formadores, vestígios que poderiam ajudá-lo a tornar-se o que queria ser: um filósofo, e não um conhecedor da filosofia.

Por um capricho do acaso, ou das escolhas que fizemos, nossos caminhos desencontraram-se por um tempo, quando ele distanciou-se da faculdade. No entanto, as marcas dos signos produzidos no encontro dos nossos pensamentos continuavam a insistir em mim e não me permitiam esquecê-los ou ser indiferente a eles. Foi então que nossos caminhos mais uma vez cruzaram-se, no desenvolvimento de um projeto que buscava levar a filosofia a adolescentes em situação de risco social. O objetivo do projeto era procurar uma maneira de “ensinar” filosofia para os participantes de modo que a tradição filosófica não fosse transmitida como algo distante do presente, mas que pudesse ser atualizada pelos questionamentos que o mundo e as relações humanas nos ofereciam ao pensamento.

Acredito que foi nesse momento que Sanabria fez, no modo de apresentar as suas questões acerca da filosofia, outro deslocamento, que conduziu-o ao problema colocado neste livro, problema esse que se inscreve na difícil relação entre a formação em filosofia e a própria filosofia: que “tipo” de filósofo é formado nas universidades brasileiras? Mas, talvez, mais do que isso, por que, no Brasil, o filósofo é formado dessa maneira? Essa talvez seja a pergunta que precisamos ter em mente ao ler o livro de Sanabria. Uma pergunta que não objetiva nos conduzir na leitura, mas nos impulsiona a pensar junto com ele os arquivos que analisou para formular sua tese central: a formação do filósofo da elite ilustrado. Esse é um problema que ele coloca para o seu presente e para a formação que recebeu em filosofia. Por isso, apesar de aparentemente abordar a história da universidade, ou a história da formação do filósofo, este é um livro que versa sobre o presente. Mais propriamente, é um livro que versa sobre o problema do presente e que exige um olhar atento para os acontecimentos que o tornaram possível. Não é uma história do passado, ou uma reconstrução histórica que procura justapor ou encadear fatos históricos para justificar aquilo que acontece nos dias atuais, mas um olhar para o presente, tensionando-o a ponto de produzir uma expansão que faz emergir os discursos que tornaram este presente possível.

Foucault é o principal companheiro de viagem de Sanabria. Não é, no entanto, um guia, já que os problemas tratados pelo filósofo francês, apesar das ressonâncias, são diferentes daqueles tratados neste livro. Sanabria encontra em Foucault uma atitude diante dos problemas, um modo de olhar os detalhes do percurso e a possibilidade de criar um campo de visibilidade não só das grandes linhas de continuidade discursiva, mas também das discontinuidades, dos vestígios e dos restos, enfim, dos arquivos submersos que a história oficial fez questão de esconder.

O que posso testemunhar aqui é que Sanabria fez uma experiência limite. Levou seu pensamento ao extremo, no tensionamento de um problema que o tomou. E teve a coragem (parresia) de dizer aquilo que viu ao subir “nos ombros dos gigantes” que tecem a



superfície do presente e lançam-no de volta, extemporaneamente, ao mesmo presente. Nessa terra de “gigantes”, o filósofo ilustrado é inventado e, simultaneamente, inventa o seu lugar, não na Ágora, mas na universidade brasileira.

Embora este texto apareça como abertura deste livro, não se trata de um prefácio. É um antiprefácio que pretende convidar o leitor a caminhar com Sanabria pelas trilhas abertas pelo seu pensamento e que são por ele cartografadas. É também um convite para olhar as entrelinhas, as linhas de fuga e os vestígios que insistem em não ser capturados pelo seu pensamento.

*Rodrigo Pelloso Gelamo*

# INTRODUÇÃO

Em 5 de fevereiro de 1676, Isaac Newton respondeu às críticas de Robert Hooke por meio de uma carta sarcástica e ácida. Com estilo inconfundível, Newton enunciou uma das mais belas frases da história da ciência: “Se pude enxergar a tão grande distância, foi subindo nos ombros de gigantes”.<sup>1</sup>

Na frase, os verbos “enxergar” e “subir” chamam a atenção, na medida em que a contemplação do território epistêmico não precede as práticas e teorias de uma época. Foi preciso Newton escalar os corpos teóricos dos gigantes Copérnico, Galileu e Kepler e experimentar toda a descontinuidade caótica do século XVII<sup>2</sup> para

---

1 As cartas que materializam o embate teórico entre Hooke e Newton, iniciado após a publicação do artigo “Nova teoria sobre a luz e cores”, foram publicadas no livro do físico francês Maury (1992).

2 “Quando o centro do mundo deixa o nosso solo”, afirma Foucault, “ele não abandona o animal humano a um destino planetário anônimo: ele o faz descrever um círculo rigoroso, imagem sensível da perfeição, em torno de um centro que é luminar do mundo, o deus visível de Trismegisto, a grande pupila cósmica. Nesta claridade, a Terra é liberada do peso sublunar. É preciso lembrar o hino Marsilio Ficino ao Sol, e toda essa teoria da luz que foi a dos pintores, dos físicos, dos arquitetos. A filosofia do homem era a de Aristóteles; o próprio humanismo está associado a um grande retorno da cultura do Ocidente ao pensamento solar. O classicismo se estabelecerá neste mundo iluminado, uma vez dominada a jovem violência do Sol; o grande trono de fogo com o qual se encantava a cosmologia de Copérnico irá se tornar o espaço homogêneo

contemplar uma nova concepção sobre a luz e as cores. Se for permitida uma aproximação entre a experiência epistolar newtoniana e os procedimentos metodológicos foucaultianos, para pensarmos as condições discursivas e lançarmos os primeiros alicerces teóricos que sustentarão este livro, adotaremos uma estratégia investigativa pela qual, ao chegarmos aos ombros de Foucault, pularemos direto para a superfície<sup>3</sup> das insignificâncias das práticas discursivas que forjaram o discurso sobre o ensino da Filosofia no Brasil.<sup>4</sup>

Esse lugar estabelece relações de saber-poder distintas das quais fomos formados no seio da universidade paulista, pois inverte o

---

e puro das formas inteligíveis [...] Kepler não anunciava uma nova verdade sem indicar ele próprio por qual vereda de erro acabara de passar: assim era sua verdade. Montaigne perdia as pistas e sabia que as perdia. Descartes, de um golpe, reagrupa todos os erros possíveis, fazendo deles um grande maço essencial, e o trata impacientemente como fundo diabólico de todos os perigos eventuais; depois, considera-se quite. Entre os dois, Kepler – que não diz a verdade sem relatar o erro” (Foucault, 2005a, p.1-2).

3 “Precisamente em Foucault”, afirma Deleuze (2008), “a superfície torna-se essencialmente superfície de inscrição: é todo o tema do enunciado ‘ao mesmo tempo não visível e não oculto’. A arqueologia é a constituição de uma superfície de inscrição, o não oculto permanecerá não visível. A superfície não se opõe à profundidade (voltamos à superfície), mas à interpretação. O método de Foucault sempre se contrapõe aos métodos de interpretação. Jamais interprete, experimente... O tema tão importante em Foucault das dobras e redobras remete à pele” (p.109).

4 A expressão “ensino da Filosofia no Brasil” não deve ser entendida, neste livro, como uma análise totalizante dos complexos processos históricos e projetos de racionalização das múltiplas instituições de ensino superior em todo o território brasileiro. Especificamente neste trabalho, a expressão traz consigo uma hipótese geral: através dos processos históricos (transformações sociais, institucionais e políticas), da constituição da Universidade de São Paulo (especificamente no que diz respeito à criação do curso de Filosofia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL), uma ordem discursiva foi instaurada e disseminada no decorrer da história, afetando decisivamente a constituição do nosso ser histórico, no que concerne à possibilidade de sermos filósofos. Optamos por utilizar a expressão para direcionar o olhar do leitor ao caminho que desejamos percorrer em pesquisas futuras. Sendo assim, este livro não pretende esgotar o mapeamento e a escavação arqueogenealógica da constituição discursiva sobre o ensino da Filosofia no Brasil, tendo em vista que precisaríamos analisar as particularidades da formação discursiva de outras instituições (tarefa que já pretendemos realizar em pesquisas futuras) e identificar uma série de descontinuidades. Nosso objetivo é a escavação de uma ordem discursiva que resultou na emergência do documento-monumento “O ensino da Filosofia: suas diretrizes”, de Jean Maugué, em 1936.

foco e revela a grandeza do ínfimo. Inversão que fica evidente nas palavras de Manoel de Barros: “Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas). Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil. Fiquei emocionado e chorei. Sou fraco para elogios” (Barros, 2001, p.11).

Por mais que os elogios inundem a realidade da atual ordem discursiva filosófica brasileira, adjetivando pelos calcanhares os pesquisadores que se debruçam sobre os problemas que motivaram a pesquisa que originou este livro, acreditamos que a descoberta das insignificâncias, das coisas ínfimas, do tempo decaído, do discurso que o devir entende ser menos do que a história, será de grande importância para pensarmos o presente. Inspirados por Foucault, entendemos que é “esse ‘menos’ que é preciso interrogar, liberando-o, de início, de todo indício de pejoração. Desde sua formulação originária, o tempo histórico impõe silêncio a alguma coisa que não podemos mais apreender depois senão sob as espécies do vazio, do vão, do nada” (Foucault, 2002b, p.156).

Diante disso, para alcançarmos êxito em nossas investigações, filiamos o trabalho do qual derivou este livro ao projeto geral foucaultiano denominado *História crítica do pensamento*. Consequentemente, ao aceitarmos o discurso teórico do filósofo francês e adotarmos os procedimentos metodológicos emergentes em seu projeto, fomos levados a romper com duas formas de escrever a história, a saber: a história das mentalidades<sup>5</sup> e a história das representações.<sup>6</sup>

---

5 Para Foucault (2010b), esse método de análise histórica deve situar-se “num eixo que vai da análise dos comportamentos efetivos às expressões que podem acompanhar esses comportamentos, seja por precedê-los, seja por sucedê-los, seja por traduzi-los, seja por prescrevê-los, seja por mascará-los, seja por justificá-los etc.” (p.4).

6 De acordo com Foucault (2010b), a história das representações possui dois objetivos que caracterizam essa maneira de escrever a história. O primeiro – análise das funções representativas – pode ser compreendido como “a análise do papel que podem desempenhar as representações, seja em relação ao objeto representado, seja em relação ao tema que as representa – digamos, uma análise que seria a análise das ideologias” (p.4). Já o segundo – análise dos valores representativos de um sistema de representações – pode ser entendido como a “análise das representações em função de um conhecimento – de um conteúdo de conhecimento ou de uma regra, de uma forma de conhecimento – consi-

Esse distanciamento revela singularidades e práticas teóricas que almejam um novo acesso ao passado, não mais baseado nas continuidades ou objetos históricos preestabelecidos universalmente, mas na análise das condições que determinam que “alguma coisa pode se tornar objeto para um conhecimento possível, como ela pode ser problematizada como objeto a ser conhecido, a que procedimento de recorte ela pode ser submetida, que parte dela própria foi considerada pertinente” (Foucault, 2006a, p.235).

Ao observarmos cuidadosamente a abordagem foucaultiana, percebemos uma ruptura com as codificações binárias sujeito–objeto em suas instâncias de naturalidade. Em outras palavras, a apreensão e a produção do discurso não se dão pela compreensão de objetos e sujeitos históricos preconcebidos ou ontologicamente existentes. O foco analítico direciona-se para a “análise das condições nas quais se formaram ou se modificaram certas relações do sujeito com o objeto, uma vez que estas são constituídas de um saber possível” (Foucault, 2010b, p.4).

A mudança de foco analítico que emerge na rede discursiva foucaultiana deriva da compreensão do autor sobre a noção de pensamento. “Se por pensamento”, afirma Foucault (2006a), “se entende o ato que coloca, em suas diversas relações possíveis, um sujeito e um objeto [...]” (p.234), a preocupação de todos que desejam utilizar seu projeto teórico com instrumento de análise deverá voltar-se para os modos de subjetivação<sup>7</sup> e de objetivação.<sup>8</sup>

---

derado critério de verdade, ou em todo caso verdade-referência em relação à qual pode ser estabelecido o valor representativo deste ou daquele sistema de pensamento, entendido como sistema de representações de um objeto dado”.

7 Segundo Foucault (2006a), a “questão é determinar o que deve ser o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu *status*, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tornar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento: em suma, trata-se de determinar seu modo de subjetivação, pois este não é evidentemente o mesmo quando o conhecimento em pauta tem uma forma de exegese de um texto sagrado, de uma observação de história natural ou de análise do comportamento de um doente mental” (p.234).

8 Para Foucault (2006a), “a questão é também e ao mesmo tempo determinar em que condições alguma coisa pode se tornar objeto para um conhecimento possível, como ela pode ser problematizada como objeto a ser conhecido, a que procedimento de recorte ela pode ser submetida, que parte dela própria foi considerada pertinente” (p.234).

Para o autor, a análise dos modos de subjetivação e objetivação não ambiciona “definir as condições formais de uma relação com o objeto: também não se trata de destacar as condições empíricas que puderam em um dado momento permitir ao sujeito em geral tomar conhecimento de um objeto já dado no real” (ibid., p.234-5). Trata-se de compreender quais foram as condições históricas que produziram subjetividades e legitimaram sua existência real ou imaginária em determinadas épocas e quais foram as condições que possibilitaram que certos objetos emergissem como conhecimento possível e fossem problematizados. Sendo assim, os “modos de objetivação e subjetivação não variam historicamente, mas variam com a história e a sua problematização” (Carvalho, 2007, p.92).

Para compreensão e esclarecimento do projeto foucaultiano, vale a pena retomar uma segunda definição da noção de pensamento elaborada pelo filósofo. De acordo com o autor (2010b), também podemos definir pensamento como a análise dos “focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (p.4).

Como podemos observar, o pensamento crítico aplicado ao saber histórico tem como objetivo analítico compreender a articulação desses três elementos que compõem o foco de experiência, ou seja, a preocupação teórica e metodológica não deve fixar-se na compreensão dos sistemas de representação baseados em critérios de verdades estabelecidos *a priori*, mas no estudo criterioso da rede de articulação que constitui os focos de experiência.

Diante disso, se desejamos compreender como o ensino de Filosofia se constitui no Brasil, faz-se necessário apreender o foco de experiência, ou seja, compreender os três eixos que formam a articulação dos modos de objetivação e subjetivação que sustentaram e permitiriam problematizar o ensino da Filosofia como objeto a ser conhecido no seio da cultura brasileira.

Nesses termos, cabe elucidar o plano geral deste livro, para especificar os objetivos e as estratégias metodológicas que compuseram

nosso discurso, pois o trabalho aqui apresentado emergiu como primeiro movimento de uma série de pesquisas que desejamos realizar sobre o ensino da Filosofia no Brasil, amparado no corpo teórico e metodológico foucaultiano. Estamos cientes da complexidade da realização dessa empreitada, mas também sabemos a importância de sua consumação. Sob essas perspectivas, cabe retomar as reflexões gerais a respeito dos eixos que constituem o foco de experiência, tomando como objeto o ensino de Filosofia.

O primeiro eixo, entendido como o estudo das formas de um saber possível, ou as formações dos saberes de uma época, não almeja identificar o progresso epistemológico, tampouco o desenvolvimento linear dos saberes em uma continuidade histórica. Segundo Foucault (2010b), esse eixo pretende identificar quais são as práticas discursivas que podem “constituir matrizes de conhecimentos possíveis, estudar nessas práticas discursivas as regras, o jogo do verdadeiro e do falso e, *grosso modo*, se vocês preferirem, as formas de veridicção” (p.6).

Partindo das experimentações teóricas foucaultianas, é possível inferir e apreender novas coordenadas investigativas e procedimentos analíticos, pois, ao “deslocar o eixo da história do conhecimento para a análise dos saberes, das práticas discursivas que organizam e constituem o elemento matricial desses saberes, e estudar essas práticas discursivas como formas reguladas de veridicção” (ibid.), percebemos uma orientação metodológica a indicar o caminho que vai do “conhecimento ao saber, do saber às práticas discursivas e às regras de veridicção” (ibid.). Sob esse prisma, seria possível pensar o ensino da Filosofia a partir das práticas discursivas que permitiram seus modos de objetivação, em outras palavras, quais foram os jogos de verdades que sustentaram a emergência desse objeto como saber possível.

Continuando a nossa reflexão, teríamos como segundo eixo as matrizes normativas de comportamentos para os indivíduos. De acordo com Foucault (2010b), esse eixo busca compreender quais são as “técnicas e procedimentos pelos quais se empreende conduzir a conduta dos outros” (p.6). Desse modo, o autor pretende “colocar

a questão da norma de comportamento primeiramente em termos de poder, e de poder que se exerce, e analisar esse poder que se exerce como um campo de procedimentos de governo” (ibid.).

Diante disso, podemos inferir que já não se trata de uma análise do poder como instância universal, tampouco de uma teoria que visa a apreensão do poder como algo centralizado em instituições unidirecionais. Em consonância com Machado (2002), não “existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (p.X).

Em vista disso, as matrizes normativas possibilitam a apreensão dos procedimentos e das técnicas emergentes do biopoder,<sup>9</sup> que auxiliam o entendimento dos meandros discursivos sobre o governo dos outros. Na trajetória investigativa foucaultiana encontramos recursos teóricos que possibilitam a compreensão das práticas de exercício do poder, que transitam de uma anatomia política,<sup>10</sup> voltada para o controle, o adestramento e a docilização dos corpos dos indivíduos por intermédio de dispositivos disciplinares;<sup>11</sup> mas tam-

---

9 De acordo com Foucault (1999), a partir do século XVII, as formas de exercício de poder sofreram grandes transformações no que diz respeito aos seus mecanismos e às tecnologias de controle. Passaram a organizar-se em torno da vida em séries distintas, mas não excludentes, invertendo a premissa do antigo direito do soberano de fazer morrer ou deixar viver, passando para o direito de fazer viver e deixar morrer. Essas novas tecnologias descritas pelo autor em duas séries são: “a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado. Um conjunto orgânico institucional; a organodisciplina da instituição” e “um conjunto biológico e estatal: a biorregulamentação pelo Estado”.

10 Segundo Foucault (2012), anatomia política pode ser compreendida com uma “mecânica do poder”, ou seja, “ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (p.133).

11 Para Foucault (2012), esses “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade–utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (p.133).



bém podemos apreender, mediante as noções biopolíticas,<sup>12</sup> quais são os mecanismos utilizados para a regulamentação e o controle da população (Foucault, 1999; 2012). Segundo o filósofo (2010b), o segundo eixo transitou em suas experiências de pensamento “da norma à [análise] dos exercícios do poder; e passar da análise do exercício do poder aos procedimentos, digamos, de governamentalidade” (p.6).

Este breve esclarecimento sobre as possibilidades analíticas do segundo eixo se faz necessário, na medida em que somos levados a pensar o ensino da Filosofia em solo brasileiro. Sabemos que o filósofo francês, em suas pesquisas, preocupou-se com temas como a loucura, a doença, a prisão e a sexualidade, mas não se dedicou exclusivamente a temas e objetos educacionais. Seria um equívoco transladar suas experiências filosóficas e históricas sem nenhuma preocupação com a constituição da nossa cultura, pois pressupomos que a formação discursiva europeia seja completamente distinta da cultura latino-americana, especificamente, da brasileira. Entretanto, podemos lançar luz sobre as práticas de ensino da Filosofia apoiados nesse cabedal teórico.

Feitos esses esclarecimentos, resta-nos abordar o último eixo que constitui o foco de experiência: analisar o que Foucault chama de modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. Para o autor (2010b), o terceiro eixo se desloca “indo da questão do sujeito à análise das formas de subjetivação, e de analisar essas formas de subjetivação através das técnicas/tecnologias da relação consigo ou, vamos dizer, através do que se pode chamar de pragmática de si” (p.6). Fica claro, nas palavras do autor, que não existe um desejo de inserir-se em qualquer teoria do sujeito, mas de compreender quais são os modos de subjetivação de uma época, ou seja, como os indivíduos, inseridos em uma ordem discursiva, articulando-se com saberes e poderes, transformam-se em sujeitos possíveis.

---

12 De acordo com Foucault (1999), a “biopolítica lida com a população e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (p.292-3).

Seria pertinente indagar: quais são os processos de subjetivação destinados aos indivíduos inseridos nos modos de objetivação e subjetivação do ensino da Filosofia no Brasil? Quais são os sujeitos possíveis que a ordem discursiva atual permite, ou quais foram os sujeitos possíveis no começo do século XX?

Frente ao projeto geral foucaultiano e ao desejo de trilhar um caminho semelhante no que concerne à problemática do ensino da Filosofia no Brasil, buscaremos esclarecer e especificar os objetivos deste livro e os métodos aplicados e executados. Não pretendemos abordar em detalhes os três eixos. O propósito de esclarecer a aproximação do nosso projeto com a trajetória foucaultiana é localizar nossa posição atual e indicar para onde almejamos seguir.

Pretendemos verificar como os modos de subjetivação e objetivação se constituíram no período que se estende do final do século XIX até meados de 1936. A fim de verificar quais foram as condições que possibilitaram a emergência dos objetos do conhecimento sobre o ensino de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP)<sup>13</sup> e como, nos fluxos das dispersões, uma ordem discursiva constituiu-se, especificamente, objetivamos, por meio dos procedimentos arqueogenealógicos, “fazer aparecer entre positividades, saber, figuras epistemológicas e ciências, todo jogo das diferenças, das relações, dos desvios, das defasagens, das independências, das autonomias, e a maneira pela qual se articulam entre si suas historicidades” (Foucault, 2010a, p.214), no que concerne às práticas discursivas sobre o ensino da Filosofia na FFCL-USP.

---

13 Adotamos a nomenclatura Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras devido às singularidades discursivas existentes na criação da Universidade de São Paulo. A hipótese se funda na análise das modificações nas relações de saber e poder existentes na problematização da Reforma Universitária na década de 1960, ou seja, acreditamos que a nomenclatura adotada tenha sua emergência em uma nova rede discursiva de saber-poder. Algumas evidências podem ser encontradas no livro de Celeste Filho: *A constituição da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária da década de 1960* (2013).

Nas palavras de Maurice Florence,<sup>14</sup> pensar as condições, as possibilidades e as regras segundo as quais determinadas coisas puderam tornar-se objetos a serem enunciados por sujeitos é assumir essa tradição como “história da emergência dos jogos de verdade; é a história das ‘veridicções’, entendidas como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos [...]” (Foucault, 2006a, p.235). Logo, pretendemos retroceder às coisas que hoje são reconhecidas como objetos de conhecimento sobre o ensino da Filosofia.

Cada passo em direção ao passado, que anseia pelas descontinuidades, pelos documentos esquecidos na composição das unidades discursivas, pelo caos que precede a formação dos objetos, tem a pretensão de verificar quais foram as condições da emergência enunciativa que produziram as regularidades e as continuidades sobre o ensino da Filosofia na FFCL-USP. Com vista a alcançar os resultados propostos, organizamos este livro em três capítulos.

No Capítulo 1, intitulado Procedimento metodológico: arqueogenealogia foucaultiana, são enunciadas as contribuições que os procedimentos metodológicos foucaultianos oferecem à nossa análise histórico-filosófica. Precisamente, explicitamos e buscamos compreender as principais noções formuladas por Michel Foucault no percurso arqueogenealógico. A compreensão do rizoma conceitual foucaultiano ambiciona sustentar, nos capítulos posteriores, as reflexões que buscam demonstrar como as formações discursivas que constituíram a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo relacionam-se com as condições de existência da ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia no Brasil.

No Capítulo 2, A encenação trágica da *epistémê* brasileira, analisamos algumas noções (trágico, experiência-limite e *epistémê*) e

---

14 Pseudônimo utilizado por Michel Foucault para escrever o verbete “Foucault” para o *Dictionnaire des philosophes* (1984), organizado pelo filósofo Denis Huisman. No Brasil, o verbete foi reproduzido na coleção Ditos & Escritos, v.V – *Ética, sexualidade, política* (2006a), publicado pela Forense Universitária.

refletimos sobre as relações existentes entre ilustração brasileira e *epistémê* moderna, uma rede conceitual que permite analisar o acontecimento ilustração brasileira e mapear as principais funções enunciativas. Nele retomamos as noções da obra *As palavras e as coisas* e sua arqueologia dos saberes, visando a exposição das noções das *epistémai* clássica e moderna, analisamos a emergência discursiva do homem ilustrado e a condição de realidade dos principais enunciados que coexistem na regularidade discursiva sobre a invenção do homem moderno brasileiro.

No Capítulo 3, O ensino da Filosofia: regularidades e discontinuidades discursivas, buscamos compreender como se formaram as regularidades e discontinuidades discursivas que permitiram a emergência da ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia na FFCL-USP, em 1936, tentando esmiuçar e desconstruir a ordem discursiva tão cristalizada aos nossos olhos.

Esse olhar histórico-filosófico que orientou metodologicamente a pesquisa que originou este livro, que privilegiou a relação entre as continuidades e discontinuidades, com a finalidade de apreender as formações discursivas que resistiram ao tempo e constituíram uma ordem discursiva, em detrimento do silenciamento de outros enunciados, levou à elaboração de novas interrogações críticas a respeito do presente. Logo, esse viés analítico sobre a FFCL-USP não almejou encontrar como resultado as origens epistemológicas, pedagógicas ou curriculares, mas investigar as condições que possibilitaram o surgimento e a transformação das práticas discursivas, que a partir de 1936 emergiram e continuam a ressoar na contemporaneidade.



# 1

## PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: ARQUEOGENEALOGIA FOUCAULTIANA

A partir da análise da obra<sup>1</sup> foucaultiana, noções arqueológicas e genealógicas precisas e necessárias serão cunhadas para sustentar o mapeamento das práticas discursivas sobre o ensino da Filosofia na FFCL – USP. Esse ato de mapear as noções do filósofo francês não possuiu caráter salvacionista,<sup>2</sup> no que concerne aos debates sobre o ensino da Filosofia, ou seja, não pretendemos, a partir desse referencial teórico, elaborar receitas ou prescrições normativas sobre como devem ser as práticas pedagógicas ou filosóficas nessa área. Muito menos almejamos elaborar um estudo comparativo, avaliando diversos projetos teóricos e confrontando-os com a abordagem arqueogenealógica foucaultiana, a fim de garantir uma validade das

---

1 Em consonância com as reflexões elaboradas por Carvalho (2007), entendemos que a “obra não sugere unidade de escrita, nem unidade estilística ou temática. Não pretende autenticar certos resultados de um discurso individual, homogêneo e de filiação identificadora, pois é uma constante abertura de espaço onde ‘o sujeito escrito não cessa de desaparecer’” (p.9).

2 Segundo Veiga-Neto (2004), “não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto grande remédio, seja para a Educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista, na medida em que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente” (p.18).

teorizações do filósofo. Acreditamos que Foucault não precisa ser defendido, pois suas contribuições e limitações estão disponíveis em suas obras para os que desejarem verificá-las.

A contribuição que desejamos oferecer ao leitor está próxima do exame crítico da constituição discursiva sobre o ensino da Filosofia que, segundo nossa visão, possibilita recursos para uma reflexão do presente, ou seja, estamos mais interessados em desnaturalizar a ordem discursiva que acreditamos existir nas relações de ensino na área de Filosofia, utilizando Foucault como um “catalisador, um mobilizador, um ativador para nosso pensamento e nossas ações” (Veiga-Neto, 2004, p.18).

Para alcançar os objetivos propostos, a revisão da obra de Michel Foucault será mediada pelos comentários e pela interpretação de alguns teóricos, entre eles, Roberto Machado (2006), Paul Veyne (1995; 2011), Dreyfus e Rabinow (1995) e Veiga-Neto (2004). Orientados pelas reflexões de Carvalho<sup>3</sup> sobre a problemática da obra e, em consequência, sobre a complexidade pertinente à pluralidade e descontinuidade interpretativa existentes nos comentários produzidos sobre Michel Foucault, seguiremos as aproximações com cautela, cientes dos riscos. Feitos os devidos apontamentos,

---

3 “Dado o estatuto da obra”, afirma Carvalho (2007), “um aspecto problemático diz respeito ao que podemos designar de problema de filiação filosófica atribuída a Foucault, sem contar as diversas vias de campos disciplinares em que seu pensamento foi, e ainda é apropriado. A topografia das escolhas interpretativas e filosóficas que alguns intérpretes promanam revela o tamanho da complexidade da questão. Para Deleuze, Foucault é um ‘novo arquivista’; Veyne o concebe como o ‘primeiro historiador a ser completamente positivista’, com o que concordará Descombes, não, porém, sem acrescentar ao positivista o termo ‘niilista’. Numa outra perspectiva, Wahl, depois de rejeitar qualquer possibilidade positivista em Foucault, elege-o como um ‘pragmático’. Há aqueles, como Dosse, que não se esqueceram de Foucault ‘estruturalista’. Para Rajchman, não se trata de nada disto, porém o filósofo francês seria um ‘cético’, mais do que isto, ‘cético’ de cunhagem ‘nominalista’, o que não deixa de encontrar eco nos comentários de Védrine, Davidson e mais uma vez Veyne, ao ressaltar o caráter nominalista de Foucault. Outrossim, o filósofo bem que pode ser um pensador vinculado a uma ‘analítica interpretativa’, como querem Dreyfus e Rabinow” (p.13).

cabe apresentar os motivos que nos levaram a escolher determinados comentadores como meio de ingresso ao nebuloso universo foucaultiano.

A escolha pelo diálogo com Machado justifica-se pela consistência metodológica aplicada à investigação *Foucault, a ciência e o saber*.<sup>4</sup> Sendo uma das primeiras abordagens críticas efetuadas em língua vernácula, o autor (2006) permite um acesso rigoroso ao pensamento de Foucault, pois, ao “analisar a abordagem arqueológica para dar conta dela como processo; estudar sua formação e suas transformações no tempo; determinar sua trajetória, isto é, tanto os deslocamentos em relação à epistemologia quanto as modificações internas que conduziram à arqueologia do saber” (p.11), possibilita uma compreensão da multiplicidade arqueológica, afastando-a da “ideia de um método histórico imutável, sistemático, universalmente aplicável” (Carvalho, 2007, p.94). Além disso, o fino trato na distinção das noções de epistemologia, arqueologia e genealogia e todo o esclarecimento sobre as singularidades da ciência e do saber contribuem para identificarmos os principais problemas, teses e noções, pois, ao transitar da história epistemológica canguilheniana para a história arqueológica foucaultiana, demonstra as singularidades de cada abordagem, através da tensão dos eixos conceito científico, descontinuidade histórica e normatividade epistemológica.

No caso de Paul Veyne, o interesse está nos textos *Foucault revolucionaria a história* e *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Foucault é descrito nessas obras mais como historiador do que como filósofo, e esse recorte estabelecido na análise de Veyne abre caminho para o entendimento de noções chave como *a priori* histórico e discurso. Para o autor (2011), “o filósofo Foucault não faz outra coisa senão

---

4 Essa é uma publicação atualizada da tese de doutorado *Science et savoir. La trajectoire de l'archéologie de Foucault*, elaborada por Roberto Machado em 1981, publicada em português com o título *Ciência e saber. A trajetória da arqueologia de Foucault*, em 1982. Consideramos a tese de Machado uma pesquisa pioneira nos estudos arqueológicos foucaultianos, sendo assim imprescindível para o desenvolvimento da investigação apresentada neste livro.



praticar o método de todo historiador, que consiste em abordar cada questão histórica em si mesma, e jamais como um caso particular de um problema geral e muito menos de uma questão filosófica” (p.33). Fica claro que as contribuições que os textos de Veyne trazem ao debate são significativas, na medida em que a reflexão sobre a arqueologia e a genealogia foucaultianas (especificamente a que concerne a seus meandros históricos) emerge com maior consistência.

A utilização do livro *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica, escrito por Dreyfus e Rabinow, por apresentar uma trajetória cronológica da obra foucaultiana, fornece recursos para evidenciar diversos pontos de inflexão que surgem durante a leitura. Esses pontos servirão para esclarecer e direcionar nosso posicionamento analítico e evidenciar as chaves de leitura e interpretação da obra foucaultiana.

Por fim, a opção por Veiga-Neto (2004) fundamenta-se na contribuição que a obra *Foucault e a Educação* oferece à pesquisa que realizamos, na medida em que sua proposta busca “examinar, descrever e problematizar a perspectiva foucaultiana, principalmente naquilo que ela pode ser mais interessante, instigante, vigorosa e produtiva para a prática e para pesquisa no campo da Educação” (p.12). Como nosso objetivo foi desenvolver uma pesquisa filosófico-histórica, em interface com o campo da Educação, Veiga-Neto harmonizou-se perfeitamente com nossa pretensão investigativa. Contudo, o desejo de dialogar com esse autor não se fixou apenas em sua proposta, mas no cuidado que existe em seus escritos em evitar reducionismos dogmáticos ou elaborar enquadramentos epistêmicos e simulacros filosóficos. Encontramos em sua exposição elementos que permitem situar os procedimentos metodológicos foucaultianos, sem inseri-los em uma sistematização didático-cronológica. Inspirado por Michel Morey (1991), o autor indica um caminho satisfatório para transpormos os impasses sistêmicos, pois através da ontologia do presente, critério orientador em sua construção discursiva, Veiga-Neto (2004) pro-

põe uma sistematização mediante três domínios:<sup>5</sup> “os domínios do *ser-saber*, do *ser-poder* e do *ser-consigo*” (p.49). Entendemos que o esquema sistêmico tripartido orientado pela ontologia do presente fornece elementos suficientes para justificarmos a utilização da arqueogenealogia.

Desse modo, buscaremos compreender e demonstrar as principais noções que compõem o discurso arqueogenealógico desenvolvido por Foucault, a partir da exposição conceitual e do diálogo com os comentadores.

## Domínios foucaultianos

“Convencionalmente”, afirma Morey (1991), “distingue-se a obra de Foucault em três etapas intelectuais” (p.12-3, tradução nossa). A primeira, denominada fase arqueológica, caracteriza-se pela elaboração de indagações centradas ao redor do saber. Corresponde ao período que se estende de 1961, com a publicação *História da loucura na Idade Clássica*, até 1969, com *A arqueologia do saber*. A segunda, nomeada fase genealógica, preocupa-se com questões em torno do poder e tem como marco inicial os textos *A ordem do discurso* e *Nietzsche, a genealogia e a história*, de 1971. Seu percurso ainda abrange a publicação de *Vigiar e punir*, de 1975, e o primeiro volume da *História da sexualidade – A vontade de saber*, de 1976. Ainda segundo Morey (1991), a terceira fase se articula “em torno de questões da subjetividade ou, se preferir, das técnicas e tecnologias da subjetividade” (p.13, tradução nossa), manifestando-se nas

---

5 O termo “domínio”, utilizado por Veiga-Neto (2004), almeja sanar as dificuldades oriundas das noções de eixo e fase. O primeiro termo, empregado na exposição de Morey e Deleuze, produz uma perspectiva espacial, geográfica, ou seja, produz uma regionalidade no pensamento de Foucault. Esse resíduo interpretativo seria um problema, na medida em que a abordagem foucaultiana tem um caráter temporal e histórico; já no segundo caso, a terminologia utilizada por Roberto Machado induziria à compreensão de uma sucessão temporal, ou seja, como se algo tivesse existido e não existe mais.

obras *História da sexualidade – O uso dos prazeres e O cuidado de si*, ambas de 1984.

A distinção das três etapas intelectuais feita por Morey também pode ser encontrada em diversos comentadores, “pelas denominações de *arqueologia*, *genealogia* e *ética*. Trata-se de uma sistematização que combina critérios metodológicos e cronológicos” (Veiga-Neto, 2004, p.41). Essa combinação estratégica, na qual se envolve uma linearidade discursiva e, por conseguinte, um enquadramento esquemático da obra foucaultiana, mediante uma unidade metodológica, produz um simulacro coerente, induzindo a compreensão a uma trajetória fixa e unitária, como se a experiência intelectual desenvolvida por Foucault seguisse uma progressão evolutiva.

Encontramos um exemplo ilustrativo ao deparar com os objetivos analíticos elaborados por Dreyfus e Rabinow (1995).<sup>6</sup> O exame crítico do trabalho de Foucault é discutido “em ordem cronológica para mostrar como ele procurou refinar os seus instrumentos de análise e aguçar sua perspectiva crítica em relação à sociedade moderna e seus descontentamentos” (p.XIII).

Como podemos notar, esse refinamento instrumental teórico pressupõe uma progressão contínua, uma espécie de busca incessante de um método ideal no decorrer da trajetória intelectual foucaultiana. Por mais cômoda e didática que a classificação cronológico-metodológica aparente ser, os problemas oriundos de sua aplicação geram grandes desvantagens para a compreensão da obra foucaultiana, pois classificar um pensador que durante toda a vida

---

6 Segundo os autores, o seu “livro não é uma biografia, uma história psicológica, uma história intelectual, ou um sumário do trabalho de Foucault, embora elementos dos últimos dois, obviamente, estejam presentes. É uma leitura de seu trabalho tendo em mente um certo conjunto de problemas, i.e., uma interpretação; assim, de Foucault levamos em consideração aquilo que é útil para nos auxiliá-los e tratá-los. Como estamos utilizando o trabalho de Foucault para nos auxiliar, não pretendemos abranger completamente o amplo espectro de assuntos que, em diferentes momentos, tem sido seu objeto de estudos. Isto nos parece justo, já que é precisamente desta maneira que Foucault lida com os grandes pensadores do passado” (Dreyfus; Rabinow, 1995, p.XV).

buscou evitar rótulos e fugir de modelos normativos teóricos seria no mínimo reducionista.

Esse reducionismo emerge na sistematização cronológica, na medida em que compreendemos a abordagem metodológica foucaultiana como algo unitário, ou mesmo quando aceitamos uma série evolutiva. Por exemplo, como seria possível pensar as análises inferidas no livro *História da loucura* somente por um registro cronológico, concentrado na aplicação metodológica dos procedimentos arqueológicos? Ou, talvez, seria inteligível, dada a complexidade do pensamento foucaultiano, pensar uma ruptura, ou uma evolução discursiva na obra *Vigiar e punir*, classificando-a como um projeto puramente genealógico? Acreditamos que não, pois, se nos debruçarmos com o devido rigor sobre os escritos de Foucault, o que perceberemos na superfície de suas teorizações será um abandono da progressão do pensamento. Segundo Veiga-Neto, mesmo que a periodização metodológica seja possível, ela produz muitos equívocos. Para o autor:

Ainda que bastante prática, ela sugere que, em termos de metodologia e de problemas, Foucault tenha percorrido uma sequência cronológica, com rupturas entre uma fase e a subsequente. Tal não aconteceu. Além do mais, tal periodização leva a pensar que cada fase encerre uma teoria e um conjunto de técnicas suficientes e independentes uma da outra – do discurso, do poder e da subjetivação. Mas, ao invés de separação entre elas, o que se observa claramente é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhar. (Veiga-Neto, 2004, p.44)

Fica evidente, a partir dessa citação, que as desvantagens que acompanham a sistematização cronológica promovem um distanciamento da apreensão das teorizações foucaultianas, visto que, ao adotar esse modelo de sistematização, automaticamente deve-se assumir uma evolução e superação metodológica, ou seja, faz-se necessário admitir, de modo implícito, que as abordagens genea-

lógicas sejam mais eficientes do que as arqueológicas. Esse modelo sistêmico direciona o foco analítico para inferências e noções de fracasso ou superação, como podemos verificar nas análises de Dreyfus e Rabinow. Segundo os autores:

[...] O projeto de *Arqueologia* fracassa por duas razões. Em primeiro lugar, o poder causal atribuído às regras que governam os sistemas discursivos é ininteligível e torna incompreensível o tipo de influência que as instituições sociais têm – uma influência que tem estado sempre no centro das preocupações de Foucault. Em segundo lugar, na medida em que ele considera a arqueologia como um fim em si mesmo, ele exclui a possibilidade de apresentar suas análises críticas em relação às suas preocupações sociais. (Dreyfus; Rabinow, 1995, p.XXI)

As justificativas utilizadas pelos autores, ao defenderem que o projeto arqueológico instaura-se como algo superado ou fracassado, tendo em vista as abordagens genealógicas futuras, derivam da percepção cronológica da existência de um ciclo discursivo que teria seu início com *As palavras e as coisas* e se fecharia com *A arqueologia do saber*. “Por acentuarem demasiadamente o aspecto do discurso na arqueologia”, afirma Carvalho (2007), “enganam-se ao tomar o enunciado somente no plano discursivo e negligenciar seus aspectos não discursivos” (p.25).

A negligência do aspecto não discursivo anula o centro crítico utilizado pelos autores para sustentar a inteligibilidade dos sistemas discursivos em relação às instituições sociais, ou seja, todo rigor analítico aplicado para demonstrar o fracasso arqueológico torna-se ineficiente quando a noção de enunciado não é tomada em sua extensão plena. Para Carvalho, quando Dreyfus e Rabinow propõem

que, desde *Vigiar e punir*, a etapa genealógica é inaugurada praticando uma “inversão da prioridade da teoria para a prática”, acentuam um caráter que não é verdadeiro por inteiro, pois nela também encontramos uma problematização das práticas fundadas

num certo saber, quer dizer, das condições que um tipo de saber encontra para emergir. Também, ao que nos parece, não reforçam as noções de descontinuidade e continuidade, jogo fundamental na compreensão do pensamento foucaultiano. Além do mais, seria muito temeroso situar as pesquisas voltadas para as práticas de reclusão sob o viés do poder, sem considerar as relações existentes entre enunciados discursivos e não discursivos, que são, notadamente, prático-concretos. (Carvalho, 2007, p.25)

Podemos inferir, pelas reflexões de Carvalho, que a incapacidade investigativa do projeto arqueológico frente à dinâmica das instituições não pode ser sustentada pela ideia de “inversão da prioridade”,<sup>7</sup> pois a problemática da teoria e da prática nos exames críticos arqueológicos e genealógicos não segue uma hierarquia metodológica, como desejam Dreyfus e Rabinow, ao afirmarem que “a arqueologia desempenha um papel importante, apesar de estar subordinada à genealogia”(p.115).

Como afirmamos, as desvantagens impostas pela escolha de uma sistematização cronológica, além de reduzirem as problematizações às unidades metodológicas, excluindo as continuidades e descontinuidades, tão características na exposição foucaultiana, podem acarretar erros homéricos de interpretação, entre eles, a ideia de um abandono da arqueologia por Foucault. Para Veiga-Neto, esse abandono foi apenas aparente,

pois é possível reconhecê-la implícita em textos tardios produzidos pelo filósofo – como o próprio enfoque genealógico já está presente em *História da loucura*. E mais, é preciso reconhecer que também n’*As palavras e as coisas* e n’*A arqueologia do saber* estavam presentes

---

7 Segundo os autores (1995), existe uma “inversão da prioridade da teoria para a prática. Tanto em sua fase semiestruturalista quando na pós-hermenêutica, isto é, na teoria dos discursos da *Arqueologia do saber* e no método interpretativo de *Vigiar e punir* e *História da sexualidade*, Foucault faz uma descrição bastante original da relação da teoria com a prática” (p.114).

alguns dos elementos centrais da genealogia nietzschiana, os quais seriam retomados explícita e detalhadamente a partir de *Vigiar e punir*. Além disso, a *História da loucura* está mais próxima de *Vigiar e punir* do que d'*As palavras e as coisas*. (Veiga-Neto, 2004, p.45)

A exposição do autor esclarece que a complexidade da obra de Foucault excede todos os limites sistêmicos impostos pela cronologia metodológica. Entretanto, isso não implica que as pesquisas que utilizam essa abordagem devam ser descartadas. Acreditamos que são grandes contribuições para o debate em que estamos inseridos, contudo, para os objetivos que almejamos alcançar, esse caminho não se apresenta o mais adequado. Como não pretendemos elaborar um estudo filosófico sobre Foucault, ou problematizar as diversas correntes teóricas que perpassam seu trabalho, seria um equívoco abordar todos os detalhes que a sistematização cronológica produz, ou compará-la com outras possibilidades de leitura da obra de Foucault.

Entretanto, ainda existe a necessidade de justificar como pretendemos inserir nossa pesquisa no projeto de Foucault e como compreendemos a arqueogenealogia frente às dificuldades de pensar uma sistematização da obra do autor. Até o momento, sabemos que a inviabilidade de uma abordagem cronológico-metodológica é um fato, tendo em vista a direção e os objetivos que apresentamos anteriormente. Contudo, nos perguntamos como adentrar na complexa rede discursiva foucaultiana, visando a utilização de seus procedimentos metodológicos, sem ceder às ideias de linearidade de um tempo lógico, de progresso do pensamento e de universalidade, tão imbricados na constituição discursiva do pesquisador das ciências humanas, especificamente, os comentadores de textos filosóficos e historiográficos?

Parece-nos que a saída mais satisfatória encontra-se no próprio Foucault. Acreditamos que a chave de leitura para a adequada apreensão de sua experiência intelectual, em particular dos seus procedimentos metodológicos, localize-se na reflexão sobre a ontologia do presente. Sendo assim, cabe agora apresentarmos no que

consiste para o autor a ontologia crítica de nós mesmos e como ele disponibiliza o lastro necessário para pensarmos os procedimentos arqueogenealógicos.

“[Se Foucault está inscrito na tradição filosófica, é certamente na tradição crítica de Kant, e seria possível] nomear sua obra *História crítica do pensamento*.”<sup>8</sup> Se realmente existe uma inscrição filosófica de Foucault na tradição kantiana, como François Ewald enunciou, qual será ela? E como essa inscrição que denomina a obra de Foucault se relaciona com a ontologia do presente?

Para investigar tais questões, vamos analisar o texto foucaultiano, que lança alguma luz sobre o vínculo existente entre sua obra e a tradição kantiana, e também a problemática da ontologia do presente. O texto intitulado “What is Enlightenment?” (O que é Iluminismo?)<sup>9</sup> foi publicado no livro *Foucault reader*, em 1984, nos Estados Unidos.

Ao analisar o emblemático ensaio “Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento (*Aufklärung*)?”, publicado por Kant no periódico alemão *Berlinische Monatsschrift* em 1784, Foucault identifica uma diferença na maneira como Kant coloca a questão sobre a *Aufklärung*, que o autoriza a atribuir à publicação<sup>10</sup> kantiana um valor de acontecimento.<sup>11</sup> O impacto desse acontecimento foi tamanho

---

8 O trecho entre colchetes foi inserido no verbete *Foucault* por F. Ewald, assistente do filósofo no Collège de France, no início da década de 1980 (Foucault, 2006a, p.234).

9 A compreensão do termo *Aufklärung* é complexa (Foucault, 2005).

10 Ao identificar uma ligação intrínseca entre o ensaio sobre o *Aufklärung* e as três *Críticas* kantianas, Foucault afirma que a “*Crítica* é, de qualquer maneira, o livro de bordo da razão tornada maior na *Aufklärung*; e, inversamente, a *Aufklärung* é a era da *Crítica*” (Foucault, 2005c, p.340-1).

11 Para Castro (2009), o sentido do termo *acontecimento*, especificamente nesse texto de Foucault, “tem a ver com o que Kant considera um signo ‘*rememorativum, demonstrativum, pronosticum*’, ou seja, um signo que mostre que as coisas sempre foram assim, acontecem também atualmente assim e acontecerão sempre assim. Um signo com essas características é o que permite determinar se existe ou não progresso na história da humanidade. Para Kant, o acontecimento da Revolução Francesa reúne essas condições. O que constitui o valor



que o choque do abalo sísmico tomou de assalto grande parte da filosofia moderna: de “Hegel a Horkheimer ou a Habermas, passando por Nietzsche ou Max Weber, não existe quase nenhuma filosofia que, direta ou indiretamente, não tenha sido confrontada com essa mesma questão” (Foucault, 2005c, p.335).

Como sabemos, Kant, em sua reflexão sobre a *Aufklärung*, propõe uma saída (*Ausgang*) do homem da condição de menoridade<sup>12</sup> mediante o esclarecimento, creditando total responsabilidade à falta de coragem do indivíduo racional ao submeter-se à tutela e ao governo dos outros. “Em todo caso, a *Aufklärung* é definida pela modificação da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e o uso da razão” (ibid., p.336). Essa alteração na relação, que indica uma saída do homem da menoridade, pode ser compreendida por duas condições essenciais, que são “simultaneamente espirituais e institucionais, éticas e políticas” (ibid., p.338).

A primeira condição se estabelece na discriminação precisa da relação entre as decorrências da obediência e do uso da razão, ou seja, a “humanidade terá adquirido maioridade não quando não tiver mais que obedecer, mas quando se disser a ela: ‘Obedeçam, e vocês poderão raciocinar tanto quanto quiserem’” (ibid., p.338-9).

---

de acontecimento (de signo rememorativo, demonstrativo e prognóstico) não é a Revolução mesma, nem seu êxito ou seu fracasso, mas o entusiasmo pela revolução que, segundo Kant, põe de manifesto uma disposição moral da humanidade. Foucault estende essas considerações acerca da Revolução ao Iluminismo em geral, como acontecimento que inaugura a Modernidade europeia. ‘O que é iluminismo?’ e ‘o que é a revolução?’ são duas questões que definem a interrogação kantiana acerca da atualidade. Se, com as *Críticas*, Kant fundou uma das linhas fundamentais da filosofia moderna, a analítica da verdade que se pergunta pelas condições do conhecimento verdadeiro, com essas duas perguntas Kant inaugurou a outra grande tradição, a ontologia do presente, uma ontologia do presente que se pergunta pela significação filosófica da atualidade” (p.27).

- 12 De acordo com Kant (1985), a menoridade é “incapacidade de servir do entendimento sem a orientação de outrem” (p.100), ou seja, é um estado da nossa vontade que permite sermos tutelados, na medida em que abandonamos nossa capacidade crítica racional.

Aparentemente, essa condição remete o pensamento kantiano à tradição da liberdade de consciência.<sup>13</sup> Entretanto, ao diferenciar em seu texto o uso privado do uso público da razão, Kant se afasta paulatinamente, instaurando uma singularidade reflexiva, pois a distinção do exercício racional nas instâncias privada e pública estabelece condições diferentes de liberdade. Isso porque, no uso privado da razão, o homem deve submeter-se às circunstâncias determinadas socialmente, ou seja, ele se torna apenas uma peça da máquina social, sendo obrigado a destituir-se do uso livre da razão. Contudo, quando se reconhece como membro da humanidade no exercício público da razão, passa a praticar a plenitude de sua liberdade racional.<sup>14</sup> É por isso que Foucault afirma que a *Aufklärung* não é “somente o processo pelo qual os indivíduos procurariam garantir sua liberdade pessoal de pensamento. Há *Aufklärung* quando existe sobreposição do uso universal, do uso livre e do uso público da razão” (Foucault, 2005c, p.339-40).

Diante desse cenário, no qual a condição de saída da menoridade revela uma tensão entre obediência e uso da razão, no que concerne a seu exercício público é que percebemos a emergência do problema ético-político.<sup>15</sup> Segundo Foucault (2005c), “coloca-se a

---

13 De acordo com Foucault (2005c), podemos compreender liberdade de consciência como “o direito de pensar como se queira, desde que se obedeça como é preciso” (p.338). Essa forma de pensar, segundo o autor, pode ser encontrada na tradição filosófica desde o século XVI.

14 Um exemplo ilustrativo: quando um mestrando se reconhece como parte da máquina educacional universitária no uso privado de sua razão, deve obedecer às instruções normativas estabelecidas institucionalmente, ou seja, deve cumprir disciplinas, participar de grupos de estudos, submeter-se à tutela de orientadores e membros de bancas científicas etc. Entretanto, quando esse mesmo indivíduo coloca-se como membro integrante da humanidade e decide exercer o uso público da razão, tem o dever de praticar sua liberdade racional em suas ações acadêmicas.

15 “Compreende-se que o uso “universal da razão (fora de qualquer fim particular) é assunto do próprio sujeito como indivíduo; percebe-se também que a liberdade desse uso pode ser assegurada de maneira puramente negativa pela ausência contra ele; mas como assegurar o uso público da razão?” (Foucault, 2005c, p.340).

questão de saber como o uso da razão pode tornar a forma pública que lhe é necessária, como a audácia de saber pode exercer plenamente, enquanto os indivíduos obedecerão tão exatamente quanto o possível” (p.340). A tensão foucaultiana sobre a possibilidade do exercício público da razão, além de sugerir uma dificuldade no exercício das práticas de liberdade do sujeito moderno, revela o reconhecimento do pensamento kantiano como problematizador da atualidade. Isso porque Foucault, ao afirmar que Kant propõe um contrato<sup>16</sup> pouco velado a Frederico II, anuncia indiretamente seu interesse em pensar a “relação entre a reflexão crítica e a reflexão sobre a história” (ibid., p.341).

Segundo Foucault (2005c), no “texto sobre a *Aufklärung*, a questão se refere à pura atualidade. Ele não busca compreender o presente a partir de uma totalidade ou de uma realização futura” (p.337). Ao analisar essa afirmação, perceberemos que a novidade do texto não pode ser identificada somente na capacidade que a obra crítica kantiana possui de problematizar a atualidade,<sup>17</sup> pois, como ele afirma, “não é a primeira vez que o pensamento filosófico procura refletir sobre o presente”, tendo em vista que em Platão encontramos uma análise representando “o presente como pertencendo a uma certa época do mundo distinta das outras por algumas características próprias, ou separada das outras por algum

---

16 Segundo Foucault (2005c), o “que poderíamos de chamar de contrato do despotismo racional com a livre razão: uso livre da razão autônoma será a melhor garantia da obediência, desde que, no entanto, o próprio princípio político ao qual é preciso obedecer esteja de acordo com a razão universal” (p.340).

17 De acordo com Cardoso (1995), existe uma distinção entre a noção de atualidade e presente. “O atual é construído a partir de um ‘certo elemento do presente que se trata de reconhecer’, como ‘diferença histórica’. Este reconhecimento, que é o da crítica, da problematização, desatualiza o presente, desatualiza o hoje, no movimento de uma interpelação. Nesse sentido, o presente não é dado, nem enquadrado numa linearidade entre o passado e o futuro. Mas enquanto atualidade, no movimento de uma temporalização, o que somos é simultaneamente a expressão de uma força que já se instalou e que continua atuante, na expressão heideggeriana, do ‘vigor de ter sido presente’ e o que nos tornamos, o que estamos nos tornando, enquanto abertura para um campo de possibilidades” (p.56).

acontecimento dramático” (ibid., p.336). Já Agostinho, mediante uma hermenêutica histórica, interroga o presente “como para nele tentar decifrar os sinais que anunciam um acontecimento eminente” (p.336). Também é possível analisar o presente, como fez Vico, “como um ponto de transição na direção da autoria de um mundo novo” (p.337). Visto que a novidade ou a diferença não se encontram na ação filosófica da crítica do momento atual, pois a tradição filosófica já executara tal façanha, qual será a singularidade encontrada por Foucault na leitura do texto kantiano?

Para Foucault (2005c), a novidade está no fato de ser “a primeira vez que um filósofo liga assim, de maneira estreita e no interior, a significação de sua obra em relação ao conhecimento, uma reflexão sobre a história e uma análise particular do momento singular em que ele escreve e em função do que ele escreve” (p.341). Em outras palavras, Kant inaugura uma forma nova do fazer filosófico, ou seja, a filosofia pela primeira vez problematizou de modo crítico a atualidade, compreendendo-a “como diferença na história e como motivo para uma tarefa filosófica particular” (ibid., p.341).

A partir do entendimento da nova postura filosófica existente nas reflexões kantianas, Foucault propõe uma alternativa ao encarmos a modernidade, não mais interrogando-a como uma época ou um período histórico, possuidora de elementos e traços que a caracterizam, mas pensando-a como uma atitude.<sup>18</sup> Para evidenciar sua explanação sobre a atitude de modernidade, o autor enumera algumas características, utilizando as reflexões de Baudelaire como ponte argumentativa.

A concepção baudelaireana de modernidade como algo transitório, fugidio e contingente não seria condição necessária para definir o homem moderno como sendo aquele que reconhece e aceita esse movimento efêmero contínuo. Ser moderno é “assumir uma deter-

---

18 Para o autor (2005c), essa noção pode ser compreendida como “um modo de relação que concerne à atualidade: uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa” (p.341).

minada atitude em relação a esse movimento; e essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante presente, nem por trás dele, mas nele” (Foucault, 2005c, p.342). Essa atitude frente ao presente fugidio, localizada na orla do tempo,<sup>19</sup> indica uma “vontade de ‘heroificar’ o presente”.

A noção de heroificação do presente não deve ser compreendida como uma sacralização do instante, ou uma sensibilidade frente ao fugidio, na tentativa de perpetuá-lo. Mas deve ser compreendida com uma ironia frente ao presente, que possibilita um “jogo da liberdade com o real para sua transfiguração”, uma “elaboração ascética de si” (ibid., p.343).

Através da atitude de heroificação irônica do presente, somos levados por Foucault (2005c) a distinguir dois processos subjetivos da modernidade: o homem que flana e o homem de modernidade. O primeiro pode ser caracterizado como um colecionador de curiosidades, pois, ao se limitar ao fenômeno observável do presente, passa a “recolhê-lo como uma curiosidade fugidia e interessante” (p.343).

O homem de modernidade possui um objetivo mais elevado e geral do que colecionar curiosidades. Ele transfigura o real através de uma imaginação ativa, pois consegue destacar “da moda o que ela pode conter de poético no histórico”. Essa transfiguração<sup>20</sup> do real está estritamente ligada ao processo de subjetivação e constituição autônoma de si próprio.

Sendo assim, ser moderno “não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como ob-

---

19 Uma das primeiras reflexões sobre a distinção entre presente e atualidade foi elaborada pelo autor na *Arqueologia do saber*. De acordo com Foucault (2010a), “análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade” (p.148).

20 Segundo o autor (2005c), a transfiguração não “é anulação do real, mas o difícil jogo entre a verdade do real e o exercício da liberdade; as coisas ‘naturais’ tornam-se então ‘mais do que belas’, e as coisas singulares aparecem ‘dotadas de uma vida entusiasta como a alma do autor’” (p.343).

jeto de uma elaboração complexa e dura” (Foucault, 2005c, p.344). Tornar-se objeto de si mesmo não implica um processo de tomada de consciência, ou a descoberta de verdades ontológicas; trata-se de inventar-se mediante uma estética da existência. Contudo, essa modernidade “não liberta o homem em seu ser próprio; ela lhe impõe a tarefa de elaborar a si mesmo” (ibid., p.344).

Feitas essas reflexões sobre o texto kantiano e as noções baudelarianas, que podem ser resumidas, em termos foucaultianos, como a “interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo” (ibid., p.344), cabe retomar as questões sobre a inserção filosófica de Foucault na tradição kantiana da *Aufklärung*.<sup>21</sup>

A inserção foucaultiana na *Aufklärung* ocorre de modo muito específico, pois a filiação não é autorizada pela fidelidade aos preceitos filosóficos construídos ao longo do trajeto intelectual de Kant. Foucault pode ser considerado um kantiano não ortodoxo; sua filiação não pressupõe um comentário abstruso, tampouco uma defesa do idealismo transcendental. A relação estabelecida entre o filósofo francês e a tradição kantiana está localizada na reativação constante da atitude crítica sobre o presente, caracterizada também como um *ethos* filosófico. Para Foucault (2005c), esse *ethos* pode ser compreendido como algo “próprio à antologia crítica de nós mesmos como prova histórico-prática dos limites que podemos transpor, portanto, como o nosso trabalho sobre nós mesmos como seres vivos” (p.348).

Dito isso, algumas precisões devem ser feitas para que confusões futuras sejam evitadas, ou pelo menos amenizadas. “É preciso

---

21 Ressalte-se que, para Foucault, a *Aufklärung* é compreendida “como conjunto de acontecimentos políticos, econômicos, sociais, institucionais, culturais dos quais somos ainda em grande parte dependentes, constitui um domínio de análise privilegiado. Penso também que, como empreendimento para ligar por um laço de relação direta o progresso da verdade e a história da liberdade, ela formulou uma questão filosófica que ainda permanece colocada para nós. Penso, enfim – tentei mostrá-la a propósito do texto de Kant –, que ela definiu uma certa maneira de filosofar” (p.345).

tentar fazer análise de nós mesmos como seres historicamente determinados, até certo ponto, pela *Aufklärung*” (Foucault, 2005c, p.345). Essa determinação não deve motivar análises maniqueístas, com pressupostos dialéticos, que buscam o que existe de bom ou ruim na *Aufklärung*, tampouco reflexões sobre uma essencialidade racional, com aspectos salvacionistas. Logo, a análise oriunda do *êthos* filosófico implicará “uma série de pesquisas históricas tão precisas quanto possível” (ibid., p.345).

Outro ponto relevante a ser esclarecido diz respeito à importância da crítica nas análises históricas foucaultianas. Como sabemos, uma contribuição do idealismo transcendental de Kant (1999), existente na *Crítica da razão pura*, encontra-se na rigorosa argumentação sobre os limites impostos pelas condições transcendentais ao conhecimento humano. Essa evidência produz uma associação lógica entre a crítica kantiana e a noção de limite; entretanto, quando pensamos o *êthos* filosófico, não podemos seguir esse caminho. Por se situar na fronteira, esse *êthos* caracteriza-se como atitude-limite, ou seja, trata-se “de transformar a crítica exercida sob forma de limitação necessária em uma crítica prática sob forma de ultrapassagem possível” (ibid., p.347). Sendo assim, a crítica foucaultiana abandona um caráter negativo e transcendental, pois “vai se exercer não mais na pesquisa das estruturas formais que têm valor universal, mas como pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos e dizemos” (ibid., p.347).

Logo, não seria equivocado pensar que a inscrição de Foucault na tradição crítica kantiana esteja diretamente ligada à formulação reflexiva sobre a ontologia do presente, que pode ser apreendida como uma atitude filosófica “em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível” (ibid., p.351).

Como enunciamos anteriormente, a atitude crítica de nós mesmos não deve ser entendida como uma crítica dos limites do conhecimento, nem apreendida como uma teoria transcendental, pois sua finalidade não reside na apreensão de noções universais e

metafísicas. Logo, a ontologia do presente, por almejar uma análise histórico-filosófica dos limites existentes na atualidade, “será genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método” (ibid., p.348). Sendo assim, Foucault afirma:

Arqueológica – e não transcendental – no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como os acontecimentos históricos. E essa crítica será genealógica no sentido de que ela não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos. (Foucault, 2005c, p.348)

Diante disso, seria um erro entender a ontológica do presente como uma doutrina filosófica, capaz de ser aplicada universalmente, ou como teoria detentora de um sistema de proposições lógicas organizadas em uma continuidade histórica. É necessário considerá-la “como uma atitude, um *êthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível” (ibid., p.351). Com relação a isso, torna-se preciso evidenciar como nossa pesquisa será traduzida em termos foucaultianos, haja vista a complexa aplicabilidade dessa atitude filosófica.

Sustentados no *êthos* filosófico foucaultiano, pretendemos analisar, pelos procedimentos arqueogenealógicos, o ensino da Filosofia no Brasil. Através da problematização e da crítica do presente,<sup>22</sup>

---

22 Nossos corpos recebem a inscrição de uma ordem discursiva que ainda não foi evidenciada. Sabemos que estamos inseridos em uma forma cristalizada de ensino da Filosofia, que pode ser caracterizada pela leitura estrutural do texto filosófico e pelo ensino historiográfico. Mesmo não sabendo como essa ordem se constitui, somos formados por esse discurso e reproduzimo-lo (como receptáculos) quando lecionamos no ensino médio ou nas universidades. Esta



almejamos verificar a constituição do ensino da Filosofia na FFCL-USP. Em outras palavras, pretendemos analisar quais foram as condições que permitiram a emergência de uma ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia e como tal discurso produziu a imagem do filósofo da elite ilustrado através do método histórico-historiográfico (*perennis philosophia*) na universidade da elite ilustrada em 1936.

Acreditamos que o procedimento arqueogenealógico, como instrumento do *êthos* filosófico, será imprescindível enquanto estratégia para compreendermos o tipo tecnológico de racionalidade que permeia o ensino da Filosofia.

Entendemos que a arqueologia e a genealogia são procedimentos que coexistem simultaneamente no trajeto foucaultiano, logo não compartilhamos a ideia de uma superação genealógica em relação às abordagens arqueológicas. Segundo Foucault (2005c), é possível pensar uma sistematização através de três grandes domínios: “o das relações de domínio sobre as coisas, o das relações sobre os outros, o das relações consigo mesmo” (p.350). Esses domínios, também identificados pelas noções do saber, poder e ética, são condições para pensarmos a aplicabilidade coerente dos procedimentos arqueogenealógicos. Para Deleuze (2005), essas três dimensões são “irredutíveis, mas em aplicação constante: saber, poder e si. São três ontologias” (p.154).

Dessa maneira, entendemos o procedimento arqueogenealógico, no que concerne a sua aplicabilidade e sistematização, não por critérios cronológicos ou metodológicos contínuos, mas utilizamos como critério demarcatório a ontologia do presente. Desse modo,

---

constatação provoca um incômodo que nos motiva a vasculhar o passado no desejo de compreender como emergiu a ordem que de alguma forma ressoa em nossos corpos. Não pretendemos traçar uma linha reta que começa em 1936 e chega até nossos dias. Buscamos escavar o passado a fim de compreender por que nos tornamos o que somos. O percurso é longo, e não pretendemos fechar a problemática neste livro. Estamos apenas enunciando o início do trajeto, pois o desdobramento da pesquisa que realizamos permitirá compreender quais são os poderes e saberes que afligem nossos corpos quando o assunto é o ensino da Filosofia no Brasil.

nos aproximamos da compreensão analítica de Morey, especificamente, da releitura de Veiga-Neto. Essa justaposição tem caráter puramente de precisão conceitual, pois acreditamos que a noção de domínio, cunhada por Veiga-Neto na reelaboração dos três eixos propostos por Morey, condiz harmonicamente com o que entendemos ser a experiência intelectual foucaultiana.

Logo, as noções arqueológicas e genealógicas cunhadas para pensarmos nossa pesquisa serão descritas e problematizadas, direta e indiretamente, pelos domínios do ser-saber e do ser-poder.

## Ser-saber: arqueologias

O termo “arqueologia” denomina o procedimento metodológico elaborado por Foucault a partir da *História da loucura*. Essa nova abordagem, que busca definir relações que estão na superfície dos discursos e descrever os arquivos, distingue as análises históricas foucaultianas das pesquisas desenvolvidas pelos historiadores das ideias e da ciência.

Essa distinção ocorre porque a abordagem arqueológica não pretende desvelar no discurso o que é o pensamento do homem, mas manifestar o discurso em sua existência, como práticas que obedecem a regras. “As regras de formação, de existência, de coexistência, os sistemas de funcionamento etc. É essa prática, em sua consistência e quase em sua materialidade, que descrevo”, afirma Foucault (2010a, p.146).

A análise arqueológica, ao descrever as práticas discursivas,<sup>23</sup> permite diagnosticar, antes mesmo da aparição das estruturas epis-

---

23 Conforme Foucault (2010a), “o que se chama ‘prática discursiva’ pode ser agora precisado. Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo

temológicas, as regras de formação que determinam a constituição dos objetos, dos enunciados, dos conceitos e dos temas. Como podemos observar, a noção de arqueologia rompe com as pesquisas históricas e epistemológicas tradicionais, que primeiro evidenciavam os objetos, os enunciados, os conceitos e os temas e aplicavam um método em suas análises documentais. Sendo assim, não devemos compreender os procedimentos arqueológicos como um método inflexível, tampouco acreditar que a partir de alguns princípios metodológicos poderíamos aplicar essa abordagem em todas as pesquisas e objetos da Educação e proceder sempre da mesma maneira.

“Se pode ser considerada um método”, afirma Machado (2006), “a arqueologia caracteriza-se pela variação constante de seus princípios, pela permanente redefinição de seus objetivos, pela mudança no sistema de argumentação que legitima ou justifica” (p.51). Logo, não há como compreender a noção de *arqueologia* sem aceitar uma flexibilidade intrínseca, ou seja, não há uma aplicabilidade mecânica quando pensamos os procedimentos arqueológicos, pois a dinâmica e a singularidade serão responsáveis pelo desenvolvimento dos procedimentos metodológicos necessários a cada pesquisa. Diante disso, precisamos compreender como a noção de arqueologia emerge e constitui-se no interior da sua produção intelectual, para assim apreender a sua flexibilidade e dinâmica.

Em 20 de maio de 1961, Michel Foucault defende sua tese de doutorado, denominada *História da loucura na Idade Clássica* (*Histoire de la folie à l'âge Classique*), na qual analisa arqueologicamente as diversas formas de percepção da loucura, do Renascimento até a Modernidade. Para Machado:

O objetivo da análise é estabelecer relações entre saberes – cada um considerado como possuindo positividade específica, a positividade do que foi efetivamente dito e deve ser aceito como

---

e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (p.133).

tal e não julgado a partir de um saber posterior e superior – para que destas relações surjam, em uma mesma época ou em épocas diferentes, compatibilidades e incompatibilidades que não sancionam ou invalidam, mas estabelecem regularidades, permitem individualizar formações discursivas. A partir de então, a história da loucura deixa de ser a história da psiquiatria. (Machado, 2002, p.VII-VIII)

Se na *História da loucura na Idade Clássica* Foucault se preocupa com a dispersão discursiva, a fim de encontrar uma regularidade que permita a emergência do objeto loucura como discurso patológico, ou seja, loucura como doença mental, em *O nascimento da clínica*, de 1963, a abordagem arqueológica procura explicitar “os princípios de organização da medicina em épocas diferentes, evidenciando que, se a medicina moderna se opõe à medicina clássica, a razão é que esta se funda na história natural, enquanto aquela – mais explicitamente, a anatomo-clínica – encontra seus princípios na biologia” (Machado, 2002, p.IX).

A ampliação conceitual que intuímos ao analisar *O nascimento da clínica*, tendo em vista a transição do objeto doença mental (loucura) para o objeto doença, caracteriza outra singularidade analítica, ou seja: “*O nascimento da clínica* não é uma arqueologia do saber, nem uma arqueologia da percepção; ela se define como uma arqueologia do olhar” (Machado, 2006, p.109).

Ao analisarmos a trajetória arqueológica foucaultiana, notamos que suas análises históricas transitam paulatinamente da história epistemológica para uma arqueologia do saber. Isso indica que, apesar de ter aplicado a noção de arqueologia nas obras *História da loucura* e *O nascimento da clínica*, a influência da epistemologia de Bachelard e Canguilhem estavam presentes nas suas análises empíricas.

Na tentativa de encontrar soluções para os diagnósticos que fizera em pesquisas passadas, Foucault começa a se ocupar, no livro *As palavras e as coisas*, da arqueologia dos saberes. Segundo Veiga-Neto:

N'As *palavras e as coisas*, o filósofo mostrou de que maneiras diferentes modos de investigação buscaram, ao longo dos últimos três séculos, instituir uma nova entidade – o sujeito moderno – como um novo objeto de discursos, como um objeto que produz ou como um objeto que vive num mundo natural ou biológico. Esses três objetos que se instituem, respectivamente, no mundo da linguagem, no mundo das trocas e do trabalho, e no mundo da vida, rebatem-se num só: o sujeito [...]. Assim, para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez, melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes. (Veiga-Neto, 2004, p.52)

Foucault, ao desenvolver uma arqueologia das ciências humanas em *As palavras e as coisas*, afirma que o homem moderno é uma invenção, pois só poderia surgir simultaneamente com a emergência da *epistémê* moderna.<sup>24</sup> O autor apresenta um longo discurso sobre a transição da *epistémê* clássica para a moderna. No percurso proposto no livro, ele evidencia as relações entre o triedro do saberes e a emergência das ciências humanas.

Esse novo objetivo arqueológico não foi em grande parte compreendido. Após muitos questionamentos e críticas, oriundos principalmente do Círculo de Epistemologia, Foucault rebateu e esclareceu as principais características dos seus procedimentos de análise no livro *A arqueologia do saber*. Sendo assim, ele não deve ser compreendido como mais uma pesquisa histórica. “É um livro que, embora não se proponha a construir, em sentido rigoroso, uma teoria ou uma metodologia da história arqueológica, tem como objetivo principal refletir sobre o procedimento utilizado, e por vezes explicitado, nas pesquisas dos livros anteriores” (Machado, 2006, p.143).

Logo, a reflexão realizada no livro *A arqueologia do saber* apresenta-se como uma revisão autocrítica da noção de arqueologia,

---

24 A noção de *epistémê* será discutida nos próximos capítulos.

ou seja, a partir de sua experiência intelectual, Foucault esclarece seu trajeto arqueológico e refina suas noções, a fim de afastar-se da epistemologia da ciência e da história das ideias e constituir um campo possível para compreender a vontade de verdade existente na problemática do saber.

Pela nova concepção, o termo arqueologia “designa o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte” (Foucault, 2010a, p.149). Portanto, a arqueologia pretende descrever os discursos como práticas e analisá-los como a descrição de uma dispersão existente em um arquivo.

A constituição desse procedimento metodológico vincula-se diretamente a uma nova percepção investigativa, a descrição do arquivo. De acordo com Foucault (2005b), arquivo é o conjunto de discursos efetivamente pronunciados, ou seja, que “teriam ocorrido de uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos” (p.1-2).

Se arquivo equivale ao conjunto de discursos pronunciados, seria possível pensar uma unidade do discurso, como ocorre na ciência? Se essa possibilidade existe, a definição foucaultiana de unidade discursiva nos direcionaria para uma formação discursiva.<sup>25</sup> Sendo assim, poderíamos nos perguntar sobre a constituição dessa formação e dessa unidade.

---

25 “Analisar uma formação discursiva é, pois, tratar um conjunto de performances verbais, no nível dos enunciados e da forma de positividade que as caracteriza; ou, mais sucintamente, é definir o tipo de positividade de um discurso. Se substituir a busca das totalidades pela análise da raridade, o tema do fundamento transcendental pela descrição das relações de exterioridade, a busca da origem pela análise dos acúmulos, é ser positivista, pois bem, eu sou um positivista feliz, concordo facilmente. E não estou desgostoso por ter, várias vezes (se bem que de maneira ainda um pouco cega), empregado o termo positividade para designar, de longe, a meada que tentava desenrolar” (Foucault, 2010a, p.141-2).

De acordo com Machado (2006), a resposta seria sim, pois, como os discursos são abordados em um nível anterior à classificação dos tipos, Foucault rejeita as categorias aceitas tradicionalmente e formula quatro hipóteses com a finalidade de compreender a unidade discursiva:

Primeira hipótese – a que me pareceu inicialmente a mais verossímil e a mais fácil de provar: os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto [...] Segunda hipótese para definir um grupo de relações entre enunciados: sua forma e seu tipo de encadeamento [...] Outra direção de pesquisa, outra hipótese: não se poderiam estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo? [...] Finalmente, a quarta hipótese para reagrupar os enunciados, descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam: a identidade e a persistência dos temas. (Foucault, 2010a, p.36-40)

Como sabemos, essas quatro hipóteses não foram elaboradas com o intuito de pensar o ensino da Filosofia. Contudo, amparados nelas, acreditamos ser possível pensar com Foucault o ensino da Filosofia no Brasil. Assim, com a finalidade de compreender como o discurso sobre esse tema se constituiu no país, buscamos verificar de que modo ocorreu a formação discursiva sobre o ensino da Filosofia na FFCL-USP.

Entendemos que os textos que adotamos como arquivo (conjunto de discursos pronunciados) são índices de práticas discursivas<sup>26</sup>

---

26 Para Foucault (2010a), “o que se chama ‘prática discursiva’ pode ser agora precisado. Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área

determinadas no tempo e no espaço e que definiram as condições de existência de uma ordem discursiva uspiana sobre o ensino da Filosofia. Diante desse arquivo, faz-se necessário compreender o que Foucault entende por discurso e por que devemos analisá-lo como descrição de uma dispersão.

De acordo com Machado (2006), Foucault compreende os discursos como “dispersão no sentido de que são formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade” (p.145). Essa concepção implica uma análise singular, pela qual pensar discurso significa pensar relações discursivas. Sendo assim, Foucault (2010a) afirma que a “arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (p.157). Esse sistema de regras possibilita o mapeamento da dispersão enunciativa dos próprios discursos e corrobora para a compreensão das formações discursivas, a partir dos níveis dos objetos, enunciados, conceitos e temas.

Como a análise arqueológica tematiza os discursos a partir das definições de suas regras de formação e explicita as condições de possibilidade pela definição do discurso como conjunto de enunciados, faz-se necessário “dizer o que é o enunciado, e mostrar em que sentido a arqueologia, análise das formações discursivas, é uma descrição de enunciados” (Machado, 2006, p.150). De acordo com Foucault:

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por

---

social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (p.133).



sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. É essa função que é preciso descrever agora como tal, ou seja, em seu exercício, em suas condições, nas regras que a controlam e no campo em que se realiza. (Foucault, 2010a, p.98)

Sendo assim, se tomássemos o discurso sobre ensino da Filosofia no Brasil como conjunto de enunciados dispersos e admitíssemos que a regularidade ocorre através de regras discursivas, a análise arqueológica seria de grande valia para compreendermos os enunciados como uma função de existência.

Em suma, o enunciado é uma função que possibilita que um conjunto de signos, formando unidade lógica ou gramatical, se relacione com um domínio de objetos, receba um sujeito possível, coordene-se com outros enunciados e apareça como um objeto, isto é, como materialidade repetível. É pelo enunciado que se tem o modo como existem essas unidades de signos. Ele lhes dá as modalidades particulares de existência, estipula as condições de existência dos discursos. Descrever um enunciado é descrever uma função enunciativa que é uma condição de existência. (Machado, 2006, p.152).

Essa função enunciativa ultrapassa as possibilidades lógicas ou gramaticais, inaugurando um novo campo investigativo para as análises arqueológicas. Analisar um enunciado não implica interpretar hermeneuticamente um conjunto de palavras, ou compreender as estruturas de um tempo lógico no cerne de um texto. “Assim”, afirma Veiga-Neto (2004), “um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser enunciados, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos” (p.94).

Essa materialidade que o enunciado traz consigo está diretamente relacionada a uma ordem institucional. Como a Filosofia no Brasil em grande parte se ramifica pelas instituições de ensino superior, a análise arqueológica seria muito eficaz em novas abordagens de pesquisas. Assim, quando pensamos o enunciado, sua “identidade depende de sua localização em um campo institucional. A instituição constitui a materialidade do que é dito e, por isso, não pode ser ignorada pela análise arqueológica” (Machado, 2006, p.152).

## Ser-poder: genealogia

Em 1971, após sua estreia no renomado Collège de France, Foucault escreve o texto *Nietzsche, a genealogia e a história* para homenagear Jean Hyppolite e apresenta uma perspectiva distinta de análise, afirmando que a “genealogia não se opõe à história como a visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento metaistórico das significações ideais e das indefinições teleológicas. Opõe-se à pesquisa da ‘origem’” (Foucault, 2002a, p.15-6).

Esse resgate que ele faz da oposição nietzschiana à origem (*Ursprung*) implica uma aversão à crença de que todas “as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã” (ibid., p.15-6). Essa negação da origem metafísica é de extrema importância, na medida em que se torna o lugar da verdade. “Ponto totalmente recuado e anterior a todo conhecimento positivo, ela tornará possível um saber que contudo a recobre e não deixa, na sua tagarelice, de desconhecê-la; ela estaria nesta articulação inevitavelmente perdida onde a verdade das coisas se liga a uma verdade do discurso que logo a obscurece, e a perde” (ibid., p.18).

Diante da problemática de que a origem metafísica se torna o lócus da verdade, Foucault desenvolve um árduo trabalho filoló-

gico e filosófico, com o intuito de evidenciar as distinções, na obra nietzschiana, dos termos “proveniência” (*Herkunft*) e “emergência” (*Entstehung*), que “marcam melhor do que *Ursprung* o objeto próprio da genealogia”. Esse trabalho filológico, muito próximo de um historiador da filosofia, se faz necessário devido à tradução de ambos os termos por “origem”, por isso Foucault (2002a) tenta constituir uma articulação própria de sentido.

A articulação dos termos “proveniência” (*Herkunft*) e “emergência” (*Entstehung*) tem dois objetivos enunciativos: primeiro, indicar que toda origem, “a partir do momento em que ela não é venerável – e a *Herkunft* nunca é –, é crítica” (Foucault, 2002a, p.21); segundo, afirmar que emergência (*Entstehung*) designa de preferência “o ponto de surgimento. E o princípio e a lei singular de um aparecimento” (p.23). Essa demarcação conceitual torna a genealogia crítica e material, afastando-a totalmente de uma origem (*Ursprung*) metafísica, própria do sentido histórico (*Wirkliche Historie*), que “está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia” (ibid., p.18). Sendo assim, para Foucault, o sentido histórico escapa completamente da metafísica e torna-se instrumento privilegiado da genealogia, na medida em que não se apoia em nenhum absoluto.

Esse distanciamento das origens metafísicas e das histórias absolutas ocorre porque “o genealogista parte em busca do começo – dos começos inumeráveis que deixam esta suspeita de cor, esta marca quase apagada que não saberia enganar um olho, por pouco histórico que seja; a análise da proveniência permite dissociar o eu e fazer pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia mil acontecimentos agora perdidos” (ibid., p.22).

Assim, as análises críticas e materiais dos começos ocorrem na medida em que o corpo é entendido como superfície de inscrição dos acontecimentos. Logo, a “genealogia, como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (ibid., p.22). Isso nos leva a inferir

que a emergência se produz sempre como estado das forças. Para Foucault:

Enquanto a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento; é preciso ainda se impedir de imaginá-la como um campo fechado onde se desencadeara uma luta, um plano onde os adversários estariam em igualdade; é de preferência – o exemplo dos bons e dos malvados o prova – um “não lugar”, uma pura distância, o fato de que os adversários não pertencem ao mesmo espaço. Ninguém é portanto responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício. (Foucault, 2002a, p.23-4)

Como podemos observar, o procedimento genealógico fundamentado nas noções de proveniência (*Herkunft*) e emergência (*Entstehung*) evidencia uma “tradição da história (teleológica ou racionalista) que tende a dissolver o acontecimento singular em uma continuidade ideal – movimento teleológico ou encadeamento natural” (ibid., p.27-8). Além de evidenciar a problemática metafísica da tradição histórica, Foucault, por meio dessas duas noções, propõe uma história “efetiva” e faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. De acordo com o autor:

A história “efetiva”, em contrapartida, lança seus olhares ao que está próximo: o corpo, o sistema nervoso, os alimentos e a digestão, as energias; ela perscruta as decadências; e se afronta outras épocas é com a suspeita – não é rancorosa, mas alegre – de uma agitação bárbara e inconfessável. Ela não teme olhar embaixo. Mas olha do alto, mergulhando para apreender as perspectivas, desdobrar as dispersões e as diferenças, deixar a cada coisa sua medida e sua intensidade. Seu movimento é o inverso daquele que os historiadores operam sub-repticiamente: eles fingem olhar para o mais longe de si mesmos, mas de maneira baixa, rastejando, eles se aproximam deste longínquo prometedor (no que eles são como os metafísicos

que veem, bem acima do mundo, um além apenas para prometé-lo a si mesmos a título de recompensa); a história “efetiva” olha para o mais próximo, mas para dele se separar bruscamente e se apoderar à distância (olhar semelhante ao do médico que mergulha para diagnosticar e dizer a diferença). O sentido histórico está muito mais próximo da medicina do que da filosofia. “Historicamente e fisiologicamente”, costuma dizer Nietzsche. Nada espantoso, uma vez que na idiossincrasia do filósofo se encontra a negação sistemática do corpo e “a falta de sentido histórico, o ódio contra a ideia do devir, o egípcianismo”, a obstinação “em colocar no começo o que vem no fim” e em “situar as coisas últimas antes das primeiras”. (Foucault, 2002a, p.29-30)

Essa perspectiva que encontramos como proposta genealógica no texto *Nietzsche, a genealogia e a história* (1971) foi enunciada literalmente pela primeira vez no livro *Vigiar e punir* (1975). Segundo Foucault (2012), o objetivo desse livro é “uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade” (p.28).

Como podemos observar, o foco discursivo foucaultiano busca identificar como as tecnologias punitivas se transformam e, simultaneamente, alteram a subjetividade dos sujeitos. A transição de uma lógica supliciar para uma lógica disciplinar é verificada genealógicamente.

Esse complexo científico-judiciário que tem o poder de punir e estabelecer normas também deve ser investigado no campo da Educação. Foucault indica as possibilidades dessa pesquisa na terceira parte do livro, denominada Disciplina. Encontramos ali todos os motivos e justificações para questionar as estruturas normativas sobre o ensino da Filosofia no Brasil.

Amparados na reflexão sobre a Disciplina, encontramos outro apoio reflexivo na obra *A ordem do discurso*, quando Foucault pensa os processos de ritualização. O autor (1996) escreve: “O que é, no

fim de contas, um sistema de ensino senão uma ritualização da fala; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes; senão a constituição de um grupo doutrinal, por difuso que seja; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes?” (p.44).

Para Foucault, o ensino também faz parte daquilo que chama de grandes procedimentos de sujeição do discurso, que visam a manutenção desse mesmo discurso. Amparando o discurso existe um regime de verdade que lhe dá sustentação. Para o autor:

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo. (Foucault, 1996, p.44)

A partir disso, podemos nos perguntar: o que sustentou o discurso no e sobre o ensino da Filosofia na USP em 1936? Podemos dizer que também no ensino da Filosofia existe um regime de verdade que dá amparo ao discurso do professor. Nesse regime discursivo, em que professor e aluno têm cada um o seu papel específico, pode ser percebido nitidamente o exercício do poder que percorre a relação ensino/aprendizagem. De um lado está o professor, detentor do saber “Filosofia”, que procura inscrever, por meio da disciplinarização do saber, aquele que precisa ser inscrito no mesmo regime discursivo de que é devedor, um modo de compreender a Filosofia.

Então, se o ensino da Filosofia pensado na USP a partir de Maugüé está fundamentado em determinado regime de verdade, que dá sustentação ao discurso do professor e, simultaneamente, sujeita esse mesmo discurso a determinado recorte do que é importante ser ensinado para que o aluno ingresse nesse regime de verdade do qual

o professor é guardião e anunciador, uma das funções do ensino da Filosofia é fazer o aluno entrar no regime discursivo do qual ele faz parte e que direciona seu modo de compreender a Filosofia.

Diante da regularidade discursiva dos estudantes de filosofia na FFCL-USP (talvez em todo o Brasil, se pensarmos que os quadros de professores da maioria dos departamentos de Filosofia passaram por esse rito, seja direta ou indiretamente), interessa-nos compreender os dois lados dessa relação, que poderíamos chamar também de polos de força, no ensino da Filosofia: o discurso do professor, que funciona como disciplinador do saber a ser adquirido pelos alunos.

Nessa relação se produzem modos de sujeição resultantes dos jogos de forças imanentes ao processo de ensino/aprendizagem. Contudo, apesar de toda sujeição existente na ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia, não podemos esquecer a resistência presente na microfísica do poder, ao visualizarmos as relações entre professor/instituição, professor/estudante, estudante/estudante e estudante/professor. A inserção no rito educacional pressupõe também a resistência dos indivíduos envolvidos no processo, pois, se abandonarmos essa fração dele, seremos obrigados a aceitar um determinismo totalizante que impossibilitaria transformar as condições atuais. Logo, quando afirmamos existir um processo de subjetivação no processo do ensino da Filosofia no Brasil, não descartamos os modos de vida que resistem e proporcionam novas formas de existência e práticas de liberdade.

Essas são algumas hipóteses que surgem ao associarmos os procedimentos arqueológicos e genealógicos. “Assim, pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente” (Veiga-Neto, 2004, p.59).

## 2

# A ENCENAÇÃO TRÁGICA DA *ESPISTÉMÊ* BRASILEIRA

Em nossa experiência estética, ao apreciarmos uma música, seja erudita ou popular, ficamos absorvidos pela organização rítmica, harmônica e melódica que estrutura aquele conjunto sonoro. É quase intuitivo acreditarmos que a fruição da estrutura musical é definida pelos sons, e nunca pelo silêncio.

Elogiamos as cadências harmônicas que soam dissonantes, tendo em vista as antigas estruturas formais diatônicas, contudo ainda nos pautamos pelas vibrações. Mas, se olharmos as partituras, veremos que o silêncio enunciado nas pausas indica uma participação na construção discursiva musical. Por mais óbvio que isso possa parecer, somos tomados de assalto diante da ousadia de John Cage, quando nos apresenta a composição 4'33. Uma peça composta para piano, mas que pode ser executada com qualquer instrumento e com duração desigual, pois possui três movimentos, nos quais os intérpretes não executam nenhuma nota em seus instrumentos.

Por mais que a peça seja uma reflexão sobre o silêncio, tão comumente excluído na história da música, não podemos considerá-la silenciosa, pois, tratando-se de música, isso seria impossível. Percebemos, então, que o silêncio absoluto não pode ser alcançado, pois o ruído do ambiente participa da experiência estética do quase silêncio, na medida em que essa experiência provoca certo descon-



forto. Quando ele ocupa lugar de destaque, os ruídos aumentam, na tentativa de excluí-lo mais uma vez (Cage, 1961).

Poderíamos pensar que a arqueologia do silêncio foucaultiana, manifesta na *História da loucura*, nos provoca um espanto parecido. É como se Foucault encontrasse na loucura as pausas esquecidas nas diversas partituras da história da Filosofia. Um silêncio que incomoda e destitui, em sua interpretação, a validade das harmonias que compõem as consonâncias e dissonâncias das verdades terminais sobre a loucura.

No prefácio da primeira edição da *História da loucura*, encontramos uma complexa linha crítica que instaura um giro histórico, tendo como objeto a loucura. Esse giro indica uma compreensão da loucura não mais pelas verdades estabelecidas positivamente nos conceitos da psicopatologia, ou seja, a loucura não pode ser apreendida apenas como doença mental. Foucault (2002b) pretende “ir ao encontro, na história, desse grau zero da história da loucura, no qual ela é experiência indiferenciada, experiência ainda não partilhada da própria partilha” (p.152). Esse grau expande nossa compreensão da loucura, pois a região vasculhada arqueogeneologicamente não se submete às verdades de uma racionalização científica, ou seja, o homem de loucura ainda não foi dominado pelo homem de razão. “Essa outra loucura”, afirma Lópes (2008), “a que faz referência Foucault não é a loucura como categoria médica, não é uma doença; é uma categoria ontológica. Trata-se do infinito, do fundo caótico, informe atemporal, de onde as formas emanam e onde irão se perder um dia” (p.33). A categorização ontológica da loucura não pode ser compreendida pelos saberes, pelos conhecimentos científicos ou por uma teologia da verdade, mas só será entendida no silêncio das experiências-limite. Para Foucault:

Poder-se-ia fazer uma história dos limites – desses gestos obscuros, necessariamente esquecidos logo que concluídos, pelos quais uma cultura rejeita alguma coisa que será para ela o exterior; e, ao longo de sua história, esse vazio escavado, esse espaço branco pelo qual ela se isola e designa tanto quanto seus valores. Pois seus valo-

res, ela os recebe e os mantém na continuidade da história; mas essa região de que queremos falar, ela exerce suas escolhas essenciais, ela faz a divisão que lhe dá a face de sua positividade; ali se encontra a espessura originária na qual ela se forma. Interrogar uma cultura sobre suas experiências-limite é questioná-la, nos confins da história, sobre um dilaceramento que é como o nascimento mesmo de sua história. Então, encontram-se confrontados, em uma tensão sempre prestes a desenlaçar-se, a continuidade temporal de uma análise dialética e o surgimento, às portas do tempo, de uma estrutura trágica. (Foucault, 2002b, p.154)

A história das experiências-limite permite compreender a constituição discursiva dos regimes de saberes. As experiências-limite que constituem o objeto loucura são condições elementares para entender a ordem discursiva que organizou a psicopatologia e a psiquiatria, e todas as suas práticas discursivas transfiguram a loucura em doença mental. Os limites impostos pela racionalização positiva (psicopatologia–psiquiatria), que permitem um domínio do homem de razão sobre o homem de loucura, só se estabeleceram devido à exclusão de algo que não pode ser denominado, esse exterior que foi dilacerado no seio da cultura ocidental.

“No centro dessas experiências-limite do mundo ocidental explode, é evidente, a do próprio trágico – tendo Nietzsche mostrado que a estrutura trágica a partir da qual se faz a história do mundo ocidental não é outra coisa senão a recusa” (Foucault, 2002b, p.155). A estrutura trágica que compõe o ser-da-loucura não é compatível com um enquadramento discursivo de verdades científicas, pois os limites impostos pela normatividade racional criam outra coisa, mas não descrevem a experiência-limite que é a loucura. A musicalidade sem forma da loucura, em suas vestes dionisíacas, não suportaria limites e padrões constituídos por regimes de saberes, como é o caso da doença mental. “A loucura, no sentido trágico, é, portanto, um fundo de sem sentido a partir do qual se estabelece qualquer sentido, mas que sempre permanece inacessível a este e por isso o ameaça radicalmente” (Lópes, 2008, p.35).

A experiência-limite, com sua estrutura trágica, não pode ser concebida ou analisada na região em que os regimes de saberes estão constituídos. Ela reside nas experiências que não têm nome. São regimes de forças que ainda não foram capturados pelos discursos verdadeiros. “O problema da verdade virá depois, quando o sentido já tenha sido estabelecido. O sentido é anterior ao sujeito, é anterior à história, é anterior ao saber, é anterior ao encadeamento das causas” (Lópes, 2008, p.34). Se a região que Foucault deseja analisar encontra-se no silêncio das experiências, na ausência da história, no limite da razão, quais seriam os procedimentos para alcançarmos esse lugar? Segundo o autor:

Será preciso estirar a orelha, debruçar-se sobre esse rosnar do mundo, tratar de aperceber tantas imagens que jamais foram poesia, tantos fantasmas que jamais alcançam as cores da vigília. Mas, sem dúvida, eis aí uma tarefa duplamente impossível, já que ela nos obrigaria a reconstituir a poeira dessas dores concretas, dessas palavras insensatas que nada amarra ao tempo; e, sobretudo, uma vez que essas dores e palavras não existem e não são dadas a elas próprias e aos outros no gesto da divisão que desde já as denuncia e as domina. É somente no ato da separação e a partir dele que se pode pensá-las como poeira ainda não separada. A percepção que busca compreendê-la no estado selvagem pertence necessariamente a um mundo que já a capturou. A liberdade da loucura só se ouve do alto da fortaleza que a tem prisioneira. (Foucault, 200b, p.158)

Dura tarefa é viajar com Foucault, pois, ao mesmo tempo que ele nos oferece alguns atalhos, simultaneamente nos impõe uma série de dificuldades. Se no início da citação encontramos dicas de procedimentos para chegar à região insólita da experiência-limite, somos surpreendidos com a sua impossibilidade. Talvez a impossibilidade esteja na compreensão da inexistência de um silêncio absoluto, restando-nos apenas os ruídos. Contudo, antes de elaborarmos respostas negativas ou tomarmos os atalhos indicados, é preciso desconfiar das orientações de impossibilidade.

Sabemos que o prefácio fora excluído na segunda edição da *História da loucura*, sendo substituído por um antiprefácio em 1972. Também é de conhecimento público o debate entre Foucault e Derrida, iniciado com as duras críticas formuladas pelo ex-aluno de Foucault. Mas será que esses dois fenômenos estão ligados à suposta impossibilidade de alcançar as regiões da experiência?

Derrida, na conferência proferida em 1963, denominada *Cogito e história da loucura*, tece críticas à proposta metodológica foucaultiana de alcançar as regiões da experiência da loucura. Segundo Derrida (2001), “se o livro de Foucault, apesar das impossibilidades e das dificuldades reconhecidas, pôde ser escrito, nós temos o direito de nos perguntar em que, como último recurso, ele apoiou essa linguagem sem recurso e sem apoio: quem enuncia o não recurso?” (p.22). Claramente, Derrida instaura uma problemática pertinente ao questionar Foucault, no que concerne à enunciação dos seus problemas. É óbvio que as proposições foucaultianas que estabelecem um novo tribunal para o *logos* ocidental e, conseqüentemente, uma crise da racionalidade, devem ser esclarecidas, pois como poderíamos aceitar uma crítica da razão fundamentada na própria razão?<sup>1</sup>

Frente às críticas de Derrida, Foucault incluiu no posfácio da segunda edição francesa da *História da loucura* uma série de ob-

---

1 Na mesma direção, encontramos ácidas críticas de Habermas no livro *O discurso filosófico da modernidade*. Segundo o autor (2000), “na *História da loucura* Foucault investiga o vínculo específico entre o discurso e a prática. Não se trata aqui da conhecida tentativa de explicar a reconstrução interna da evolução científica a partir das condições externas à ciência. A perspectiva interna de uma evolução teórica regida por problemas é substituída de antemão pela descrição estrutural de discursos bem selecionados e surpreendentes, que tematizam aqueles pontos de ruptura encobertos pela consideração própria à história e dos problemas, isto é, ali onde um novo paradigma começa a se impor em oposição ao velho [...]. Nos primeiros trabalhos, a relação entre os discursos e as práticas permanece tão inexplicada quanto o problema metodológico de saber como uma história das constelações da razão e loucura pode em geral ser escrita, se o trabalho do historiador tem de se mover por sua vez no horizonte da razão” (p.339-46).

servações. Com tom amigável, no início do texto reconhece a profundidade filosófica de Derrida, considerado pelo autor o filósofo “mais profundo e o mais radical” da França. Contudo, essa radicalidade não ultrapassa os limites impostos pela institucionalização da filosofia francesa. De acordo com Foucault, a crítica à *História da loucura* é fundamentada em três postulados.

Esses três postulados são consideráveis e bastante respeitáveis, eles formam a armadura do ensino da filosofia na França. É em nome deles que a filosofia se apresenta como crítica universal de todo saber (primeiro postulado), sem análise real do conteúdo e das formas de saber; como análise real do conteúdo e das formas de saber; como injunção moral que só se desperta com sua própria luz (segundo postulado); como perpétua reduplicação dela própria (terceiro postulado) em um comentário infinito de seus próprios textos e sem relação a nenhuma exterioridade. (Derrida; Foucault, 2001, p.74)

É interessante analisarmos a resposta de Foucault, pois a problemática da crise da razão assume outra direção. A conjuntura da validade racional do discurso filosófico foucaultiano, posta em questão por Derrida, funda-se em uma dependência direta com uma limitação do pensar filosófico francês. Em outras palavras, as experiências filosóficas foucaultianas podem ser caracterizadas como experiências-limite em relação à filosofia institucionalizada francesa. Logo, Foucault não cabe nos padrões estruturalistas que formatam e limitam o pensamento de Derrida.

O ensino da Filosofia ganha relevância nesse debate na medida em que compreendemos que os processos de subjetivação transitam pelas instituições que disseminam uma ordem discursiva sobre os saberes e poderes, que normatizam o ser-do-filósofo mediante o ensino da Filosofia. Os três postulados que fundamentam uma ordem discursiva filosófica francesa limitam a filosofia a uma só forma. Experiências filosóficas como a foucaultiana ou são excluídas, ou são ignoradas, por colocarem em xeque a validade

e a normatividade de um sistema de exclusão filosófico. Segundo Foucault: “talvez sejam esses próprios postulados que se devem recolocar em questão: esforço-me, em todo caso, por libertar-me deles, à medida do possível libertar-me daqueles que, durante tanto tempo, foram-me impostos pelas instituições” (Derrida; Foucault, 2001, p.74).

A primeira tentativa de ruptura com esse sistema normativo está na própria *História da loucura*, pois, ao conceber, em sua análise, “que a filosofia não é nem história nem logicamente fundadora de conhecimento, mas que existem condições e regras de formação do saber às quais o discurso encontra-se submetido a cada época, assim como qualquer outra forma de discurso de pretensão racional” (Derrida; Foucault, 2001, p.74), escutamos pela primeira vez os gritos foucaultianos.

A voz de Foucault ecoa do alto da fortaleza que o tem prisioneiro e, na tentativa de escapar das condições e regras da formação filosófica estruturalista, luta incessantemente contra os três postulados. “Mas, sem dúvida”, afirma, “eu ainda não me libertara o suficiente dos postulados do ensino da filosofia, já que eu tinha a fraqueza de colocar, encabeçando um capítulo, a análise de um texto de Descartes” (Foucault, 2001, p.75).

Foucault reconhece que não deveria ter trilhado esse caminho, não deveria ter se submetido aos caprichos dos postulados do ensino da Filosofia. Contudo, essa ínfima parte de seu livro não o torna inválido. A experiência intelectual foucaultiana ultrapassa e amplia nossa compreensão filosófica, pois não submete a experiência filosófica a simples análises histórico-lógicas de textos, mas apreende o fazer filosófico como *ethos* filosófico. Essa radicalização do pensamento foucaultiano não o torna irracional, mas produz novas possibilidades para o ser-do-filósofo. O acesso às experiências-limite é possível, desde que não se restrinja às normatividades e institucionalizações impostas ao filosofar. Nessa direção, Foucault afirma:

O que tentei mostrar, por um outro lado, em *História da loucura* e alhures, é que a sistematização que religa os conceitos entre eles,

as formas de discurso, as instituições e as práticas não é da ordem de um pensamento radical esquecido, recoberto, desviado dele próprio, nem de um inconsciente freudiano, mas existe um inconsciente do saber que tem suas regras específicas. Enfim, esforcei-me em estudar e analisar os “acontecimentos” que podem produzir-se na ordem do saber, e que não podem reduzir-se à lei geral de um “progresso” nem à repetição de uma origem. (Derrida; Foucault, 2001, p.74)

Essa atitude filosófica que problematiza os acontecimentos não cabe mais nos paramentos de um filosofar instrumentalizado. Ela ultrapassa os limites impostos pelas normas dos postulados da filosofia acadêmica francesa. Essa busca pelo inconsciente do saber conduzirá Foucault à análise da *epistémê* moderna no livro *As palavras e as coisas*, consolidando seus passos em direção contrária ao pensamento do filosofar disciplinado. Diante disso, alguns apontamentos são necessários para seguirmos nossa reflexão.

Quando deparamos com a noção de experiência-limite e sua estrutura trágica, somos necessariamente levados a nos perguntar sobre o próprio ato de filosofar. Essa pergunta está simultaneamente ligada ao ensino da Filosofia, pois, se a considerações kantianas sobre a impossibilidade desse ensino são verdadeiras, como poderíamos pensar essa prática? Limitando-nos às experiências brasileiras, não seria absurdo pensarmos a problematização das experiências-limite do filosofar, em um contexto em que os mesmos postulados que aprisionaram Foucault ressoam de forma particular em nossa atualidade. Em outras palavras, seria necessário compreendermos como uma ordem discursiva se constitui, delegando formas ao modo de ser-do-filósofo, pelas regras implicadas na prática discursiva do ensino da Filosofia no Brasil. Quais foram as exclusões necessárias para legitimação e institucionalização do ensino da Filosofia? Nessa direção, cabe compreender se existe a possibilidade de identificar uma ordem discursiva, para então problematizar os parâmetros de exclusão da experiência-limite do filosofar.

## A noção foucaultiana de *epistémê*

No prefácio do livro *As palavras e as coisas*, encontramos uma curiosa enciclopédia chinesa, descrita pelo escritor argentino Jorge Luís Borges (2000) no conto *O idioma analítico de John Wilkins*. Essa enciclopédia, que traz uma excêntrica taxinomia,<sup>2</sup> característica do realismo fantástico borginiano, desperta em Foucault uma reflexão sobre a ordenação que constitui o conhecimento.

Segundo Foucault (2007), os códigos fundamentais em uma cultura se localizam em duas regiões. A primeira pode ser compreendida através das ordens empíricas que regem sua “linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas”; a segunda localiza-se nas reflexões filosóficas e científicas que “explicam por que há em geral uma ordem, a que lei geral obedece, que princípio pode justificá-la, por que razão é esta ordem estabelecida e não outra” (p.XVI). Essas duas regiões, que imprimem no cerne de toda cultura códigos ordenadores e reflexões sobre a ordem, possibilitam que teorias gerais da ordenação e interpretações filosófico-científicas sejam elaboradas, as quais passam a atribuir valores de verdade às coisas e aos sujeitos.

Contudo, entre o olhar disciplinado pelos códigos ordenados e o conhecimento reflexivo filosófico-científico, existe uma região mediana, que antecede os modos de ser da ordem. Segundo Foucault:

De tal sorte que essa região “mediana”, na medida em que manifesta os modos de ser da ordem, pode apresentar-se como a mais fundamental: anterior às palavras, às percepções e aos gestos, incumbidos então de traduzi-la com maior ou menor exatidão ou

---

2 “Esse texto cita ‘uma certa enciclopédia chinesa’ onde será escrito que ‘os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo, l) *et cetera*, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas” (Foucault, p.X).



sucesso (razão pela qual essa experiência da ordem, sem seu ser maciço e primeiro, desempenha sempre um papel crítico); mais sólida, mais arcaica, menos duvidosa, sempre mais “verdadeira” que as teorias que lhe tentam dar uma forma explícita, uma explicação exaustiva, ou um fundamento filosófico. (Foucault, 2007, p.XVIII)

É na região mediana que encontramos o solo epistemológico necessário para compreender a ordem inerente a uma época. “Essa região ‘mediana’ situada entre a pura empiricidade dos esquemas perceptivos de cada indivíduo e o nível de reflexão, seja na teorização científica, seja no âmbito da explicação filosófica, é a que determina” (Gallo, 1995, p.14).

No livro *As palavras e as coisas*, Foucault (2007) estabelece um recorte temporal que tem como “ponto de partida o fim do Renascimento e encontrando, também ela, na virada do século XIX, o limiar de uma modernidade de que ainda não saímos” (p.XXI). Vale a pena ressaltar que a compreensão temporal foucaultiana que estabelece três períodos característicos – o Renascimento (século XVI), a Idade Clássica (séculos XVII e XVIII) e a Modernidade (século XIX em diante) – é a mesma determinada nas pesquisas anteriores. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995), após descrever os princípios básicos da organização da Renascença a partir da semente, “Foucault dedica a maior parte de *As palavras e as coisas* à análise detalhada da *epistémê* da Época Clássica, que se transforma na relação com a *máthêsis*. Somente com este distanciamento foi-lhe possível estudar a Modernidade” (p.20). Essa temporalização proposital tem o objetivo de mostrar que a possibilidade de enunciar e pensar o modo de ser do homem só poderia acontecer na Modernidade.

Sendo assim, é sobre esse espaço-tempo que o autor elabora suas escavações e, a partir delas, escreve uma história do mesmo, ou seja, uma história “daquilo que, para uma cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser portanto distinguido por marcas e recolhido em identidades” (Foucault, 2007, p.XXII). Para Ma-

chado, a tese principal que conduz Foucault nessa jornada pode ser entendida pela seguinte formulação:

[...] As ciências empíricas e a filosofia explicam o aparecimento, na modernidade, das ciências humanas, porque é com elas que o homem passa a desempenhar duas funções complementares no âmbito do saber: por um lado, é parte das coisas empíricas, na medida em que vida, trabalho e linguagem são objetos – estudados pelas ciências empíricas – que manifestam uma atividade humana; por outro, o homem – na filosofia – aparece como fundamento, como aquilo que torna possível qualquer saber. (Machado, 2006, p.112)

A formulação geral apresentada por Machado já pode ser identificada no título do livro *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. Os termos “palavras” e “coisas” indicam a existência do funcionamento dos códigos ordenadores e das reflexões sobre a ordem das épocas Clássica e Moderna. A reflexão sobre a região mediana existente entre as palavras e as coisas permite a Foucault indicar uma descontinuidade contida da *epistémê* clássica para a *epistémê* moderna. A partir dessas evidências, as condições enunciativas possibilitam a compreensão da emergência do duplo empírico-transcendental, ou seja, o aparecimento do homem e, simultaneamente, o surgimento das ciências humanas, como sugere o subtítulo. Dito isso, e sem nos estendermos mais, cabe agora compreender o que Foucault entende por *epistémê* e como sustenta a descontinuidade das épocas Clássica e Moderna. Segundo o autor:

Por *epistémê* entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros, ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre as figu-

ras epistemológicas ou ciências, na medida em que se prendam as práticas discursivas vizinhas mas distintas. (Foucault, 2010a, p.231)

Essa definição, apresentada pelo autor em *A arqueologia do saber* em 1969 – após inúmeras críticas oriundas de diversas áreas do conhecimento, que transitaram do cinema de Godard, no filme *A chinesa*, até o criterioso artigo de Georges Canguilhem<sup>3</sup> –, pretende circunscrever a noção de *epistémê*, a fim de esclarecer a seus críticos que não se tratava de um “sistema universal de referência que possibilita a variedade dos saberes de uma época” (Machado, 2006, p.134). Logo, essa noção não indica uma forma de conhecimento que se manifesta unitariamente em um sujeito ou em uma época, mas “é o conjunto de relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas” (Foucault, 2010a, p.231). Essas relações estabelecidas entre ciências, práticas discursivas, figuras epistemológicas e positivities permitem identificar os limites discursivos de uma época determinada, sem colocar em jogo a validade ou não de uma ciência, ou seja, “é aquilo que, na positividade das práticas discursivas, torna possível a existência das figuras epistemológicas e das ciências” (ibid., p.231).

Tendo em vista que a redefinição circunscrita e específica não anula a noção de *epistémê* publicada anteriormente, retornaremos à obra *As palavras e as coisas* para apreender, através das reflexões sobre as *epistéma*i clássica e moderna, a emergência do homem e, consequentemente, a constituição das ciências humanas.

## O homem, uma invenção moderna

Em agosto de 1965, Foucault esteve no Brasil para ministrar algumas conferências na Universidade de São Paulo. Após um elo-

---

3 Cf. crítica elaborado no rigoroso artigo “Mort de l’homme ou épuisement du cogito?” (1967).

gio sarcástico, no qual caracterizou o departamento de Filosofia da USP como um legítimo Departamento Francês de Ultramar (Arantes, 1995), entregou para seu ex-aluno Gérard Lebrun<sup>4</sup> um volumoso manuscrito. “Quando o livro é publicado, meses depois, Lebrun tem a surpresa de encontrar um primeiro capítulo que não constava da versão que havia lido. Uma ‘abertura’ anunciando os temas do livro: Foucault analisa um quadro de Velázquez, *Las meninas, As meninas*” (Eribon, 1990, p.159). Essa abertura acrescentada na última hora da versão final do livro com o título previsto de *L’ordre des choses (A ordem das coisas)*<sup>5</sup> havia sido publicada na revista *Le Mercure de France*.

Nesse texto, encontramos um estilo literário empregado pelo autor para analisar o quadro *As meninas*, do pintor espanhol Diego Velázquez. Foucault, durante toda a descrição reflexiva, aponta para uma caracterização da *epistémê* clássica, utilizando o quadro como meio para identificar a representação. A tela representa a própria maneira de organizar o pensamento na *epistémê* clássica, ou seja, o “que é representado são as funções da representação. O que não é representado é um sujeito unificado e unificador que faz estas representações, tornando-as objetos” (Dreyfus; Rabinow, 1995, p.27). O autor introduz o leitor em uma complexa rede dis-

---

4 Segundo Eribon (1990), o filósofo Gérard Lebrun – que ministrava a disciplina Filosofia Geral na USP – era “especialista em Kant e Hegel, mas também excelente conhecedor da fenomenologia e da obra de Merleau-Ponty” (p.159). Esse rigor técnico e a amizade levaram Foucault a entregar em suas mãos o manuscrito do que viria a ser *As palavras e as coisas* (cf. Lebrun, 1998). Nesse artigo, Lebrun faz uma análise da leitura que Foucault realiza da fenomenologia em *As palavras e as coisas*.

5 Segundo Eribon (1990), “Foucault gostaria de dar à obra o título de seu segundo capítulo, *La prose du monde (A prosa do mundo)*. Mas era assim que Merleau-Ponty pretendia intitular um texto encontrado em suas gavetas após sua morte. E Foucault não quer parecer muito marcado pela influência do filósofo a quem admirou durante tanto tempo. Pensa então em *L’ordre de choses (A ordem das coisas)*. Ou ainda *Les mots et les choses*. Prefere o primeiro. Pierre Nora se inclina para o segundo. Foucault se rende a seus argumentos. A tradução inglesa adotará o título previsto: *A ordem das coisas*, e em várias entrevistas Foucault dirá que no fundo esse título era mais adequado” (p.159).

cursiva sobre os procedimentos característicos da época clássica. Sendo assim, a pintura é o meio para indicar os procedimentos pelos quais códigos ordenadores e reflexões sobre a ordem têm sua materialidade nas práticas discursivas dessa época. De acordo com Foucault:

Talvez haja, neste quadro de Velásquez, como que a representação da representação clássica e a definição do espaço que se abre. Com efeito, ela intenta representar-se a si mesma em todos os seus elementos, com suas imagens, os olhares aos quais ela oferece, os rostos que torna visíveis, os gestos que a fazem nascer. Mas aí, nessa dispersão que ela reúne e exhibe em conjunto, por todas as partes um vazio essencial é imperioso indicar: o desaparecimento necessário daquilo que a funda – daquele a quem ela se assemelha e daquele a cujos olhos ela não passa de semelhanças. Esse sujeito mesmo – que é o mesmo – foi elidido. E livre, enfim, dessa relação que a acorrentava, a representação pode se dar como pura representação. (Foucault, 2007, p.20-1)

Fica evidente, se considerarmos o panorama geral do livro, que a descontinuidade e a transformação de uma época não ocorrem de um dia para outro. São períodos extensos para que uma nova ordem epistêmica se materialize. Logo, quando Foucault apresenta a constituição da *epistémê* clássica, elabora uma paulatina reflexão que converge para a noção de representação, a característica ordenadora dessa *epistémê*. Essa característica emerge da análise da relação existente entre o “sistema articulado de uma *máthêsis*, de uma taxinomia e de uma análise genética. As ciências trazem sempre consigo o projeto mesmo longínquo de uma exaustiva colocação em ordem” (Foucault, 2007, p.103). Essa característica básica da *epistémê* clássica, no que concerne às ciências empíricas, é identificada no quadro de Velásquez, e também o que lhe falta, tendo em vista a invenção do homem pelo saber moderno. O fundamento básico que aponta “sempre para a descoberta de elementos simples e de sua composição progressiva; e, no meio deles, elas formam quadro,

exposição de conhecimentos, num sistema contemporâneo de si próprio. O centro do saber, nos séculos XVII e XVIII, é o quadro” (Foucault, 2007, p.103).

A representação também caracteriza a constituição da filosofia clássica, identificada na crítica cartesiana. Descartes sintetiza, através das noções de ordem e comparação, uma descontinuidade em relação à semelhança (*epistémê* renascentista). A reflexão cartesiana “é o pensamento clássico, excluindo a semelhança como experiência fundamental e forma primeira do saber, denunciando nela um misto confuso que cumpre analisar em termos de identidade e de diferenças, de medida e de ordem” (Foucault, 2007, p.71).

Diante da análise da representação, é possível elaborar um esquema que identifica a ordem das ciências empíricas da Época Clássica. Quando Foucault estabelece as relações para encontrar as identidades e diferenças, investiga a história natural, a teoria do valor e a gramática geral, que têm por objetos, respectivamente, os seres vivos, a troca e a palavra.<sup>6</sup> Se pensarmos, junto com Machado, apenas para melhor esclarecer a *epistémê* clássica, perceberemos que, através do olhar, a descrição e a observação são características centrais para a ordenação do mundo. Segundo o autor, se “a Época Clássica isola o mundo das coisas do mundo das palavras, estabelece, por outro lado, uma correlação entre aquilo que é visto e o que é dito” (Machado, 2006, p.113). No caso da história natural, a descrição da estrutura observada classifica os seres hierarquicamente, por ordem, classe, reino, gênero e espécie, utilizando o sistema e o método como elementos comparativos. Já no caso da teoria do valor “a análise

---

6 De acordo com Foucault (2007), é “nessa região que se encontra a *história natural* — ciência dos caracteres que articulam a continuidade da natureza e sua imbricação. Nessa região também se encontra a *teoria da moeda* e do *valor* — ciência dos signos que autorizam a troca e permitem estabelecer equivalências entre as necessidades ou os desejos dos homens. Aí, enfim, se aloja a *Gramática geral*, ciência dos signos pelos quais os homens reagrupam a singularidade de suas percepções e recortam o movimento contínuo de seus pensamentos. Apesar das diferenças, esses três domínios só existiram na Idade Clássica, na medida em que o espaço fundamental do quadro se instaurou entre o cálculo das igualdades e a gênese das representações” (p.101).

das riquezas se efetuava no nível da representação, pois era aí que se encontravam os signos, e a análise que se praticava nos domínios empíricos era uma ordenação por meio dos signos” (ibid., p.119).

Em *Les mots et les choses* tentei olhar de mais perto esses dois problemas. Em primeiro lugar, o das simultaneidades epistemológicas. Tomei três domínios, muito diferentes, e entre os quais não houve nunca uma comunicação direta: a gramática, a história natural e a economia política. E tive a impressão de que esses três domínios tinham sofrido em dois momentos precisos – no meio do século XVII e no meio do século XVIII – um conjunto de transformações semelhantes. Tentei identificar essas transformações. [...] Quanto ao segundo, tentei apreender as transformações da gramática, da história natural e da economia política não ao nível das teorias e teses sustentadas, mas ao nível da maneira pela qual essas ciências constituíram os seus objetos, da maneira pela qual se formaram os seus conceitos, da maneira pela qual o sujeito cognoscente se situava em relação a esse domínio de objetos. (Foucault, 1996, p.24)

Diante disso, é possível observar que os procedimentos arqueológicos aplicados em *As palavras e as coisas* distanciam-se das abordagens da histórica das ciências, pois os objetivos foucaultianos não visam a aparição das estruturas epistemológicas, ou a coerência teórica de um sistema científico em determinado contexto. O propósito da análise arqueológica consiste em “descrever a constituição das ciências humanas a partir de uma inter-relação de saberes, do estabelecimento de uma rede conceitual que lhes cria o espaço de existência, deixando propositalmente de lado as relações entre os saberes e as estruturas econômicas e políticas” (Machado, 2006, p.X).

A descrição dos saberes, no último capítulo do livro, é ilustrada na figura do triedro dos saberes (ciências matemáticas e físicas; ciências empíricas; filosofia) e tem um objetivo demarcatório, no sentido de situar as transformações existentes no surgimento das ciências humanas. Dito de outra forma, o homem não existia nos sé-

culos XVII e XVIII.<sup>7</sup> A sua emergência está relacionada ao complexo discursivo existente na sociedade industrial do século XIX, reunindo simultaneamente saberes das ciências matemáticas e físicas, das ciências empíricas (economia, filologia e biologia) e da filosofia moderna (transcendental kantiana). Segundo Foucault (2007), “pela primeira vez, desde que existem seres humanos e que vivem em sociedade, o homem, isolado ou em grupo, se tenha tornado objeto de ciência – isso não pode ser considerado nem tratado como um fenômeno de opinião: é um acontecimento na ordem do saber” (p.477).

Esse acontecimento transformou a *epistémê* moderna, alterando a organização dos saberes. A partir do século XIX, as ciências dutivas e empíricas e a reflexão filosófica passaram a representar três dimensões do espaço epistemológico, no qual o modo de ser do homem é compreendido pela noção de duplo empírico transcendental.<sup>8</sup> Esse mapeamento epistêmico do triedro dos saberes, caracterizado pela duplicação do empírico e do transcendental, aponta para a questão da localização e tematização das ciências humanas. Para Machado (2006), “o aparecimento do homem como empírico e como transcendental – objeto das ciências empíricas e da filosofia moderna – é a condição de possibilidade do aparecimento do homem como representação, tal como é estudado pelas ciências humanas” (p.132).

Para demarcar a relação do triedro dos saberes com as ciências humanas, Foucault (2007) analisa três regiões epistemológicas: psicologia (função e norma), sociologia (conflito e regra) e o estudo da literatura e dos mitos (significação e sistema), na tentativa de compreender suas representações. Para o autor:

---

7 Período compreendido por Foucault como Época Clássica.

8 De acordo com Machado (2006), a “finitude apresentada pela filosofia é a mesma e é outra que a descoberta pelas empiricidades. É a mesma porque é ‘marcada pela espacialidade do corpo, pela abertura do desejo e pelo tempo da linguagem; e entretanto é radicalmente outra: nela, o limite não manifesta como determinação imposta ao homem do interior (porque ele tem uma natureza e uma história), mas como finitude fundamental que só repousa sobre seu próprio fato e se abre sobre a positividade de todo limite concreto” (p.126).



Poder-se-ia admitir assim que a “região psicológica” encontrou seu lugar lá onde o ser vivo, no prolongamento de suas funções, de seus esquemas neuromotores, de suas regulações fisiológicas, mas também na suspensão que os interrompe e os limita, se abre à possibilidade da representação; do mesmo modo, a “região sociológica” teria encontrado seu lugar lá onde o indivíduo que trabalha, produz e consome se confere a representação da sociedade em que exerce atividade, dos grupos e dos indivíduos entre os quais ele se reparte, dos imperativos, das sanções, dos ritos, das festas e das crenças mediante os quais ela é sustentada e regulada; enfim, naquela região onde reinam as leis e as formas de uma linguagem, mas onde, entretanto, elas permanecem à margem de si mesmas, permitindo ao homem fazer aí passar o jogo de suas representações; lá nascem o estudo das literaturas e dos mitos, a análise de todas as manifestações orais e de todos os documentos escritos, em suma, a análise dos vestígios verbais que uma cultura ou um indivíduo podem deixar a si mesmos. (Foucault, 2007, p.491-2)

A demarcação arqueológica foucaultiana permite situar as ciências humanas na relação direta com os saberes empíricos e filosóficos, os quais ao mesmo tempo excluem as ciências humanas, pois não existe um lugar definido entre os saberes empíricos e a filosofia transcendental, na medida em que as ciências humanas não possuem uma autonomia epistemológica. “Mas pode também dizer que elas são incluídas por ele [triedro], pois é no interstício desse saber, mais exatamente no volume definido por suas três dimensões, que elas encontram seu lugar” (Foucault, 2007, p.481). Sendo assim, as ciências humanas se localizariam na fronteira do triedro dos saberes. Elas não teriam o homem como objeto de seus estudos, mas as representações que os homens produzem. Logo, nota-se que “as ciências humanas não são uma análise do que o homem é por natureza; são antes uma análise que se estende entre o que o homem é em sua positividade” (ibid., p.487).

O homem, enquanto objeto do triedro dos saberes, emerge como invenção e suas representações fornecem elementos para o

nascimento das ciências humanas. Para Foucault (2007), na mesma medida em que o homem emergiu, pode desaparecer, desde que as transformações epistêmicas se alterem. Se isso ocorresse, o homem “se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto na areia” (p.536).

## A ilustração brasileira

Após escalar os procedimentos metodológicos foucaultianos e apreender as noções centrais para sustentar a presente reflexão, precisamos direcionar nossas palavras para a constituição discursiva do ensino da Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Contudo, para alcançar uma clareza e precisão sobre o ensino da Filosofia, faz-se necessário compreender o acontecimento ilustração brasileira.<sup>9</sup>

Pretendemos sustentar a seguinte hipótese: se aceitarmos que o pensamento crítico foucaultiano a respeito da *epistémê* moderna é o lastro histórico-filosófico que permite analisar os modos de objetivação e subjetivação do homem moderno, seria permitido tomá-lo como ponto de partida. Contudo, não adotariamos sua demonstração como método fixo ou sistema universal, mas como solo para nossa atitude filosófica, ou seja, a partir das contribuições filosóficas e dos apontamentos históricos sobre a constituição da ordem discursiva da *epistémê* moderna seria possível pensar a relação entre ilustração brasileira e a constituição discursiva no ensino de Filosofia no Brasil.

O princípio que direciona nosso pensamento fundamenta-se na seguinte hipótese: a ilustração brasileira<sup>10</sup> configurou-se como um acontecimento moderno, pois partilhava da nova configuração das ciências empíricas, da filosofia transcendental e da própria

---

9 O esclarecimento sobre a noção de acontecimento será realizado no próximo capítulo.

10 Apenas como nota de esclarecimento, o termo “ilustração brasileira” não dever ser confundido com a obra *A ilustração brasileira*. Através da obra, apresentamos a ilustração brasileira como acontecimento.

criação das ciências humanas (duplo empírico transcendental). Não estamos afirmando que esse fenômeno ocorreu pela consciência de sujeitos esclarecidos, que perceberam as modificações epistêmicas na Europa e seguiram o curso da história. O que queremos demonstrar é que, mesmo com toda a dispersão discursiva, as mazelas sociais, os paradoxos políticos, a má interpretação de teorias científicas e reflexões filosóficas, o solo epistemológico é moderno. Não pretendemos demonstrar a plenitude da ilustração brasileira, pois seria um trabalho homérico e não temos condições para realizá-lo neste momento, por mais desejável e necessária que seja essa tarefa. Apenas almejamos mapear três enunciados (universidade, elite e ilustração) que emergiram da relação entre *epistémê* moderna e a ilustração brasileira. Os três enunciados parecem-nos essenciais para entender a constituição da ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia no Brasil.

Analisaremos a obra *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*, elaborado por Roque Spencer Maciel de Barros para o concurso à livre-docência em História e Filosofia da Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1959. Contudo, antes de iniciarmos a análise da tese em questão, faremos algumas observações e ponderações.

Segundo Barros (1959), sua tese é “um trabalho de história das ideias e, enquanto historiadores de ideias, não nos compete propriamente julgar do seu acerto ou erro, mas compreendê-las e explicá-las” (p.15). Vale ressaltar que a utilização da história das ideias como método analítico desperta em nossa leitura um cuidado na apreensão e no rigor das análises. Como partilharmos dos procedimentos foucaultianos, serão frequentes ponderações sobre o método de Barros. Pretendemos seguir os conselhos de Foucault (2002b), ao citar o poeta René Char, e retirar “das coisas a ilusão que elas produzem para preservar-se de nós e lhes deixar a parte que elas nos concedem” (p.161). Além do método, outro cuidado que tomamos diz respeito ao discurso ideológico liberal contido no texto. Como sabemos, Barros foi um defensor dos movimentos liberais, sendo necessário analisar criticamente os ecos ideológicos em sua prosa.

Feitos esses esclarecimentos, podemos caminhar para a análise das reflexões impressas na obra de Barros.

A tese de livre-docência de Barros é uma extensão dos trabalhos anteriores. O principal foi seu doutorado, *A evolução do pensamento de Pereira Barreto e o seu significado pedagógico*, de 1955, no qual analisa o desenvolvimento do positivismo no Brasil, estudo que foi fundamental para a maturação das reflexões sobre a ilustração brasileira.

Dividida em duas partes, *A ilustração brasileira* tem a seguinte estrutura: na primeira parte, o autor debate: A ilustração brasileira, A mentalidade católico-conservadora, A mentalidade liberal e A mentalidade cientificista; na segunda parte, o livro divide-se em: Universidade e ensino livre, A marcha triunfante do ensino livre, A universidade: renascimento e agonia de uma esperança e O esforço sintético de Rui. A configuração estrutural da tese parte de uma problematização que o autor faz de sua atualidade. No prefácio da obra, Barros apresenta uma constante disputa entre o ensino livre (oriundo de um pensamento liberal) e o Estado. Nesse jogo de força, a relação do saber e do poder se mistura constantemente em diversos períodos da história.

A relação de força entre o saber e o poder segue uma continuidade, que engloba os primórdios da ilustração brasileira até os dias entre os abusos anacrônicos do Império e os desmandos da ditadura getulista. Nessa descrição, o liberalismo é apresentado como saída ao atraso cultural, educacional, econômico e político. Essa ode ao liberalismo segue por toda a obra, contudo podemos filtrar dados valiosos para as nossas finalidades.

Para realizar seus estudos, Barros escolheu um período da história brasileira que vai de 1870 a 1889. Seus esforços estão centrados na primeira data, pois, segundo o autor (1959), “é a partir desse momento que ganham corpo as novas ideias do século – positivismo, darwinismo, materialismo etc.”(p.21). Essa centralidade poderia provocar espanto, tendo em vista que a proclamação da República aconteceu em 1889, mas, para o autor, o fim do Império ocorreu em 1870, pois “desde então as novas ideias exigiram uma forma

de governo mais consentânea com as aspirações de liberdade; mais ‘moderna’ em relação ao espírito ‘científico’” (Barros, 1959, p.21).

Sendo assim, é possível inferir que a ascensão da ilustração brasileira vai de 1870 até 1889, “fase de plena confiança, a crença em que as novas ideias transformarão radicalmente o país” (Barros, 1959, p.22). Contudo, perderia força e se arrastaria paulatinamente em um embotamento contínuo até 1914, quando a configuração mundial cobrava novas respostas dos homens ilustrados.<sup>11</sup>

Por enquanto, basta retirar da reflexão de Barros a demarcação inicial, pois concordamos com o autor que se trata de um período chave na história brasileira. Entendemos que esse período guarda a experiência silenciosa do contato com *epistémê* moderna, uma época em que as práticas discursivas europeias transitavam pelos corpos e começavam a tomar a forma de normas nas instituições educacionais, jurídicas e políticas. Dito isso, vejamos o que postula o autor sobre a ilustração brasileira.

País colônia durante o século XVIII, não sentíramos todo o impacto da ilustração dos setecentos, em que pesem os contatos dos inconfidentes de Minas Gerais com as novas ideias. Portugal mesmo, apesar do “iluminismo” pombalino, não apreendera todo o significado do pensamento novo. Não queremos com isso dizer que, com um século de atraso, teríamos a nossa “ilustração”, exatamente nos moldes do século XVIII; isto fora um contrassenso, que a própria história brasileira anterior ao período de que nos ocupamos se encarregaria de desfazer. Não; o que afirmamos é que, sob o influxo dos autores “populares” do século XIX, criamos um movimento

---

11 Segundo Foucault (2010a), a “história das ideias é, então, a disciplina dos começos e dos fins, a descrição das continuidades obscuras e dos retornos, a reconstituição dos desenvolvimentos na sua forma linear da história” (p.168). Atentos às considerações metodológicas foucaultianas, não compreendemos a ilustração brasileira como Barros estruturou; consideramos diversas descontinuidades que foram silenciadas pelo autor. Também não concordamos com o embotamento da ilustração brasileira com o marco de 1914, propagada pelas instituições em práticas discursivas e ordenação dos saberes.

“ilustrado” que, sob forma nova, de certo modo desempenhou um papel semelhante ao do iluminismo na Europa do século XVII. Deste, a nossa “ilustração” guardou a crença absoluta no poder das ideias; a confiança total na ciência e a certeza de que a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens, para dar-lhes inclusive um destino moral. (Barros, 1959, p.22-3)

Desenha-se o rascunho do homem moderno brasileiro, um esboço caricaturado de um europeu letrado, mas isto não importa em nossa análise. A relevância encontra-se na compreensão das condições de existência discursivas. Um discurso que começa a moldar-se por uma ciência empírica e por uma filosofia transcendental, se aceitarmos que os autores “populares” que Barros infere transitam de Comte, Spencer, Darwin até Stuart Mill e Kant. Para o autor (1959), “os homens das décadas de setenta e oitenta se propõem, realmente, a ‘ilustrar’ o país; a ‘iluminá-lo’ pela ciência e pela cultura; a fazer das escolas ‘foco de luz’, donde haveria de sair uma nação transformada” (p.23).

A educação como local de disseminação das práticas discursivas para formação desse novo modo de ser do homem moderno brasileiro começa a ganhar força. Mas essa educação não se consolida com um caráter popular. Tem um público determinado, está restrita a uma elite. Segundo o autor (1959), a “independência não fora obra do povo; não se esperava que a nação amadurecesse para conquistá-la; o povo recebeu a independência, não a fez. O momento seguinte exigia a organização do Estado, a formação de uma burocracia à altura das responsabilidades” (p.27). Sendo assim, seria ilógico para Barros que a ilustração fosse direcionada para a população em geral. Logo, não existiria paradoxo em iniciar uma reforma educacional pelo ensino superior, pois as cadeiras e futuramente os postos burocráticos e cátedras seriam ocupados por uma elite ilustrada. Desse modo, afirma o autor (1959), “para que isso se torne possível, exige-se, antes de tudo, uma elite preparada e competente, capaz não de traduzir as aspirações populares, mas de desenvolvê-las, de incentivá-las” (p.27).

Aqui encontramos algo relevante na exposição de Barros, pois a ilustração brasileira, encarregada de pensar o novo modo de ser do homem brasileiro, só poderia ser materializada se fosse conduzida por uma elite educada no seio da universidade. De acordo com o autor (1959), “se se quer um povo ilustrado, é preciso, primeiro, que se constitua uma elite verdadeiramente ilustre; que, democraticamente, do seio do próprio povo, saiam os seus guias, mas que essa posição de liderança seja conferida pelo saber e pela ciência” (p.199).

A definição de elite aparentemente engloba todas as classes sociais, se aceitarmos a noção de povo apresentada pelo autor. Contudo, ao analisarmos o quadro estatístico sobre as condições do ensino no Brasil, exposto por Barros no capítulo Universidade e ensino livre, somos levados a inferir que a definição de elite é restritiva. No jogo de poderes e saberes, a exceção seria a ascensão de um homem oriundo das classes populares, negro, pardo ou indígena, tendo em vista a degradante condição que permeia todos os níveis educacionais, com maior severidade no ensino primário e no secundário. Para o autor (1959), como a educação primária era deficiente e a secundária, quase inexistente, “o aluno que se apresentava à escola superior, via de regra, não tinha o mínimo preparo indispensável para os estudos que então encetava, já que os certificados de conclusão do preparatório pouco significavam, não atestando um preparo real” (p.202).

A descrição das condições históricas do ensino brasileiro, no período da ilustração, é utilizada pelo autor para justificar uma coerência entre a reforma do ensino superior e a ilustração de uma elite. Muito se debate sobre a necessidade de instrução pública no ensino primário e secundário da época, mas, diferentemente da Europa, os ilustrados brasileiros iniciaram suas reformas pelo ensino superior, pois defendiam o caráter pedagógico civilizador que a reforma universitária possuía. Para Barros (1959), “é exatamente o ensino superior que terá de formar esses guias, esses ‘ilustrados’ a quem cabe acelerar a marcha histórica do país, a quem compete conduzi-lo à meta que a ciência e a indústria apontam como a era feliz da huma-

nidade” (p.199). Para argumentar sobre a reforma universitária e a formação de uma elite ilustrada, o autor se vale da ordenação de três tipos<sup>12</sup> característicos, que representam as mentalidades correntes da época: católico-conservador, liberal e cientificista.

De acordo com Barros (1959), para os tipos que se enquadravam na mentalidade católico-conservadora, “só é juridicamente legítima a sociedade teocrática, pois toda sociedade se funda no direito e este não provém de uma mera convicção pessoal, de uma opinião variável, de uma determinação arbitrária dos homens, ou de um contrato social, mas sim de Deus” (p.57). A partir dessa premissa, apresenta uma série existente no discurso católico-conservador que destoa do progresso da época, ou seja, para essa orientação discursiva não há espaço para debates revolucionários e reformistas que levantam questões como liberdade de voto, libertação do trabalho, instrução e educação obrigatórias, liberdade de consciência etc.

Segundo o autor (1959), o catolicismo conservador instaura-se como o pior inimigo da ilustração brasileira, especificamente, se compreendermos suas investidas no âmbito educacional. “E não só no ensino das ciências naturais”, afirma, “mas também no das ciências humanas, emancipadas da teologia e da filosofia católica: o humanismo jesuítico, o ideal do *Ratio Studiorum*, protesta contra o humanismo científico a que a modernidade se entrega fervorosamente” (p.59).

Não pretendemos aceitar essa oposição dialética entre católico-conservadores e liberais cientificistas, nem é nosso objetivo estabelecer, neste momento, um valor de verdade. Apenas desejamos mapear arqueologicamente, diante de toda essa dispersão, uma relação discursiva com a *epistémê* moderna. Fica claro que a oposição católico-conservadora aos preceitos científico-filosóficos das ciências naturais e das ciências humanas indica uma relação epistemológica com a modernidade, pois, mesmo negando a constituição

---

12 Para Barros (1959), os tipos são “formas de pensamento irredutíveis, na sua fisionomia, a outras formas; verdadeiras categorias vitais” (p.29).



de uma nova ordem, só o faz porque encontra-se no mesmo regime discursivo que os liberais e os cientificistas.

Mesmo opondo-se às ciências naturais e humanas, os católico-conservadores defendem a instrução do homem. Contudo, essa educação baseia-se na ideia de um homem caído, pecador, que seria restituído em sua plenitude se as instituições católicas pudessem “educá-lo e dar-lhe os meios de recuperar-se, isto é, no sentido legítimo da palavra, familiarizá-lo com os dogmas, com a disciplina, com os costumes da Igreja: ou a educação tem um sentido eminentemente religioso ou não chega a ser educação” (Barros, 1959, p.57). A concepção educacional católico-conservadora produzirá um grande debate sobre a liberdade de ensino e a proliferação das faculdades livres. Neste ponto, gostaríamos de focar a questão da liberdade de ensino e direcionar nossas reflexões para o segundo tipo estabelecido pelo autor, o liberal. De acordo com Barros:

O que há de peculiar no liberalismo brasileiro é que ele se realiza em condições diversas do europeu [...]. Enquanto o liberalismo europeu se vê diante do socialismo, combatendo-o ou harmonizando-se com ele, o liberalismo brasileiro vê-se diante de velhas instituições que não correspondiam mais às aspirações do século: o seu problema é remodelá-las, eliminá-las em certos casos, para substituí-las por outras. Sua tarefa é libertar o trabalho, a consciência, o voto: é “liberalizar” o país antes de qualquer outra medida. (Barros, 1959, p.57)

Nas palavras do autor percebe-se uma particularidade intrínseca à reflexão liberal brasileira. Devido às condições materiais do país, o discurso ilustrado tem a necessidade de configurar uma ordem distinta dos debates que tomavam a contemporaneidade europeia. As reformulações das instituições políticas e jurídicas emergiram como tarefas primárias. Inspiradas na reconfiguração ético-jurídica oriunda das análises e reformulações kantianas do direito natural, começavam a ganhar corpo entre os intelectuais brasileiros. “Quando não é Kant quem inspira o pensamento filosófico-jurídico nos

liberais brasileiros, nos seus fundamentos, são os filósofos que, na sua generalidade, prendem-se ao mesmo tipo espiritual”, afirma Barros (1959, p.59).

Através das reflexões do autor, começamos a perceber que o discurso em formação na ilustração brasileira estava apoiado no solo epistemológico moderno. Encontramos nas análises de Barros sobre a recepção do novo liberalismo moderno uma constante identificação com a ordem discursiva existente nas ciências empíricas, na filosofia transcendental e nas ciências humanas. “O seu ponto de partida teórico”, afirma, “é a crença fundamental na liberdade humana: o homem é senhor de seu destino e por isto responsável por ele” (Barros, 1959, p.89). Esse homem controla seu destino graças à total confiança na ciência e na filosofia. Libertando-se das amarras da religião pelo saber científico, entende-se como ser finito e histórico, produto do próprio saber científico e filosófico. O homem moderno brasileiro é inventado pelo ânimo do esclarecimento que toma os corpos dos indivíduos, disseminando o acontecimento da ilustração. Para Barros:

O cientificismo do século XIX terá ainda uma nova dimensão criada pelo despertar da consciência histórica: o mundo humano, enquanto objeto do conhecimento, não é mais dado como algo que é, mas como algo que vem a ser; a história incorpora-se à natureza. Assim, uma “filosofia científica”, no que se refere aos homens, não deverá apenas constituir-se como estática social, mas principalmente como dinâmica. Os filósofos do décimo oitavo século tinham cuidado dos problemas de estrutura, seja no campo da ciência natural, seja no das ciências humanas; os pensadores do século XIX voltar-se-ão antes de tudo para os problemas do desenvolvimento, da gênese da evolução. (Barros, 1959, p.113)

Na exposição do autor identifica-se o terceiro tipo, o cientificista. Inspirados principalmente na biologia e na economia, os discursos científicos falam do domínio da natureza e da evolução social. Analisando as reflexões de Barros sobre a recepção das

ciências empíricas, percebemos uma singularidade na experiência brasileira. Seja no discurso do novo liberalismo, inspirado na filosofia transcendental kantiana, seja nos cientistas inspirados nas novas ciências empíricas, há uma convergência para a organização de saberes nas ciências humanas, especificamente, para a sociologia comteana. Fica evidente essa relação quando se compreendem os debates apresentados por Barros a respeito da questão da escravidão no Brasil. A partir de objetos das ciências empíricas, como análise da vida, e objetos da economia, como trabalho, emergem nas representações criadas pelas ciências humanas, por exemplo, no objeto raça. Barros (1959) afirma que, para “o cientificismo, a escravatura deve desaparecer não por um decreto, motivado por considerações éticas, mas pelo desenvolvimento do trabalho livre, que há de tornar antiquado e antieconômico o trabalho escravo” (p.178). A relação estabelecida entre o progresso econômico e a escravidão tem conexão direta com as concepções biológicas de inferioridade da população negra. Para os pensadores, a escravidão não foi produto do desenvolvimento intelectual branco. Os responsáveis por ela foram os próprios negros. Barros, citando Silvio Romero, afirma:

“Ainda hoje a pior escravidão que existe é na própria África; ainda hoje, entre nós, os piores proprietários de escravos, cruel ironia!..., são justamente os próprios negros”; e isso depois de afirmar, parece que esquecido de que a escravatura foi uma obra de brancos, que a ideia da libertação dos escravos é uma ideia do liberalismo europeu; é um presente dos brancos, não brotou dos seios das populações africanas. Aceitando, baseado em Huxley, a inferioridade da “raça” negra, a escravidão parece-lhe até benéfica para o negro e prejudicial principalmente para o branco. (Barros, 1959, p.179)

Na relação entre ciências empíricas e filosofia transcendental, representações começam a emergir através das reflexões das ciências humanas. É possível inferir uma região sociológica se constituindo, as representações sobre o trabalho, em especial o trabalho

livre, impondo novas formas de indivíduos, como a figura do escravo livre e do imigrante europeu, que seria a resposta imediata para o atraso do país.

Diante disso, cabe direcionar nossa reflexão para os propósitos que realmente nos interessam. Procuramos até o momento aproximar a experiência da ilustração brasileira da *epistémê* moderna. Nos três tipos que configuram as práticas discursivas da época, existem diferenças, principalmente quando analisados sua posição ideológica e seus conteúdos científicos e filosóficos. Contudo, frente à dispersão há uma relação epistêmica da ordem discursiva moderna, seja pela negação (conservador-católico), seja pela afirmação (liberal-cientificista) do modo de ser do homem moderno brasileiro. Isto porque, ao enunciarem a negação ou a afirmação, todos partilham do mesmo solo epistêmico, no caso, a idealização do modelo europeu moderno.

Somos levados então a mapear três enunciados recorrentes em toda a ilustração brasileira, que, do nosso ponto de vista, está em relação com a ordem discursiva sobre o ensino de Filosofia na Universidade de São Paulo. Na relação descontínua existente entre os três tipos que mapeamos através das análises de Barros, entendemos que universidade, elite e ilustração são três funções enunciativas que emergem na dispersão da ilustração brasileira e permanecem a ecoar em outros discursos de saberes e poderes.

Segundo Barros (1959), se o “esforço ilustrado para elevar o país ao nível do século, se de uma parte se concentrou na atividade política, clamando pela reforma das instituições e das leis, de outra se traduz numa atividade teórica, de ordem pedagógica” (p.199). A crença no processo civilizador existente nas práticas educativas instaura-se paulatinamente como estratégia de disciplinalização dos homens pela institucionalização dos saberes. Para o progresso do país, uma elite deveria ser ilustrada no cerne da universidade, possibilitando assim a ilustração. De acordo com o autor (1959), o pensamento ilustrado pretendia disseminar as luzes por todas as classes sociais, “espalhar o ensino primário, estabelecer o ensino secundário, criar o ensino técnico, especialmente o profissional e agrícola. Mas, antes

e acima de tudo, é preciso reformar o ensino superior, torná-lo sólido e eficaz, porque sem ele será vã qualquer outra tarefa” (p.199).

A reforma do ensino superior apresentava-se como necessidade imediata devido às péssimas condições materiais e intelectuais das instituições. Para Barros (1959), esse ensino estava limitado “às Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, à Escola de Minas de Ouro Preto e, depois de 1874, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro, sucessora da Escola Central” (p.199). As instituições existentes não partilhavam um sistema de educação nacional, o ensino primário e o secundário não proporcionavam uma formação rigorosa dos saberes científicos e filosóficos. Na mesma medida, as instituições de ensino superior não possuíam qualidade suficiente para ilustrar a futura elite dirigente do país.

A cultura bacharelesca caracterizava todas as deficiências do ensino superior da ilustração brasileira. O bacharel não tinha o objetivo de obter o diploma superior como meio civilizatório e de aprimoramento intelectual, mas para alcançar determinado *status* social. A semiformação dos estudantes revelava um problema socioeconômico dos professores em geral. Os magistérios, em todos os níveis educacionais, faleciam lentamente. Convivendo com as péssimas condições das instituições, associadas aos baixos salários, os professores eram obrigados a dedicar-se a muitas disciplinas. Sem tempo hábil para uma especialização severa, a retórica substituiu as reflexões filosóficas e científicas mais profundas, conduzindo os professores e intelectuais à recepção passiva das ideias novas que chegavam da Europa. Barros, citando o relatório apresentado por Vicente Saboia (diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro) em 1884, afirma:

[...] O professorado, ainda subjugado pela influência das grandes autoridades científicas do Velho Mundo, a cuja opinião se sujeita com a mansuetude da impersonalidade, não dá a seu ensino uma orientação própria e se limita em muitos casos ao papel de simples expositor de doutrinas e opiniões alheias, dando lugar a que os alunos deixem de comparecer às aulas, certos de que irão encontrar no livro o que deixaram de ouvir nas aulas. (Barros, 1959, p.199)

As práticas didáticas adotadas na Faculdade do Rio de Janeiro, identificadas por Barros, são evidenciadas também na exposição de Almeida Jr. (1956), no livro *Problemas do ensino superior*. Os relatos analíticos do autor descrevem a má qualidade das instalações das instituições existentes no Império e sua continuidade na Primeira República. “Era péssimo”, avalia o autor, “o elemento material posto a serviço do ensino superior brasileiro, desde a fundação até a época em que Leôncio de Carvalho criticou. E até depois disso, pelo tempo afora” (p.20). A formação dos professores e suas práticas didáticas seguiam a mesma estrutura dos prédios, seja nas faculdades de Medicina ou de Direito. Os professores improvisados, “mesmo através de concurso, sem gosto pelo estudo, distraídos por preocupações estranhas, pouco assíduos ao exercício da docência, não podem ensinar bem”, afirma Almeida Jr. (1956, p.26).

A precária formação dos professores e dos estudantes impossibilitava estudos aprofundados sobre quaisquer áreas do saber. Nesse contexto, a utilização de compêndios filosóficos e apostilas científicas começava a ganhar força nas práticas discursivas das faculdades. “A regra era leitura de apostilas, e apostilas nunca renovadas, velhas, de vinte anos”, observa Almeida Jr. (1956, p.26) sobre o ensino nas faculdades de Direito. Para Barros (1959), o “compêndio é então um dos grandes inimigos do ensino. Mesmo que o professor dele queira fugir, a lei o exige e o governo se reserva o direito de aprovar ou rejeitar os compêndios compostos pelos professores ou por eles adotados” (p.211).

Diante das sucateadas instituições educacionais, da má formação dos professores e dos estudantes, uma relação discursiva entre o liberalismo e o Estado será constante durante todo o final do século XIX. Um grande debate emerge e muitas concepções concebem um formato para a ação do Estado, as quais começam a tomar forma. Percebe-se forte influência do germanismo pedagógico<sup>13</sup> a emergir

---

13 Para Barros (1959), a “Universidade alemã supera as objeções que então se faziam à instituição universitária: há nela plena liberdade de ensinar e aprender; o Estado não lhe dita doutrinas. A livre concorrência está no seu funda-

frequentemente na maioria dos debates jurídicos, nos pareceres das faculdades e nas reflexões dos intelectuais. Segundo Barros, por mais díspares que sejam as propostas, todas convergem para o ensino livre.

Ora, para os defensores do ensino livre, naturalmente excetuados esses partidários da universidade, o que é essencial é apenas a liberdade de ensino. Uns aceitam a universidade, desde que o Estado não faça monopólio; outros a rejeitam decididamente: querem a descentralização, os institutos separados, as faculdades particulares ou os cursos particulares nas escolas oficiais. A estes a Universidade lembra sempre o máximo de intervenção estatal, que é o que menos desejam. Outros ainda vão mais longe: desejam – ou desejariam, pelo menos – que o Estado se afaste do ensino, que se decrete a liberdade das profissões, extinguindo-se toda sorte de privilégios. Em que pesem as diferenças de suas posições e até mesmo o seu conceito de liberdade de ensino, é esta palavra a bandeira que os une. Se a criação da universidade encontra uma série de resistências, o ideal do ensino livre recebe cada vez mais partidários. (Barros, 1959, p.210)

Considerando as palavras do autor, nossa interpretação caminha em direção à hipótese apresentada anteriormente. A ilustração brasileira, como acontecimento no seio da *epistémê* moderna, tem na institucionalização dos saberes e na ramificação das práticas discursivas o objetivo de inventar um novo modo de ser do homem brasileiro: o homem ilustrado. Esse processo subjetivo seria moldado no cerne da universidade, que teria como função esclarecer e civilizar esse homem moderno através de um ensino livre (científico, filosófico) que o libertaria das superstições religiosas e das péssimas

---

mento mesmo, com os *privat-docenten* professando ao lado dos professores ordinários e extraordinários. Ela, além disso, supera os eventuais conflitos entre o poder público e o cidadão: se aquele se reserva o direito de abrir e sustentar as universidades, não impõe teorias e praticamente não intervém na administração, largamente autônoma; se este não pode, a seu bel-prazer, abrir faculdades, pode, provada a sua aptidão, ser professor na universidade sem que o Estado decida do erro ou do acerto de suas convicções” (p.233).

condições intelectuais das práticas didático-retóricas da época. O homem ilustrado na mais alta cultura (leia-se cultura europeia) teria uma função ético-jurídica de pensar os caminhos para modernização econômica, cultural e política do país. Sairíamos do estágio inferior do espírito humano e alcançaríamos as regiões da evolução social, nos moldes da cultura europeia.

Durante toda a ilustração brasileira, as disputas entre os saberes e poderes, ao nosso ver, produziram dispersões discursivas. Contudo, os enunciados elite, universidade e ilustração, que perpassaram diferentes discursos, subjetividades, instituições e ideologias, começam a constituir uma regularidade discursiva em torno do objeto homem ilustrado, esclarecido pela liberdade do ensino no devir da universidade.

Como sabemos, a criação da universidade só aconteceria após a proclamação da República, contudo, o ideal liberal de ilustração da elite esperaria algumas décadas para emergir no seio da sociedade brasileira. Segundo as reflexões de Cunha (2007), a nova concepção jurídica permitiu a criação de “três universidades de vida curta”, por iniciativa de governos estaduais. No Amazonas, temos a criação da Universidade de Manaus, em 1909, até 1926; em São Paulo, a da Universidade de São Paulo,<sup>14</sup> que existiu de 1912 até 1917; e, no Paraná, criou-se em 1912 a Universidade do Paraná, que se desintegrou em 1915.

Segundo Cunha (2007), a “primeira instituição de ensino superior no Brasil que vingou com o nome de universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – foi criada em 1920”. Entretanto, a experiência da primeira universidade que permaneceu na Primeira República foi duramente criticada por intelectuais e políticos. Entre as críticas que mais repercutiram, encontram-se os escritos de Fernando de Azevedo, publicados no jornal *O Estado de S. Paulo*. Nesse contexto, encontraremos uma grandiosa campanha para a criação de uma universidade, uma busca incessante por uma instituição que produzisse uma elite bem pensante.

---

14 Ressalte-se que a criação da Universidade de São Paulo, em 1912, não deve ser confundida com a experiência da criação da FFCL-USP, em 1934.





### 3

## O ENSINO DA FILOSOFIA: REGULARIDADES E DESCONTINUIDADES DISCURSIVAS

No capítulo anterior, apresentamos uma breve reflexão sobre a noção de *epistémê* foucaultiana e mapeamos três enunciados emergentes da ilustração brasileira, a qual poderia ser compreendida como um acontecimento, contudo não elaboramos nenhuma análise ou apresentamos qualquer justificativa para nossas inferências. Cabe agora prestar conta das reflexões anteriores, na tentativa de amarrar nossa análise. Para isso, abordaremos a ilustração brasileira sob o prisma da noção de acontecimento foucaultiano.

Teceremos uma breve reflexão sobre o conceito de acontecimento na obra de Michel Foucault, com o intuito de compreender a polissemia existente na definição, a fim de isolar e apreender a sua noção de acontecimento como ruptura histórica, regularidade, atualidade e acontecimentalização. Essa estratégia expositiva tem por finalidade proporcionar condições discursivas para analisar a seguinte questão: se a ilustração brasileira for entendida como uma ruptura histórica, seria possível compreender a criação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo como uma regularidade discursiva? Se a ilustração brasileira pode ser considerada uma novidade, e se esta novidade instaurou uma regularidade discursiva, seria permitido identificar uma atualidade nas práticas discursivas e não discursivas nas relações de força?

Apresentado o caminho que desejamos seguir, podemos iniciar a exposição sem a necessidade de recorrer a outra digressão.

Na aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, intitulada “A ordem do discurso”, Foucault apresenta uma definição da noção de acontecimento que revela de antemão sua complexidade e polissemia. Isso porque, se seguirmos a orientação foucaultiana, deveremos necessariamente caminhar para uma compreensão paradoxal, pois a filosofia do acontecimento deve ser entendida como materialismo do incorporeal. Vejamos o que diz Foucault:

Certamente o acontecimento não é nem substância, nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que ele é feito; ele possui seu lugar e consiste na relação, na coexistência, na dispersão, no recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material, e produz-se numa dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporeal. Por outro lado, se os acontecimentos discursivos devem ser tratados como séries homogêneas, mas descontínuas umas em relação às outras, que estatuto convém dar a esse descontínuo? (Foucault, 1996, p.578)

As palavras fugidias, que escorregam facilmente na leitura e apreensão de qualquer estrutura lógica do texto, provocam à intuição uma náusea interpretativa. Não porque são incompreensíveis, mas porque trazem à tona a ferida aberta da diferença. É perceptível, quando analisamos o trecho reproduzido, uma repetição concentrada dos efeitos discursivos que as obras *Diferença e repetição* (1988) e *Lógica do sentido* (1998), de Gilles Deleuze, provocaram em Foucault.

Se analisarmos o estilo argumentativo foucaultiano ao conceituar acontecimento, perceberemos uma tentativa de escapar dos

lugares epistemologicamente determinados por algumas correntes filosóficas. É possível perceber tal interpretação ao aproximar a definição enunciada em *A ordem do discurso* do artigo “*Theatrum Philosophicum*”,<sup>1</sup> pois é plausível interpretar que as premissas negativas apresentadas pelo autor estão em consonância com o desejo de se afastar de três correntes filosóficas que tentaram pensar o acontecimento: “o neopositivismo, a fenomenologia e a filosofia da história” (Foucault, 2005d, p.237-8).

O afastamento faz-se necessário, na medida em que Foucault intui, pela obra de Deleuze, uma perversão da metafísica, criando, através de um platonismo às avessas, uma apreensão do acontecimento fora dos registros da identidade, do sujeito e da lógica do sentido e do tempo circular, que não se regula “por intermédio da percepção ou da imagem, a serviço de um dado originário, mas que o deixe valer entre as superfícies com as quais ele se relaciona, na subversão que faz passar todo interior para fora e todo exterior para dentro, na oscilação temporal que o faz sempre se preceder e se seguir” (ibid., p.233).

A materialidade incorporal que caracteriza a noção de acontecimento se apresenta com uma diferença circunstancial das interpretações neopositivistas, fenomenológicas e da filosofia da história. Quando o autor nega que o acontecimento seja da ordem dos corpos, está rompendo claramente com a apropriação e utilização neopositivista da noção de acontecimento. Segundo Foucault:

[...] O neopositivismo fracassou no próprio nível do acontecimento; confundindo-o logicamente com um estado de coisas, ele foi obrigado a enterrá-lo na densidade dos corpos, a fazer dele um processo material e associá-lo, mais ou menos explicitamente, a um fisicalismo (“esquizoidemente”, ele reduzia a superfície à profun-

---

1 Foucault (2005d), no artigo publicado originalmente na revista *Critique*, nº 282, em novembro de 1970, faz uma breve reflexão sobre as obras *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido*.

didade); e, na ordem da gramática, ele deslocava o acontecimento para o lado do atributo. (Foucault, 2005d, p.238)

A redução neopositivista do acontecimento a um fisicalismo impossibilita falar sobre o que está fora das coisas e, ao mesmo tempo, abdica de sua característica de superfície, transformando-o em um referente. As consequências da interpretação neopositivista obrigaram Foucault a lapidar a noção de acontecimento, caracterizando-o como material, contudo não limitando-o ao corpóreo. Essas relações de materialidade não implicam um retorno à filosofia do sujeito, a uma consciência que hermeneuticamente atribuiria sentido à materialidade do acontecimento, como indicará a fenomenologia. Para o autor, a fenomenologia

deslocou o acontecimento na direção do sentido; ou ela coloca o acontecimento bruto na frente e à parte – rochedo da facticidade, inércia muda das ocorrências –, e então ela submete ao ágil trabalho do sentido que escava e elabora; ou então ela supunha uma significação prévia que, totalmente em torno do eu, já teria disposto o mundo, traçando as vias e os lugares privilegiados, indicando por antecipação onde o acontecimento poderia se produzir e que cara ele assumiria. Ou o gato que, com bom senso, precede o sorriso; ou o sentido comum do sorriso, que se antecipa ao gato. Ou Sartre ou Merleau-Ponty. Para eles, o sentido jamais coincidia com o acontecimento. Donde, em todo caso, uma lógica da significação, uma gramática da primeira pessoa, uma metafísica da consciência. (Foucault, 2005d, p.238)

A materialidade do acontecimento, apesar de transitar na superfície dos corpos e não se reduzir a eles, indica o embotamento e uma dilaceração do sujeito. Se pensássemos a atuação crítica de um filósofo, não poderíamos tomá-lo como sujeito (transcendental, ou como núcleo portador de uma essência, o eu) que interpreta *a priori* o sentido das séries e das regularidades discursivas que se organizam na dispersão do pensamento, mas teríamos que compreendê-lo

como uma função-autor (Foucault, 2006b; Muchail, 2003) que perseguiria a ordem discursiva através de um *a priori* histórico.<sup>2</sup> Não seria possível anteciparmos os acontecimentos, somente segui-los pelas séries homogêneas e descontínuas, em busca das emergências, das leis de coexistência, das formações discursivas. Sendo assim, a descontinuidade existente na noção de acontecimento conduz Foucault a uma direção contrária à da filosofia da história tradicional, que preza pela continuidade. O autor escreve:

Quanto à filosofia da história, ela volta a confinar o acontecimento no ciclo do tempo. Seu erro é gramatical; ela faz do presente uma figura enquadrada pelo futuro e pelo passado. O presente é outra vez futuro que já se delineava em sua própria forma; é o passado a advir que conserva a identidade do seu conteúdo. Ela exige portanto, por um lado, uma lógica da essência (que a estabelece como memória) e do conceito (que a estabelece como saber do futuro) e, por outro lado, uma metafísica coerente e coroada do cosmo, do mundo em hierarquia. (Foucault, 2005d, p.238)

Como é possível observar, para a filosofia da história a linha contínua que unifica o futuro e o passado cria um círculo do tempo que “define uma identidade e o submete a uma ordem bem centrada” (ibid., p.238). Sendo assim, o acontecimento, entendido como materialidade incorpórea, não se reduz à física do mundo, como queria o neopositivista; tampouco compactua com uma das significações do sujeito à moda da fenomenologia, nem a uma circulari-

---

2 De acordo com Foucault (2010a), justapostas, “as duas palavras [*a priori* histórico] provocam um efeito um pouco gritante; quero designar um *a priori* que não seria condição de validade para juízos, mas condição de realidade para enunciados. Não se trata de reencontrar o que poderia tornar legítima uma assertiva, mas isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem. [...] Em suma, tem que dar conta do fato de que o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica, que não o reconduz às leis de um devir estranho” (p.155).

dade temporal da “emergência do futuro conceitual na essência do passado” (ibid., p.239). O acontecimento é incorpóreo, possui uma lógica do sentido neutra e é um pensamento do presente infinitivo. Para o autor:

[...] No limite dos corpos densos, o acontecimento é um incorpóreo (superfície metafísica); na superfície das coisas e das palavras, o incorpóreo acontecimento é o sentido da proposição (dimensão lógica); no desenrolar do discurso, o incorpóreo sentido, o incorpóreo sentido-acontecimento é fincado pelo verbo (ponto infinitivo do presente). (Foucault, 2005d, p.238)

A lapidação da noção de acontecimento é rigorosa e bem delimitada, pois Foucault se vale dele “para caracterizar a modalidade de análise histórica e também sua concepção geral de atividade filosófica” (Castro, 2009, p.24). No primeiro caso (análise histórica), podemos compreender acontecimento como objeto da análise arqueológica, pois, segundo Foucault (2010a), a arqueologia aparece como “projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam” (p.30). Como a análise histórica foucaultiana tem como pressupostos as descontinuidades dos acontecimentos e a dispersão dos enunciados, a única forma de compreender a unidade discursiva e uma continuidade histórica é pela descrição dos acontecimentos. No segundo caso (atividade filosófica), como já vimos, por partilhar da tradição crítica kantiana, sua atividade filosófica consiste em diagnosticar o presente, ou seja, elaborar uma filosofia como atitude crítica de nós mesmos na atualidade. De acordo com Castro (2009), frente às duas modalidades analíticas foucaultianas, a noção de acontecimento pode receber quatro sentidos: “ruptura histórica, regularidade histórica, atualidade, trabalho de acontecimentalização” (p.24). Em consonância com Castro, discutiremos os quatro sentidos através da leitura da ilustração brasileira como acontecimento (Almeida, 2013).

O primeiro sentido atribuído à noção de acontecimento na obra foucaultiana diz respeito ao acontecimento arqueológico. Nesta

perspectiva, Foucault (2010a) busca compreender a novidade ou ruptura histórica e sua relação com as regularidades que instauram novos acontecimentos discursivos. Para ele, a ruptura não é “o ponto de apoio de suas análises, o limite que ela mostra de longe, sem poder determiná-lo nem dar-lhe uma especificidade; a ruptura é o nome dado às transformações que se referem ao regime geral de uma ou várias formações discursivas” (p.213). Se compreendemos a ilustração brasileira como ruptura ou novidade histórica, ela deve ser entendida em sua materialidade incorporal, pela articulação complexa e descritível “de transformações que deixaram intacto certo número de positivities, fixaram, para outras, regras que ainda são as nossas e, igualmente, estabeleceram positivities que acabam de se desfazer ou se desfazem ainda sob nossos olhos” (ibid., p.213). Sendo assim, as regras e positivities que emergiram na ruptura da ilustração brasileira produziram uma nova regularidade discursiva.

Isso porque, se resgatarmos nossas reflexões sobre a relação da *epistémê* moderna com a ilustração brasileira – que considerou que as novidades das ideias modernas romperam com a estrutura epistemológica colonial, na medida em que esta concebia um modo de ser do homem brasileiro, o homem ilustrado –, poderemos identificar uma regularidade. Essa novidade histórica, a figura do homem ilustrado (um ser determinado pelos saberes científicos e filosóficos modernos, que possui o dever ético de conduzir a população não esclarecida mediante a transformação das instituições jurídicas, educacionais e políticas), atravessou diversos corpos, que enunciaram discursos dispersos no decorrer do século XIX, como identificamos nas multiplicidades enunciativas dos debates entre católico-conservadores, liberais e cientificistas. Essa novidade instituiu paulatinamente novas formas de regularidades pelo eixo enunciativo elite, universidade e ilustração.

Nessa relação da novidade com a regularidade, encontramos o segundo sentido, o acontecimento discursivo. Nesses termos, o acontecimento encontra-se sob outro domínio. Segundo Foucault:



Trata-se de um domínio imenso, mas que se pode definir: é constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um. Antes de se ocupar, com toda certeza, de uma ciência, ou de romances, ou de discursos políticos, ou da obra de um autor, ou mesmo de um livro, o material que temos a tratar, em sua neutralidade inicial, é uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral. (Foucault, 2010a, p.32)

O acontecimento discursivo, por produzir uma regularidade, precisa ser descrito através do mapeamento dos enunciados e das formações discursivas. Essa descrição não tem o objetivo de encontrar uma intencionalidade dos sujeitos falantes (consciente ou inconscientemente), nem de aplicar uma interpretação hermenêutica, na tentativa de sintetizar o sentido dos textos pronunciados, ou encontrar palavra oculta que escapou da consciência do autor. Sendo assim, não existe um pensamento alegórico na descrição dos acontecimentos discursivos (Foucault, 2010a). Segundo o autor:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (Foucault, 2010a, p.34)

Diante do imenso domínio da regularidade discursiva, no qual localizamos o acontecimento discursivo pela condição de existência dos seus enunciados, como seria possível entender a ilustração brasileira? Frente a essa difícil questão, podemos inferir que, instaurada a ruptura e a novidade do homem ilustrado no seio de um “país agrário e independente, dividido em latifúndios, cuja produção dependia do trabalho escravo, por um lado, e por outro do mercado externo” (Schwarz, 2000, p.13), uma dispersão discursiva come-

çou a dar forma à emergência dos enunciados elite, universidade e ilustração. Na paradoxal conjuntura político-econômica de um país escravocrata independente em relação direta com princípios burgueses liberais, é em meio a essa dispersão que encontramos a existência material dos enunciados apresentados. Emergindo de uma complexa rede discursiva dos saberes jurídicos, pedagógicos, políticos e culturais, provocam uma irrupção histórica. Esses enunciados-acontecimentos atravessam diversos indivíduos e instituições, anunciando uma regularidade discursiva sobre o novo modo de ser do homem. Um homem ilustrado pelos saberes científicos e filosóficos modernos, no cerne da universidade. Contudo, nas relações dos saberes e poderes esse projeto não se concretizou durante todo o século XIX. Entretanto, entendemos que tais enunciados continuaram a transitar pelos discursos que começam a constituir uma formação discursiva, que terá sua ativação material no começo do século XX. Antes de explicitar a reativação dos enunciados, é preciso compreender o que Foucault entende por esse terceiro sentido do acontecimento:

Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente, porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que provocam, e à consequência por ele ocasionada, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (Foucault, 2010a, p.31)

A definição foucaultiana, que esclarece as propriedades dos enunciados enquanto acontecimento, por sua materialidade, permitiria seguirmos nossas reflexões, tendo em vista que a ilustração brasileira possui um arquivo que indica a emergência dos enuncia-

dos elite, universidade e ilustração, como pode ser verificado pelos documentos, livros e palavras selecionadas nas reflexões de Barros.<sup>3</sup> Contudo, vale ressaltar que esse arquivo deve ser revisitado em pesquisas futuras, para escaparmos dos ruídos implicados na aplicação do método da história das ideias. Mesmo assim, a força argumentativa que pretendemos expor encontra-se na característica apresentada por Foucault no que concerne à repetição, transformação e reativação. Como veremos adiante, os três enunciados que rastreamos serão utilizados por diversos autores do século XX, entre eles, Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo.

A repetição, transformação e reativação dos enunciados elite, universidade e ilustração evidenciam o terceiro sentido do acontecimento. Segundo Castro (2009), trata-se de “pensar essa relação assumindo a descontinuidade dessas regularidades, o acaso de suas transformações, a materialidade de suas condições de existência” (p.25). A descontinuidade não implica uma nova ruptura, como vimos. Sendo assim, as transformações e as condições de existência indicam o sentido do acontecimento como relação de força. Aqui encontra-

---

3 Poderíamos citar também o documento *Notícia da atual literatura brasileira*: instinto de nacionalidade, escrito por Machado de Assis em 1873, que problematiza o aparecimento do homem ameríndio na literatura brasileira. Segundo o autor, essa concepção ontológica fora excluída da reflexão e emergira nesse período, assim como a figura do louco fora excluída do discurso, o que também ocorrera com a figura do índio brasileiro. Contudo, esse documento revela também a emergência da figura do crítico, que seria condição essencial para o progresso da literatura brasileira e, conseqüentemente, do país. A literatura teria um papel pedagógico na formação do homem ilustrado, pois seria lapidada pela crítica literária. Acreditamos que a reativação e transformação dos enunciados “ilustração” e “crítica” emergirão no começo do século XX, com o Movimento Modernista brasileiro. Primeiro, na pintura de Anita Malfati (*O homem amarelo*) e de Tarsila do Amaral (*Abaporu*), depois com Oswald de Andrade (*Manifesto Pau Brasil* e *Manifesto Antropofágico*). O Modernismo brasileiro terá sua concepção de homem moderno, o homem antropofágico. Essa regularidade discursiva, que por dispersões emergirá com Machado de Assis e será reativada pelo modernismo, terá sua formação discursiva com Antônio Cândido no livro *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, de 1959.

mos uma aproximação de Foucault à história efetiva nietzschiana, principalmente às noções de proveniência<sup>4</sup> e emergência.<sup>5</sup>

Dito isso, consideramos que os três enunciados serão reativados nas relações de força que constituem a regularidade discursiva sobre a criação da Universidade de São Paulo. Nossas inferências sobre a reativação dos três enunciados fundam-se em análises diversas que transitam das inferências de Irene Cardoso, que criteriosamente investiga a participação da Comunhão Paulista na disputa política pela criação da USP; nas reflexões de Maria Helena Capelato, no livro *Os arautos do liberalismo*, especificamente no capítulo Projeto político-pedagógico, em que a autora apresenta os conflitos dos intelectuais liberais. Interpretamos, no debate de Capelato, uma reativação dos três enunciados, com liberais católicos, que buscavam restituir a antiga tradição dos bacharéis.

Outra fonte de reflexão que contribuiu para a compreensão da atualização dos três enunciados diz respeito às análises de Pagni, especificamente, a suas reflexões sobre o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932. Pagni, do nosso ponto de vista, traz uma análise filosófica e histórica apurada, ao esclarecer a reativação dos enunciados que transitavam no Inquérito de 1926 e reaparecem no Manifesto de 1932. Outra colaboração indispensável de Pagni concerne à localização epistemológica do projeto de Fernando de Azevedo, principalmente suas influências sociológicas. Pela leitura pagniana, podemos compreender como o humanismo pedagógico de Fernando de Azevedo fundamenta o seu discurso político-educa-

---

4 Segundo Foucault (2002a), a “proveniência permite também reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram” (p.20).

5 Ainda segundo Foucault (2002a), a “emergência é portanto a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada um com seu vigor e sua própria juventude [...]. Em certo sentido, a peça representada neste teatro sem lugar é sempre a mesma: é aquela que repetem indefinidamente os dominadores e os dominados. Homens dominam outros homens e é assim que nasce a diferença dos valores; classes dominam classes e é assim que nasce a ideia de liberdade; homens se apoderam de coisas das quais ele têm necessidade para viver, eles lhes impõem uma duração que elas não têm, ou eles assimilam pela força – e é o nascimento da lógica” (p.24-5).

cional e pedagógico, e como esse discurso fornece elementos para entendermos a formação discursiva sobre a Universidade de São Paulo. Também nos valem das análises de Franklin Leopoldo e Silva, no artigo “A experiência entre dois liberalismos”, que identifica uma regularidade discursiva no projeto da Universidade de São Paulo entre o liberalismo e o neoliberalismo. Segundo Silva:

Embora não se possa falar de um grupo em que a coesão seria sustentada por uma identidade de propósitos tão nítida quanto a que guiava os liberais ilustrados de São Paulo, ainda assim creio que se pode falar da formulação de um projeto, atualmente em curso, e que mantém com os objetivos do primeiro liberalismo pelo menos uma simetria: os liberais ilustrados conceberam o projeto inaugural da Universidade; os liberais tecnocráticos formularam o projeto terminal da Universidade [...]. É preciso considerar também que, estando este projeto terminal em vigência, dele todos participamos, alguns porque a ele aderiram e o defendem, em nome da modernização necessária e até mesmo em nome da sobrevivência da instituição; outros, que mantêm a fidelidade a uma outra ideia de universidade, procuram organizar de alguma maneira um espaço de resistência dentro das possibilidades restantes de atuação, a cada dia mais exíguas, seja em termos políticos, seja mesmo em termos estritamente universitários. (Silva, 1999, p.2)

É curioso inferir, nas palavras de Silva, a atualidade na reativação do acontecimento da ilustração brasileira. Essa atualidade indica o quarto sentido, o papel do filósofo em diagnosticar o presente. Esse quarto sentido é descrito por Foucault pelo neologismo “acontecimentalizar”, que figura uma análise histórica realizada pelo filósofo na atualidade. O quarto sentido autorizaria qualquer filósofo brasileiro, ou melhor, historiadores e comentadores da filosofia, a utilizar suas atividades cognitivas e filosofar, pois, se o acontecimento da ilustração brasileira ainda se inscreve em nossos corpos, pensar o presente seria possível.

Diante dos quatro sentidos apresentados, já temos condições de justificar de forma sintética por que defendemos que a ilustração

brasileira pode ser caracterizada como acontecimento. Na sua condição material incorpórea, ela emerge como ruptura, ao inscrever-se na materialidade dos corpos e dos discursos. Essa ruptura que anima concebe no seio da cultura escravocrata a figura do homem ilustrado, concepção que só foi possível pela relação consciente e inconsciente dos novos pressupostos da *epistémê* moderna. O ânimo de ilustrar os novos homens em uma sociedade paradoxal, que almejava sair de um sistema escravocrata para uma república liberal, produziu uma regularidade discursiva em torno de três enunciados: elite, universidade e ilustração.

O modo infinitivo do verbo ilustrar transformou-se e reativou os três enunciados nas relações de força no começo do século XX, especificamente, atualizando-os em torno do objeto homem bem pensante, que seria produto de métodos científicos e filosóficos no cerne da universidade da elite ilustrada (USP). A universidade materializada se tornará o lócus das práticas discursivas para os modos de subjetivação do novo homem bem pensante, idealizado pelos liberais do século XIX e reatualizado<sup>6</sup> pelo discurso dos liberais paulistas. O homem bem pensante no seio da USP seria lapidado pelos saberes desinteressados e por métodos rigorosos.

A reativação da ilustração brasileira encontra na figura do sociólogo (Capelato, 1989; Pagni, 2000) e do filósofo (Maugüé, 1937) o patamar máximo e atualizado do homem ilustrado. Pois a ilustração agora surge associada ao projeto geral de formação, ou seja, primeiro é preciso formar o estudante no ensino secundário para ele ter capacidade de seguir com os estudos universitários, pois o rigor metodológico é a condição de existência do homem ilustrado. Essa formação discursiva afastaria o homem bem pensante dos

---

6 Ressalte-se que a reatualização dos enunciados não acontece de forma consciente nos debates políticos, ideológicos, pedagógicos; uma formação discursiva emerge deles. Contudo, como demonstraremos a seguir, a principal distinção entre a concepção dos homens ilustrados do século XIX e a concepção dos homens bem pensantes do século XX está na formação secundária, uma formação com foco nas área de humanidades, que disciplina a alma do estudante para que tenha condição de ser iniciado nos altos estudos filosóficos.

retóricos bacharéis e de toda metafísica católica, que reproduzirá a decadência do sistema colonial. Nessa regularidade discursiva, encontramos uma formação discursiva para a criação da FFCL-USP e a materialização da ordem discursiva na emergência das diretrizes sobre o ensino da Filosofia enunciadas por Jean Maugüé.

Como já antecipamos algumas reflexões sobre a regularidade discursiva, cabe agora elucidar, com maior consistência, nossas hipóteses e arguições. Direcionaremos nossa argumentação para explicitar as relações de força na criação da USP até chegarmos à enunciação das diretrizes apresentadas por Jean Maugüé.

## **Universidade de São Paulo: entre o saber e o poder**

De acordo com Foucault (2002a), sobre o corpo encontram-se os estigmas do passado. Ele é a superfície dos acontecimentos. Sobre ele “nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, encontram a luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito” (p.22). É sobre o viés da proveniência que pretendemos pensar a criação da Universidade de São Paulo, nas relações de força e sobre as inscrições dos acontecimentos nos corpos, almejando compreender a emergência das regularidades discursivas sobre o ensino da Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

“Na década de 20, setores liberais articularam um projeto de reforma política com o objetivo de organizar a ‘Nova República’. Norteados pela ideia de progresso, consideravam que o Brasil se desviara do curso normal da sua evolução devido à inépcia de seus governantes” (Capelato, 1989, p.139). A reforma política, segundo Capelato,<sup>7</sup> estava diretamente ligada à transformação discursiva

---

7 As análises da autora sobre os fundamentos do liberalismo na imprensa paulista da primeira metade do século XX fornecem um rico arquivo para apreendermos a criação da FFCL-USP, na medida em que a autora apresenta as relações de força da imprensa liberal em oposição aos governos da Primeira

das áreas da educação e da cultura. Em particular sobre a educação, o projeto dos liberais pretendia modificar “a estrutura de ensino em todos os seus níveis, mas as atenções estiveram voltadas, sobretudo, para a natureza do saber vigente na sociedade. Os reformadores liberais consideravam que a formação bacharelesca ainda constituía o eixo do saber” (ibid.).

A formação bacharelesca indicava, na inscrição dos corpos, as marcas dos acontecimentos da ilustração brasileira. Produzira uma elite despreparada, segundo o discurso dos novos liberais. Eram indivíduos que “estavam habituados a discutir todos os assuntos sem conhecer nenhuma matéria a fundo”. A crítica liberal direcionada para a cultura bacharelesca buscava inserir uma nova proposta educacional, fundamentada no saber positivo científico e filosófico.

Das propostas reformistas, dois modos de ser do homem ilustrado começam a emergir, em oposição à cultura bacharelesca: o homem politécnico e o homem bem pensante. A primeira, materializada no discurso positivista, almejava disciplinar os corpos dos indivíduos pelas orientações da Escola Politécnica de São Paulo. “O politécnico foi definido como ‘exato’, ‘justo’, ‘rigoroso’ e ‘versado nos mistérios das mais difíceis das ciências’ – as exatas. Era dotado, enfim, das qualidades necessárias para promover o progresso” (Capelato, 1989, p.143). A disciplinalização dos corpos, nesse regime de saberes, instituiu qualidades morais, como uma justiça rigorosa, pela exatidão das análises matemáticas, que previa formar “cidadãos que soubessem antes executar e praticar do que discorrer e discutir” (ibid., p.143). Como podemos observar, as relações entre o saberes e os poderes não estão desarticuladas, mas se aplicam simultaneamente aos corpos dos indivíduos formados nesse regime de saber-poder.

O homem bem pensante estava na base das propostas reformistas dos liberais da Comunhão Paulista. Esse grupo, que disseminava seus discursos através da redação do jornal *O Estado de S. Paulo*, encontrava em Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo seus

---

República, até o governo de Vargas, e descreve o projeto reformista da educação pelos liberais paulistas, em especial pelo grupo da Comunhão Paulista.



articuladores mais ativos. Segundo Capelato (1989), a maioria dos liberais que trabalhavam na redação desse jornal eram bacharéis em Direito, contudo teciam duras críticas ao modo como a cultura bacharelesca formava a elite brasileira. Esses liberais, na busca de romper com a formação do bacharel, defendiam o saber científico e “valorizavam as humanidades, mas pretendiam que as ‘ideias’ se tornassem ‘exatas’” (ibid., p.143). Essa exatidão seria alcançada através da introdução do método e da técnica nos estudos dos saberes científicos e humanistas, com a finalidade de disciplinar as elites bem pensantes na consolidação do progresso e da ordem social.

Para Capelato (1989), esperava-se que as elites disciplinadas no novo regime de saber “atuassem sobre as massas, educando-as de outro modo, mas dentro dos mesmos padrões disciplinares. Esse esforço pedagógico seria coroado de êxito quando a sociedade, organizada pelos ‘bem pensantes’, atingisse o progresso dentro da ordem” (p.147). A disciplinalização dos corpos dos homens bem pensantes produziria uma concepção moral laica, que forjaria “a consciência nacional, promovendo a transformação das massas incultas em cidadãos ordeiros e respeitadores dos valores cívicos e patrióticos” (ibid., p.147).

Logo, a proposta pedagógica dos liberais paulistas objetivava a docilização dos corpos da elite dirigente e das massas dirigidas, uma microfísica do poder que começava nas práticas discursivas no seio da universidade e alcançava o macro pela disseminação do ensino público massificado. “Renovar o ensino significava renovar a sociedade dentro da ordem” (ibid., p.147). Em contraposição às posições positivistas e liberais, encontramos o discurso pedagógico católico, que pretendia reafirmar os dogmas do cristianismo e os saberes dos bacharéis. De acordo com Capelato (1989), “os católicos brasileiros apontavam o regime liberal como causa dos males sociais da época, posicionando-se exorcizadores do pensamento laico” (p.151). Os intelectuais católicos associavam a decadência da sociedade republicana à laicidade do ensino brasileiro, pois teria deformado a ética cristã, substituindo seus dogmas por preceitos morais científicos e filosóficos. Segundo o autor:

Preocupados com a instabilidade social e política do país, condenavam os movimentos revolucionários de 1922 e 1924 promovidos por “aventureiros, selvagens, bandoleiros”. Jackson de Figueiredo falava da necessidade de se extirpar os vícios e acabar com a anarquia; a ação católica se propunha a combater esse estado de coisas, reafirmando uma das bases tradicionais da Pátria – o catolicismo. (Capelato, 1989, p.152)

A postura pedagógica que se constituía no pensamento tradicional católico afastava seus fiéis das reivindicações sociais e políticas, docilizando seus corpos para uma ordeira moral de rebanho, obediente à fé cristã e à ordem da pátria. A postura conservadora católica combatia diretamente as lutas sociais e políticas encabeçadas pela pedagogia libertária dos anarcocomunistas e dos anarcosindicalistas, que tinham como método a ação direta do boicote, da sabotagem e da greve. “Esta última é considerada a mais rica em ensinamentos porque explicita os interesses contraditórios entre patrão e empregado, rompe a harmonia existente entre eles e faz aparecer a luta de classe” (Lopreato, 1996, p.8). Tamanha era a riqueza dos ensinamentos anarquistas que a greve geral de 1917 assombrou católicos e liberais. O medo de uma insurreição popular inspirada nas propostas anarquista e comunista era tamanha que a crise das instituições militares (Borges; Cohen, 2004) conduzia o discurso de católicos e liberais para um mesmo lócus reacionário, a instalação da ordem. Segundo Pagni:

Ora, sabe-se que a doutrina comunista e sua difusão entre as massas eram vistas como uma ameaça também pelos “reformadores liberais”. Tanto quanto os intelectuais católicos, eles percebiam suas posições ameaçadas, principalmente depois das revoltas populares do início do século (como a “revolta da vacina”), das greves da década de 10 e das insurreições militares dos anos 20 (como a dos tenentes). Viam o chamado “povo” com um misto de medo e esperança. (Pagni, 2000, p.58)

A visão liberal categorizava a população por princípios animais, como seres destituídos de racionalidade, anulando toda a resistência existente em suas práticas, por exemplo, as experiências das cooperativas anarquistas ou a inovação do sindicalismo operário (Luizetto, 1984), e até mesmo a pedagogia racional libertária utilizada pelo educador anarquista João Penteadó (1986) na Escola Moderna. Segundo Pagni, os liberais temiam o povo por sua

proximidade da natureza, distanciamento da cultura erudita e das dificuldades em adaptar-se aos hábitos mentais e físicos necessários à vida urbana ou à civilização, prontos, a qualquer momento, a produzir uma reação à barbárie: pensada aqui como rebeliões e revoltas contra a ordem existente, sua desestabilização e ruptura da marcha rumo à organização social racional. Viam no povo um *não eu* que precisaria ser conhecido e educado, elevado à maioria e integrado à vida política, a fim de se tornarem sujeitos de seu próprio destino e guiarem-se pela razão. (Pagni, 2001, p.59)

O projeto de emancipação do povo tinha como pressuposto um processo de sujeição e dominação dos corpos através da educação, na medida em que o povo não possuía uma autonomia ontológica, ou seja, por ser um não eu, enquanto forma animal e revolucionária, suas ações autônomas seriam silenciadas. Para serem considerados cidadãos civilizados, deveriam submeter-se à disciplinalização intelectual de uma elite dirigente, para seguirem a ordem sob a tutela dos seus emancipadores liberais.

Para Pagni (2000), a produção da ordem e dos sujeitos racionais “seria a esperança lançada sobre o ‘povo’ pelos ‘reformadores liberais’, mas cobrando, em troca, que o ‘povo’ abrisse mão de um projeto político próprio e alternativo ao dessas ‘elites condutoras’ e à doutrina por elas propagada” (p.59).

O esclarecimento oferecido pelos liberais não tinha o objetivo de ser pleno, pois a disciplinalização do povo e sua semiformação não permitiriam projetos políticos autônomos, somente reproduções discursivas das elites bem pensantes. Isso porque os liberais con-

sideravam que as elites tinham “um saber científico sobre o social, e neste baseavam a ‘nova’ ordem social, enquanto que o ‘povo’, na percepção dos ‘reformadores liberais’, ainda vivia sob o domínio do instinto e do mundo sensível, do folclore e do mito” (ibid.).

É sob essa nova conjuntura de relações de força que a Universidade de São Paulo será gerada, tendo como predominância a reativação dos enunciados elite, universidade e ilustração, que, apesar de serem diferentes em sua forma e dispersos no tempo, formarão um conjunto ao se referirem ao objeto homem bem pensante, o qual, disciplinalizado pelos métodos e técnicas das ciências e humanidades, para dominação e disciplinalização das massas, almejará a busca constante por ordem e progresso. Diante disso, vejamos como essa formação discursiva emerge nos discursos dos liberais paulistas até a criação da Universidade de São Paulo.

## A universidade da elite ilustrada

Na manhã do dia 15 de novembro de 1925, o jornal *O Estado de S. Paulo* publicava o artigo “A crise nacional – Reflexões em torno de uma data”. O autor do texto, Júlio de Mesquita Filho, propunha debater as origens da “decadência política” instaurada após a proclamação da República em relação a três aspectos que reconstituem o quadro político-social da monarquia brasileira. O primeiro diz respeito à estabilidade existente nas instituições políticas que se organizavam sob a lógica dos dois partidos (liberal e conservador), os quais, no jogo natural, selecionavam a massa eleitoral e, simultaneamente, amparavam a manutenção da ordem, afastando uma “fração semibárbara da população”. O segundo ponto diz respeito à instabilidade que teve início na sociedade após a libertação dos escravos. Segundo Mesquita Filho, as condições de estabilidade foram abaladas quando da promulgação do decreto de 13 de maio.

Entrou a circular no sistema arterial do nosso organismo político a massa imputa e formidável de 2 milhões de negros, subitamente

investidos das prerrogativas constitucionais. A esse afluxo repentino de toxinas, provocado pela subversão total do metabolismo político e econômico do país, haveria necessariamente de suceder grande transformação na consciência nacional que, de alerta a cheia de ardor cívico, passou a apresentar, quase sem transição, os mais alarmantes sintomas de decadência moral. (Mesquita Filho, 1925)

Como é possível observar, o discurso de Mesquita Filho, carregado de preceitos da sociologia organicista,<sup>8</sup> compreende a sociedade como organismo humano. Em suas relações, apresenta o corpo social contaminado pelas toxinas (negros), que modificou suas funções vitais (política e economia) e demonstrou sintomas patológicos (decadência moral). A principal consequência do processo de subversão do metabolismo político aparece com o advento da oligarquia. “A política se pautaria daí por diante não mais pela orientação que lhe imprimia a vontade popular livremente manifestada, mas pelos caprichos de um número limitado de indivíduos, sob cuja proteção se acolhiam todos quantos pretendessem um lugar nos congressos estaduais e federais” (ibid.). A decadência moral, associada às práticas políticas das oligarquias, produziu um rebaixamento dessas práticas, pela centralização e pelo aparelhamento do poder no regime presidencial-federativo.

O resultado da instabilidade política ressoaria diretamente na economia brasileira, sobretudo pelo fenômeno da imigração. O imigrante era caracterizado como um oportunista nefasto. Segundo o autor (1925), movido “por interesses puramente materiais, o estrangeiro penetrava em nosso meio no propósito inabalável de fazer fortuna, sem preocupação alguma com a ordem cívica”. Para refor-

---

8 Segundo Capelato (1998), o ideário dos reformadores liberais tinha por “base o paradigma organicista (cuja ideia de tempo se assemelha a um espiral e não a uma linha reta e contínua, conforme a concepção mecânica); os liberais reformadores idealizavam mudanças por etapas ou fases de crescimento. Como Spencer, acreditavam que para regular a marcha da sociedade era preciso conhecer sua estrutura e seus princípios organizativos. Para eles, tal conhecimento era indispensável na previsão e controle das mudanças sociais que ocorriam de forma semelhante às observadas no organismo humano” (p.139).

çar seus argumentos, faz uma análise comparativa com os fenômenos da imigração nos Estados Unidos da América. A comparação tem uma função lógico-argumentativa, para indicar, no decorrer do artigo, quais os estados da Federação brasileira aptos a praticar a democracia.

Uma singular coincidência nos coloca hoje, por circunstâncias várias, em condições bastante semelhantes às que se encontrava a União norte-americana no momento da promulgação da sua primeira Constituição. Naqueles tempos heroicos, algumas unidades do vasto domínio anglo-saxão apresentavam já extraordinária capacidade política, contrastando com o resto da colônia britânica, que permanecia em estado social embrionário. Guiados pelo gênio da raça, os *leaders* da emancipação política americana, ao contrário dos seus discípulos brasileiros, sem precipitação perigosa, começaram por conceder autonomia constitucional àqueles Estados cujo passado político substanciado em sábios estatutos individuais garantia à Federação nascente as mais sólidas promessas de viabilidade. (Mesquita Filho, 1925)

A luta pela autonomia política que ocorrera nos Estados Unidos da América não vigorava plenamente no Brasil, somente nos estados que haviam alcançado desenvolvimento político e econômico suficiente para serem considerados autônomos dentro da Federação. Os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e o Distrito Federal poderiam ser comparados aos “treze estados primitivos da Federação *yankee*” (ibid.), pois possuíam maturidade político-econômica para a época. Contudo, pelo fato de São Paulo ser o foco da resistência contra a decadência moral instaurada pela libertação dos escravos, seria a única oposição aos desmandos da corrupta política das oligarquias. Possuindo uma história de luta no cenário nacional, o estado teria condições para guiar a nação “com segurança nos passos”. Segundo o autor:

Uma fatalidade histórica quis que de São Paulo sempre partisse a palavra ou o gesto decisivo para os destinos do Brasil nos

momentos mais aflitivos da sua evolução. Aqui se plasmou a raça, daqui partiram os que deveriam traçar as fronteiras dentro das quais haveríamos de envolver; em território paulista viu a luz do dia José Bonifácio, o Patriarca da Independência; Feijó foi o mais paulista de todos os paulistas. Os seus defeitos, como suas qualidades, são a mais perfeita síntese das qualidades e defeitos da nossa índole. Por que, pois, falharmos na nossa secular missão e não darmos agora início à autonomia popular, integrando definitivamente a nacionalidade no conjunto dos povos democráticos do Universo? (Mesquita Filho, 1925)

Mesquita Filho idealiza um Brasil pela mística salvacionista dos paulistas, que desbravam e traçam as fronteiras da democracia como genuínos bandeirantes. Para pensar uma nação pelo prisma paulista e combater a crise instaurada, o autor propõe duas soluções. A primeira, emergencial, englobaria duas estratégias direcionadas para as instituições políticas, o *referendum* e o voto secreto. O *referendum* exaltava o esclarecimento da opinião pública paulista, modelo para aplicação desse instrumento para controle popular das instituições políticas. O voto secreto, entendido como a carta de alforria contra a perniciosa tradição oligárquica, seria o aparelho para implementação do regime democrático, uma “medida de emergência que viria acalmar os espíritos e renovar o sangue impuro que asfixia o parlamento nacional e assim provoca a monstruosa hipertrofia do Executivo” (ibid.).

Contudo, essas medidas eram paliativas, pois o caráter de transformação verdadeira estaria na reorganização cultural e educacional. Desta constatação, a segunda solução aparece como proposta de longo prazo, pois era preciso iniciar a construção de instituições que concatenassem a mentalidade nacional. Sendo assim, emerge a proposta da universidade como lócus de organização social completa. Para o autor, sem “o concurso dessa instituição secular a que a humanidade deve o melhor das suas conquistas, inútil se torna qualquer esforço no sentido de conseguir a nossa emancipação definitiva” (ibid.). Mas a proposta de criação da universidade traz

consigo uma reformulação dos organismos culturais. Júlio de Mesquita pensa uma hierarquização intelectual através das estruturas educacionais. Diante disso, afirma a importância da criação “dos centros de altos estudos teóricos e doutrinários, do estabelecimento dos chamados ensinos secundários, ou de humanidades, e, por último, do sistema de educação primária” (ibid.). Para Cardoso:

A função da educação primária seria a de “elemento de contato entre a massa e as elites pensantes”. A função do ensino secundário é de criar a “mentalidade média nacional” e constituir “reserva permanente de elementos para a constituição das indispensáveis elites intelectuais”. A função das universidades seria a de formar as elites indispensáveis à obra de regeneração política da sociedade brasileira e à superação da “crise nacional”, com a destruição do poder das oligarquias. (Cardoso, 1982, p.36)

A educação, nesse cenário, pode ser entendida como dispositivo de organização político-social. A sociedade, nesses termos, se organizaria pelo lugar de poder determinado pelo saber, ou seja, as relações de poder existentes na reativação dos enunciados elite, universidade e ilustração sugerem uma estratificação social pelos moldes dos liberais paulistas. Segundo Cardoso, a concepção de sociedade apresentada no texto de Júlio de Mesquita

expressa-se por uma estratificação social em termos de elite/classes médias/massas, que correspondem respectivamente a camadas formadas pelas universidades, pelo ensino médio e pelo ensino primário. As elites constituíram o vértice dos vários estratos articulados, sendo “filtradas” através deles. O que sustenta a concepção democrática defendida pelo documento é a educação, na medida em que permite a circulação das elites através de um processo de “filtragem” de elementos dos vários estratos, o que impediria a formação das oligarquias. (Cardoso, 1982, p.37)

As instituições educacionais, organizadas por três instâncias (ensino primário, ensino secundário e ensino superior), controla-



riam a distribuição dos saberes por toda a esfera social, a fim de selecionar os mais aptos a exercer os poderes para a manutenção da ordem. Uma espécie de seleção natural pautada pela meritocracia racional, ou seja, a suposta democratização, estaria na escolha dos homens mais inteligentes de todas as camadas sociais (dos homens mais ricos aos mais pobres), com o intuito de ascenderem aos patamares mais elevados das elites bem pensantes.

É curioso notar, na argumentação de Mesquita Filho (1925), uma excessiva preocupação com o ensino secundário e um des-caso com o ensino primário. Segundo o autor, a principal função, na regeneração política do país, “caberia aos institutos de ensino secundário que disseminados do norte ao sul do Brasil criassem a mentalidade média nacional e se constituíssem em reservas permanentes de elementos da constituição das indispensáveis elites intelectuais”. Se pensássemos em termos de mobilidade social, os saberes distribuídos para a classe média constituiriam as condições básicas para ascender às esferas dos poderes das elites intelectuais, que constituiriam os novos quadros das universidades e dos outros organismos culturais, restando às massas a alfabetização pelo ensino primário, como saber necessário para partilhar a harmonia política e direcionar suas forças vitais para trabalhos manuais, longe das instâncias da alta cultura brasileira.

As relações entre saber e poder flexionam o discurso educacional para práticas disciplinares, indicando um regime de economia política dos corpos na materialidade de instituições determinadas, ou seja, a criação de escolas primárias que distribuíssem o saber para a massa teria como finalidade a docilização dos indivíduos para trabalhos braçais e para condutas de obediência civil; as escolas secundárias formariam quadros de reservas para universidades, uma protoelite. Contudo, somente uma parte dessa classe média ascenderia aos postos mais altos, se alcançasse pelo mérito intelectual as regiões do saber desinteressado; as universidades já receberiam os corpos dóceis, cultivados nos saberes científicos e filosóficos, inseridos no rigor dogmático do método. Esses corpos refinados pelos saberes distribuídos na universidade seriam responsáveis pela ma-

nutenção da ordem social, pois se tornariam elites dirigentes. Nesse aspecto, a democracia deve ser entendida como “o governo do povo pelas elites ilustradas, e não o governo do povo pelo povo” (Silva, 1999, p.5). A condução do povo seria executada pela elite paulista, a única capaz de realizar no país e acabar com a crise existente. Sendo assim, a criação da USP se apresenta como elemento central para a realização dessa empresa.

Entretanto, o problema que surge diz respeito ao ensino secundário, lócus institucional singular para a realização do projeto da elite paulista. Já que as condições existentes para a formação de “reservas permanentes” eram precárias e insuficientes para a materialização e manutenção das futuras universidades, tendo em vista a constatação da “inutilidade de se persistir na orientação atual e a impraticabilidade do regime de autodidatismo com que até agora temos vivido” (Mesquita Filho, 1925), como seria possível formar elites intelectuais nas universidades sem uma reserva de homens que possuíssem uma formação mínima? Especificamente no caso da USP, duas soluções parecem ecoar das reflexões de Mesquita Filho: a criação do Liceu Franco-Brasileiro de São Paulo e a produção do Inquérito sobre a educação pública de São Paulo, elaborado por Fernando de Azevedo e publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* em 1926, com o título “Instrução pública em São Paulo”.

A criação do Liceu Franco-Brasileiro pode ser compreendida como emergência material da regularidade do enunciado universidade da elite ilustrada. O conjunto de regras anônimas que circulava em torno da criação do Liceu harmoniza-se com as condições de exercício das funções enunciativas elite, universidade e ilustração.

Uma relação possível para compreender tal afirmação gira em torno das ações político-educacionais desenvolvidas no Brasil pelo Groupement des Universités et Grandes Écoles de France pour les Relations avec l'Amérique Latine.<sup>9</sup> Fundado em 1908, o grupo

---

9 De acordo com Massi (1991), o grupo “fundado e dirigido por intelectuais de prestígio no cenário francês contou com o apoio de duas estruturas administrativas: o ‘Fond por l’expansion universitaire et scientifique de la France à l’étranger’ (criado em 1912 com verba do Ministério de Assuntos Estrangei-

pretendia desenvolver relações intelectuais entre instituições francesas e latino-americanas, a fim de promover a universidade e a ciência francesa. De acordo com Massi (1991), o programa básico do Groupement tinha o objetivo de “manter e desenvolver as afinidades intelectuais entre os latinos da América e os da França, organizar uma colaboração metódica das Universidades e Grandes Escolas francesas e americanas, tornar a América Latina conhecida na França”(p.29).

O desejo de conhecer a cultura latino-americana e promover a troca científico-metodológica insere-se em um projeto político e econômico mais amplo, tendo em vista a associação direta entre o Groupement e o Ministério dos Assuntos Exteriores da França (Massi, 1991, p.35). A estratégia adotada para implementação da cultura francesa entre a elite brasileira direciona-se para o ensino secundário, com a criação de liceus franceses. “O liceu francês deveria dar à cultura nacional brasileira a cultura francesa tal como ela está organizada nos liceus de Paris” (ibid.).

O Groupement seleciona George Dumas<sup>10</sup> para intermediar e propagar a cultura francesa no Brasil. Em 1908, Dumas ministra

---

ros) e o ‘Service des oeuvres français à l’étranger’, criado em 1919. A constituição destas duas estruturas administrativas permitiu reforçar, sensivelmente, as atividades desenvolvidas por uma instituição especializada, criada em 1889, a Aliança Francesa. Tal associação tinha como tarefa primeira assegurar a promoção da língua francesa nas colônias e no exterior. A língua se revelou, até a I Guerra Mundial, um instrumento fundamental para a irradiação francesa na América Latina junto às elites, a quem um saber deveria ser transmitido” (p.29) (cf. Martinière, 1982).

- 10 De acordo com Cordeiro (2008), “George Dumas [1866-1946] foi o principal responsável pelos acordos educacionais com os paulistas para a constituição e colaboração de uma missão de professores franceses para a fundação da universidade em São Paulo” (p.48). Sua trajetória intelectual é descrita por Massi (1991) da seguinte maneira: “pensador de origem protestante, construiu sua carreira entre a medicina e as letras. Após a conclusão de seus estudos secundários no liceu de Nîmes, ingressa com 20 anos na Ecole Normale Supérieure (Letras), onde é diplomado em 1886. Em 1889, torna-se chefe do laboratório de Psicologia Patológica da Clínica de Doenças Mentais da Faculdade de Medicina, posto que conservará até sua aposentadoria. De 1894 a 1902, leciona filosofia no College Chaptal e a partir de então torna-se o responsável

pela primeira vez uma série de conferências no Rio de Janeiro e em São Paulo. Seu retorno data de 1917, mas agora tem a missão de atuar como médico do exército francês e “aproveita para detalhar o plano de criação de liceus franceses no Brasil” (ibid., p.31). Em 1922, reforça seu contato com intelectuais e políticos na fundação do Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura, criado pelo Service des Oeuvres do Ministério das Relações Exteriores e pelo governo do Rio de Janeiro.

Após uma década de articulação entre o grupo francês (representado por Dumas) e a elite paulista (Mesquita Filho),<sup>11</sup> em “1925 o Liceu Franco-Brasileiro é criado em São Paulo por iniciativa do Service des Oeuvres, tendo como aliados o governo paulista e o grupo do jornal *O Estado de S. Paulo*, e que é considerado um embrião da futura Universidade de São Paulo”. A afirmação de Massi sobre a forma embrionária da USP pode ser compreendida através dos debates e das relações de força que precederam a criação do Liceu-Franco Brasileiro. Segundo Mesquita Filho:

---

pela cátedra de Psicologia Experimental na Sorbonne. Escreveu: *Tolstoi et la philosophie de l'amour*; *Les états intellectuels dans la mélancolie*; *La tristesse et la joie*; *Psychologie de deux messies positivistes (Auguste Comte et Saint-Simon)*; *La sourire*; *Névrose et psychose de guerre chez les austroallemands*. Contribuiu com seus trabalhos para o desenvolvimento da Psicologia Experimental e fundou com P. Janet *Le Journal de Psychologie Normale et Pathologie* (1904). Sob sua direção foi publicado um importante *Traité de Psychologie* (1923-24), reeditado em 1930-1948” (p.31).

- 11 Em 21 de setembro de 1961, Júlio de Mesquita Filho (2010a) discursou na Faculdade de Ciências Econômicas sobre o tema “Conceito de universidade”. Na busca de explicitar a compreensão desse conceito, esboçou um breve contexto histórico, no qual falou de seu contato com George Dumas. Segundo o autor, foi “mais ou menos nesta altura que pela primeira vez iniciei um apelo aos professores franceses vindos da França, os quais nos visitavam no afã de aproximar os povos sul-americanos da França. Foi então que conheci George Dumas, professor de sociologia da Sorbonne, grande amigo de São Paulo, que quando vinha ao Brasil aqui permanecia por períodos de 15, 20 dias e até um mês. E o centro de suas atividades era a redação de *O Estado*, na qual travávamos longas palestras. Sempre que podia eu encaminhava a prosa para assuntos relacionados com o ensino universitário” (p.152).

Era ele [George Dumas] de opinião que seria um erro começarmos pela fundação de uma universidade propriamente dita. Estava ele perfeitamente a par das lacunas de nosso ensino secundário que preparasse os alunos de forma a torná-los capazes de adquirir os ensinamentos a lhes serem ministrados na universidade [...]. A solução seria mandar vir os melhores professores da Europa, cuja missão seria a preparação dos rapazes que mais tarde iriam lecionar nos cursos secundários. Ele se entusiasmou pela ideia, e vendo o interesse que tínhamos em procurar resolver o problema do ensino no Brasil se propôs a trabalhar conosco na criação, em São Paulo, de um ginásio, um liceu, em que se pudesse preparar os futuros professores. Foi daí que se originou o Liceu Franco-Brasileiro, hoje Liceu Pasteur. (Mesquita Filho, 2010a, p.152)

O relato rememorativo de Mesquita Filho indica uma descontinuidade interessante em relação ao enunciado universidade recorrente entre os intelectuais da ilustração brasileira do século XIX. Como sabemos, os discursos sobre a reforma educacional que circulavam nesse meio após 1870 defendiam as reformas no ensino superior como as primeiras medidas a serem tomadas no âmbito político-educacional. A transformação do ensino primário e secundário seria a consequência das modificações no cerne do ensino superior, pois a criação da universidade dispararia uma mudança intelectual em cadeia de cima para baixo. As palavras de Mesquita Filho indicam uma descontinuidade do enunciado universidade em sua reativação. A compreensão da necessidade de reformar o ensino médio e depois criar a universidade não emerge da subjetividade esclarecida do autor, mas da formação discursiva que estava se constituindo na relação dos discursos dos intelectuais franceses com os liberais paulistas.

Enunciar universidade, a partir desse momento, implicaria compreender a necessidade de uma ampla reforma do ensino médio, pois sem a disciplinalização dos estudantes brasileiros pelos professores europeus (leia-se “franceses”) nos saberes científicos e filosóficos seria inviável a manutenção da universidade. “Dos fins

do ensino secundário”, afirma Mesquita Filho, “tinha ele [Amadeu Amaral] uma noção precisa, pois não lhe escapava, como vários, de modelar o espírito do adolescente, colocado diante do universo, e do cidadão consciente dos seus deveres para com a nação”.<sup>12</sup> A necessidade de modelar o espírito do estudante para inseri-los nos moldes institucionais da futura universidade se apresentava como elemento básico para todas as áreas do conhecimento, contudo, para a área de Humanidades era imprescindível. Para Mesquita Filho, o ensino secundário é parte integrante do problema universitário, pois,

cabendo-lhe precipuamente a formação do homem, na mais alta significação do vocábulo, não podíamos deixar de levá-lo em consideração ao cogitar a criação da universidade. E efetivamente, pois da qualidade do ensino de humanidade ministrado aos futuros universitários dependeria o resultado final da grande reforma. Não tínhamos dúvidas de que tais fossem os pendores culturais dos jovens candidatos aos cursos do ensino superior, nada os impediria, mesmo com uma bagagem medíocre de conhecimentos gerais, de virem a ser excelentes matemáticos, bons físicos ou razoáveis naturalistas. **O que de modo nenhum se poderia, entretanto, conceber era que sem um curso perfeito de Humanidades chegasse alguém, fossem quais fossem as suas qualidades inatas, a possuir a fundo a filosofia, a transformar-se num bom latinista, num helenista de mérito, num sociólogo em condições de analisar e compreender os fenômenos sociais, num filólogo de valor, num historiador capaz de apreender em toda a sua complexidade a evolução das sociedades humanas.** (Mesquita Filho, 2010b, p.126, grifo nosso)

---

12 Na aula inaugural pronunciada na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto em 21 de março de 1958, Mesquita Filho (2010b) expôs suas reflexões sobre o projeto da Universidade de São Paulo. Especificamente na passagem que citamos, o autor relata o processo do Inquérito elaborado por Fernando de Azevedo e analisa o depoimento de Amadeu Amaral, problematizando a relação do ensino secundário com o conceito de universidade.

Como podemos observar nas palavras que atravessam o corpo de Mesquita Filho, o rigor disciplinar direcionado ao indivíduo que almejasse uma vaga no ensino superior nas áreas de Humanidades e Letras era superior ao processo disciplinar que atravessava o corpo do indivíduo que optasse pelas áreas de Ciências Matemáticas ou Naturais. Essa hierarquização dos saberes compunha a função enunciativa, que começava a se constituir como regularidade discursiva, pois, segundo o autor (2010b), o plano era “criar elites dotadas tanto quanto possível daquele *esprit de finesse* a que Pascal não hesita em atribuir o melhor de que é suscetível o homem. E esse só se adquire, como já ficou dito, no exercício aprofundado e rigoroso dos programas de Humanidades” (p.126).

Do complexo projeto de subjetivação dos estudantes que integrariam a universidade paulista, a criação dos liceus franceses aparece como solução imediata para o problema da ilustração. Formar a classe média no *esprit de finesse* implicaria colocá-la sob a autoridade intelectual dos professores europeus, os únicos aptos a direcionar os jovens espíritos pelo caminho do saber. O elogio ao europeu ilustrado compõe o discurso da elite paulista, como elemento salvacionista da decadente tradição educacional bacharelesca, fruto de um acúmulo de fracassos sociais e pessoais. Mesquita Filho escreve sobre o assunto:

Na ideia dele [George Dumas], como na nossa, os professores deveriam ser contratados na Europa, pois a verdade – a verdade verdadeira – era que não havia ninguém no Brasil capacitado a ensinar uma de qualquer matéria do ginásio. Os que se dedicavam a esta função eram os que haviam fracassado em suas profissões: o engenheiro que não tinha construções para fazer lecionava na cadeira de matemática, de física ou de química; os médicos sem clínica procuravam *soi-disant* lecionar biologia [...]. Não havia especialistas em qualquer destes ramos capazes de incutir nos alunos os princípios da cultura, de contribuir para a formação de cientista. (Mesquita Filho 2010a, p.153)

O projeto de contratação de professores europeus para atuarem no Liceu Franco-Brasileiro e prepararem a futura elite dirigente nunca ocorreu. Na disputa de força entre a elite paulista (que disseminava a proposta pelo jornal *O Estado de S. Paulo*)<sup>13</sup> e seus adversários, o projeto fracassou. Segundo Mesquita Filho, após anos de luta para a criação do liceu, o objetivo de contratar professores europeus foi minado, pois entrou em cena um discurso nacionalista.

Não foi possível que a sociedade aceitasse a vinda de professores estrangeiros, pois isto constituía uma ofensa aos brios da nacionalidade... E fundou-se apenas mais um ginásio. Mas para que não se perdesse de todo a ideia do novo colégio, conseguimos que mandassem vir alguns professores – que vinham para o Brasil para ensinar os filhos de franceses radicados aqui. E vieram alguns que sempre nos auxiliavam na campanha em prol da remodelação em profundidade do ensino no país. (Mesquita Filho, 2010a, p.153)

O fracasso político-educacional da contratação de professores para atuarem no Liceu Franco-Brasileiro não deve ser compreendido como uma descontinuidade no processo da constituição da formação discursiva sobre a Universidade de São Paulo. A atualização dos pressupostos que emergiram na relação entre o projeto do Gruposment (que pretendia, através de dispositivo institucional, “viabilizar

---

13 De acordo com Cardoso (1982), durante “o ano de 1925, várias são as notícias que aparecem no jornal, agitando, a propósito do Liceu, a problemática dominante da ‘campanha’: a formação das elites dirigentes. Defendendo a necessidade do preparo em humanidades, um artigo de 18/2/1925 afirma que: ‘[...] mais e mais se faz necessário preparar num país ainda em formação como o nosso uma reserva de intelectuais, de idealistas, digamo-lo sem medo de falsas interpretações do termo, que garantam o futuro do país contra a hipótese de um rebaixamento geral do caráter nacional [...]’. E especificamente enfocando a necessidade da formação das elites dirigentes como questão fundamental das democracias, o artigo de Fernando de Azevedo, de 17/1/1925, a propósito do Liceu Franco-Brasileiro: ‘De mais o problema do ensino secundário, sem cuja solução é ocioso falar-se em elevar o nível e dilatar os horizontes da cultura nacional, prende-se visceralmente à questão fundamental, nas democracias, da formação das classes dirigentes’” (p.61).



sua penetração na América Latina e no Brasil” – Massi, 1991, p.36) e a elite paulista (que almejava “ilustrar-se, modernizar-se, formar quadro” – *ibid.*), constituirá o discurso jurídico do documento<sup>14</sup> que funda a Universidade de São Paulo, além das práticas disciplinares que recorrerão sobre os corpos dos estudantes na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Se avançarmos no tempo e observarmos as práticas institucionais vigentes no primeiro ano de funcionamento da Universidade de São Paulo, especificamente, no curso de Filosofia, notaremos a aplicabilidade de práticas disciplinares que emergiram na constituição do Liceu Franco-Brasileiro. Por exemplo, o corpo docente composto por estrangeiros (na sua maioria, franceses) foi escolhido por George Dumas e Mesquita Filho.<sup>15</sup> Outro elemento diz respeito às aulas ministradas em francês, que inseriam o aluno na regularidade discursiva. O idioma, utilizado como ferramenta disciplinar na produção da subjetividade do estudante de filosofia, reforça o processo de docilização dos corpos que, em tese, já havia iniciado no ensino secundário. Segundo Cordeiro:

Nos anos 30, de acordo com Lévi-Strauss, “um francês poderia se sentir em casa no Brasil. Todo brasileiro um pouco cultivado falava francês”. Para outro membro da missão francesa, Paul Arbousse-Bastide: “na época vigorava, ainda, a universidade da

---

14 De acordo com o art. 44 do Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (documento responsável pela criação da Universidade de São Paulo), o governo do Estado poderá, por proposta do Conselho Universitário: “a) comissionar no estrangeiro, para especialização e aperfeiçoamento técnico, professores e auxiliares de ensino; b) contratar, para a inauguração, instalação ou regência de cursos, pelo tempo que for necessário, professores estrangeiros de notória competência nas matérias para as quais não se encontrarem especialistas no país; c) promover o intercâmbio de professores da Universidade com os de institutos universitários do país e do estrangeiro”.

15 De acordo com Massi (1991), a “história corrente sobre as contratações diz que Júlio de Mesquita Filho encarregou Teodoro Ramos, matemático e professor na Escola Politécnica, de ir à Europa convidar professores. Seu itinerário era Itália (onde foram escolhidos os matemáticos, principalmente) e França, onde Dumas elegeram os nomes” (p.34).

língua francesa, o que chegou a nos surpreender [...]. Sem ser grã-finos, nossos alunos tinham um conhecimento suficiente do francês. O mesmo não ocorreu com os professores italianos e alemães que chegaram conosco”.<sup>16</sup> (Cordeiro, 2008, p.50)

Esse “brasileiro um pouco cultivado” de que fala Lévi-Strauss, e que surpreendeu Arbousse-Bastide, por compor tão fielmente a “universidade de língua francesa”, constitui o corpo discente somente no primeiro ano da USP, pois a reserva da protoelite não foi suficiente para manter o funcionamento da universidade em 1935.

Segundo Mesquita Filho (2010a), o problema colocado por Dumas sobre a relação do ensino secundário e a criação da universidade foi verificado, pois os alunos matriculados “mostravam-se incapazes de compreender o ensino que era ministrado. [...] Entre os elementos que já haviam professado, encontravam-se alguns que eram capazes de aprender o que lhes era ministrado pelos professores estrangeiros. Mas os resultados não foram muito bem-sucedidos” (p.158). A regularidade discursiva sobre a universidade da elite ilustrada se chocava com a materialidade do contexto sócio-histórico da universidade recém-criada. Segundo Garcia:

Quando do início das atividades da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o caráter essencialmente elitista da proposta original da USP e de sua faculdade central era especialmente tangível e logo revelar-se-ia um problema. A presença de membros da alta sociedade paulista nas conferências dos mestres estrangeiros fazia das aulas acontecimentos sociais aos quais compareciam representantes do governo estadual e membros da elite cultural que projetou e fundou a Universidade. Contudo, a situação alterou-se muito rapidamente, dada a inconstância desse tipo de público, sem motivação para integrar-se profissionalmente às atividades acadêmicas, sujeitando-se a critérios específicos de conduta e avaliação. Assim, em 1935, no início do segundo ano de funcionamento da Facul-

---

16 Cf. Arbousse-Bastide (1996) e Lévi-Strauss (1996).

dade, a falta de alunos inscritos nos diversos cursos parecia indicar a inviabilidade da instituição concebida para ser um núcleo de cultura geral e o lócus do espírito universitário. (Garcia, 2002, p.55-6)

No trecho reproduzido, podemos observar que a formação discursiva em torno da universidade da elite ilustrada não absorve a elite intelectual e econômica da época. O regime disciplinar expresso na “conduta” e “avaliação” provoca uma evasão do público que frequentava as conferências, pois ele estava preocupado com o *status* social que tais eventos proporcionavam.

O problema da falta de aluno, que já fora indicado nos debates para a criação do Liceu Franco-Brasileiro, agora tornou-se material, um perigo real para a existência da USP. Com a finalidade de sanar o risco de extinção dessa universidade pela falta de contingente da elite ilustrada, representantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras articulam com o secretário da Educação e da Saúde Pública, Antônio de Almeida Prado, o comissionamento (Lay; Lang, 2004) de professores do Estado (Lay; Lang, 2004). Uma fissura na regularidade discursiva aparece com os professores comissionados.<sup>17</sup> À medida que o número de comissionados que substituíam o contingente inexistente da protoelite aumentava, as diferenças sociais, econômicas e culturais começavam a indicar uma dissonância entre a realidade cotidiana e o projeto da formação das elites dirigentes. Segundo Garcia:

---

17 Em 14 de março de 1935, Márcio Munhoz, secretário da Educação, publica no *Diário Oficial* a convocação de cinquenta professores do quadro do magistério público primário do estado para serem ouvintes nos cursos de FFCL-USP. “Em carta dirigida ao secretário da Educação, o então diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) alertava para a necessidade de efetivação dos comissionados que ingressavam como ouvintes sem gozar dos mesmos direitos que os estudantes que entraram por meio dos vestibulares. Houve, então, um adiantamento a este decreto, segundo o qual os comissionados deixariam a condição de alunos ouvintes, passando para a de matriculados regulares. Os que entraram na FFCL por intermédio do comissionamento deveriam alcançar média mínima de sete. Os comissionados continuavam a receber do Governo do Estado seus respectivos salários em forma integral” (Lay; Lang, 2004, p.52).

O elitismo vigente, reproduzido na concepção original da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é subvertido pela entrada contínua e crescente de membros das camadas médias emergentes na cidade em intenso processo de urbanização e industrialização; mais especificamente, de mulheres e/ou descendentes de família de origem imigrante, muitas delas abastadas do ponto de vista material, mas sem qualquer enraizamento anterior junto aos setores cultos dos grupos dirigentes. (Garcia, 2002, p.57)

Esse novo público, ao ser inserido na regularidade discursiva, que pretendia formar uma elite ilustrada dirigente para conduzir a nação para o desenvolvimento e a ordem, destoava do projeto inicial dos liberais paulistas. As diferenças sociais começaram a produzir resistências na relação de força existente entre a disciplinalização do projeto da elite paulista e os novos professores comissionados.<sup>18</sup>

Acreditamos que a breve reflexão que apresentamos sobre a relação do Liceu Franco-Brasileiro e a constituição da regularidade discursiva sobre a criação da Universidade de São Paulo seja

---

18 Segundo o professor comissionado e estudante Mário Wagner Vieira da Cunha, que pertenceu à turma de Ciências Sociais e Políticas de 1935, “normalmente naquele tempo todo mundo tinha que ser disciplinado, e de fato ele era cauteloso. Este quadro dos alunos era muito importante, o clima era esse, foi preciso recrutar professores primários como comissionados, para assistir aos cursos. De outro lado havia aquele pessoal de uma elite intelectual que frequentava as aulas. Naturalmente, esse era um clima mais para as ciências sociais, e não para a física e outras coisas. Mas em todas as sessões, mesmo em física, em química, havia uma turma, mais ou menos ampla, de professores primários, ou de pessoas recrutadas assim, num nível mais baixo. E formou-se, estruturou-se lentamente certa visão, que eu explorei na minha eleição de presidente, que era essa cisão entre o pessoal mais ou menos elitista, que realmente se pensava como uma elite dentro da escola, e as pessoas mais humildes. Essa turma mais humilde tem uma história que foi desaparecendo, mas que também se poderá restabelecer dentro da sociologia. Enquanto os outros realmente puderam ter um rumo em São Paulo e alcançar posições mais ou menos importantes, antes, estes foram diretamente jogados como professores de sociologia no interior do estado. Eles têm vários livros publicados, são os primeiros livros de sociologia, e naturalmente foram inspirados pelos cursos que faziam naquela ocasião” (Pinheiro Filho; Miceli, 2008).

suficiente para esclarecer nossos objetivos e fazer a relação com o ensino de Filosofia nessa universidade de São Paulo. Cabe agora retomar o artigo de Mesquita Filho, “A crise nacional”, e analisar a sua relação com o Inquérito elaborado por Fernando de Azevedo.

Mesquita Filho, após apontar evidências sobre a necessidade de reforma do ensino secundário e defender um ensino refinado das Humanidades, a fim de cultivar os alunos nos moldes franceses, para formar uma reserva que iria sustentar o funcionamento da universidade, finaliza seu artigo de forma propositiva, ou seja, indica a necessidade de criação de uma universidade como modo de combater e superar a crise da nação iniciada com a libertação dos escravos e potencializada na crise moral da oligarquia brasileira.

Assim, reforçado o nosso conceito pela experiência dos Estados Unidos da América do Norte, onde é hoje principal preocupação dos governos e das elites dotar o país de um ensino superior capaz de ombrear com os mais sólidos e perfeitos da velha e ainda insuperável Europa ocidental, chegamos à conclusão de que **não poderemos fugir à criação de universidades, talhadas nos moldes dos institutos similares europeus**. Aí iríamos buscar professores que nos ensinassem os métodos de cultura geral; com a ajuda de suas luzes, formaríamos, então, o corpo docente capaz de remodelar eficientemente o nosso ensino de humanidades. Sem esse trabalho prévio e relativamente fácil, nada de definitivo lograremos construir. (Mesquita Filho, 1925, grifo nosso)

Como podemos perceber nas palavras de Mesquita Filho, o enunciado universidade aparece em uma esfera propositiva, ou seja, pensar a criação da universidade só seria possível pelo modelo das instituições europeias, com o objetivo de formar quadros docentes através da ilustração dos professores europeus. Sendo assim, os futuros professores universitários deveriam seguir os modelos estabelecidos pelos docentes europeus, distribuindo esses saberes por todas as esferas da educação, na medida em que formariam professores para o ensino secundário e o primário.

A partir do artigo de Mesquita Filho, uma regularidade em torno da noção de universidade começa a se formar. Notamos essa regularidade nos desdobramentos discursivos que retomam sempre a necessidade da criação da universidade para a formação de elites ilustradas dirigentes. É possível observar tais características no Inquérito sobre a instrução pública do estado de São Paulo. De acordo com Pagni:

Neste Inquérito, formulado dentro dos cânones do saber científico, consubstanciou-se a preocupação em forjar um projeto político e pedagógico nos termos expressos pelos “reformadores liberais”, entendendo as suas expectativas em relação à educação em geral e, sobretudo, à formação das “elites”. O objetivo desse Inquérito foi coletar informações de várias personalidades a respeito da situação da educação pública no Estado de São Paulo, apontando seus problemas e possíveis soluções. Nele, se diagnosticou que o principal problema da instrução pública seria a inexistência de uma política de educação clara e completa que, distante dos interesses particulares e partidários, pudesse desempenhar a tarefa de formar as nossas “elites”. Somente essas “elites” que pensassem e agissem conforme os interesses gerais poderiam orientar um projeto político e social de formação da nacionalidade. (Pagni, 2000, p.58)

Pelas análises de Pagni, entendemos que o projeto político e pedagógico que emerge no artigo “A crise nacional” e transita pelo Inquérito até a sua consolidação discursiva, pelos pressupostos jurídicos do Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, constitui a formação discursiva sobre a universidade da elite ilustrada. Dito isto, vejamos quais as relações que tais documentos apresentam na definição dos objetos e dos conceitos que sustentam tal ordem discursiva.

O Inquérito realizado por Fernando de Azevedo por solicitação de Júlio de Mesquita Filho foi publicado<sup>19</sup> no jornal *O Estado de*

---

19 Posteriormente, o estudo de Fernando de Azevedo foi publicado duas vezes em formato de livro, a primeira, sob o título *Educação pública em São Paulo*,

*S. Paulo* em três partes, durante o ano de 1926. A primeira abordava questões referentes ao ensino primário e normal; a segunda investigava a problemática do ensino técnico e profissional; a terceira investigava o ensino secundário e o ensino superior (Azevedo, 1960). Através de questões<sup>20</sup> e depoimentos,<sup>21</sup> Fernando de Azevedo articula seus objetivos e diagnósticos. Ressalte-se que as nossas preocupações restringem-se à terceira parte do Inquérito,<sup>22</sup> objetivando compreender a existência das relações dos enunciados elite, universidade e ilustração no discurso do autor.

Na introdução, Fernando de Azevedo (1960) afirma que o Inquérito pode ser compreendido como a convergência dos esforços e das “linhas reformatrizes do maior movimento de renovação educacional que se operou no país” (p.27). A afirmação chama a atenção, na medida em que compreendemos que as “linhas reformatrizes” começam a delinear os esforços discursivos para o mesmo ponto: formar elites dirigentes através da universidade pública.

Sua reflexão avança, evidenciando a necessidade do debate democrático aberto à opinião pública e a pesquisadores da área da educação no país. Assim, ele demonstra a importância e justifica a iniciativa do jornal *O Estado de S. Paulo*, e simultaneamente denuncia o papel do Executivo e do Legislativo de elaborar políticas educacionais direcionadas por interesses particulares e partidários.

---

em 1937; a segunda na obra intitulada *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*, em 1957. Para nossas análises utilizamos a segunda edição do livro, a de 1957.

- 20 Fernando de Azevedo elabora dezesseis questões para o ensino primário e normal, dezessete para o ensino técnico e profissional e doze para o ensino secundário e superior (Azevedo, 1960).
- 21 Especificamente, no que concerne à problemática do ensino superior, encontramos os depoimentos das seguintes pessoas: Mário de Sousa Lima, professor de português do Ginásio de São Paulo; Amadeu Amaral, poeta, folclorista, filólogo, ensaísta e autodidata; Ovídio Pires de Campos, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo; Teodoro Ramos, professor da Escola de Engenharia de São Paulo; Reinaldo Porchat, professor da Faculdade de Direito de São Paulo; Artur Neiva, médico sanitário (Azevedo, 1960).
- 22 Para uma análise integral e mais consistente do texto de Fernando de Azevedo, cf. Nascimento (2012), Pagni (2000) e Silva (2009).

Azevedo (1960) expressa o seguinte dilema: “Ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo” (p.34). De acordo com Pagni, o caminho indicado no Inquérito para sair desse dilema

foi o de promover uma agitação cultural e educacional, com o intuito de dar maior visibilidade à necessidade de formação “das novas elites”. Por essa razão, de acordo com seu autor, a necessidade de criação das universidades era eminente no país, pois só assim seria possível formar nossas “elites dirigentes” por meio de uma “cultura superior”. Seguir-se-ia, assim, a transformação ocorrida em outros países, onde a formação das elites precedeu a educação das massas. (Pagni, 2000, p.52)

Assim como no artigo de Mesquita Filho, o enunciado universidade emerge no discurso como sendo o meio para formar elites dirigentes através de uma “cultura superior”, mediante a ilustração dos homens. Associada ao projeto de formação dos homens ilustrados, a transformação do país vem associada à sua capacidade de pensar a transformação do país. Nesses termos, a universidade assumiria o papel enunciado por Azevedo a partir da análise crítica dos depoimentos colhidos.

Tendo em vista a constatação da péssima condição da educação no país, a universidade assumiria a função de formar professores para atuarem no ensino secundário e primário. Para Azevedo (1960), formaria quadros para o ensino secundário e sustentaria o próprio funcionamento da universidade, como vimos nas reflexões de Mesquita Filho e George Dumas, além de combater a estrutura das práticas “autodidatas que devem a sua especialidade a esforços puramente individuais” (p.190). Segundo o autor:

É destes focos de cultura e de altos estudos que se irradiam, em todas as direções, as poderosas correntes de ideias com que se carregam e purificam as atmosferas políticas, para o despertar da consciência cívica, moral e intelectual da nação. Aliás, não há nação que se preze que não se esforce, por todas as formas, por se colocar em



condições de poder contribuir, pelo seu aparelho de cultura, para o progresso incessante do saber humano. (Azevedo, 1960, p.191)

A universidade, nesses termos, é entendida como a instituição central da formação da cultura nacional, lócus da orientação científica, política e social, pois, segundo o autor (1960), assume uma função superior “e inalienável que é a formação, isto é, o preparo e o aperfeiçoamento das classes dirigentes” (p.191). Associada à formação das classes dirigentes, a universidade assumiria importante papel na formação dos professores, e essa relação conectaria o ensino secundário ao ensino universitário. Para Azevedo (1960), seria o local de preparação profissional mais adequado, pois aplicaria princípios comuns e ofereceria pontos de contato para fazer dos professores “uma força viva, idealista e criadora, posta ao serviço de toda nação” (p.266).

Azevedo questiona a falta de um plano geral para a educação, direcionando suas críticas à educação republicana, na medida em que propõe um sistema de ensino que possuísse centros universitários capazes de formar um corpo docente nos rigores dos métodos científicos e capacitasse suas classes dirigentes para pensar em soluções para o país.

Encontramos eco das reflexões sobre o ensino superior apresentadas no Inquérito no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova redigido por Fernando de Azevedo (2010), assinado por 24 signatários<sup>23</sup> e publicado em 1932.<sup>24</sup> De acordo com Pagni:

---

23 Seguem os nomes de todos que assinaram o documento: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette-Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

24 Segundo Pagni (2000), o “Manifesto foi publicado integralmente ou comentado nos seguintes jornais em março de 1932: *Diário de Notícias do Rio de Janeiro* (dia 19), *O Estado de S. Paulo* (dia 22) e *Folha da Manhã* (dia 23) em São Paulo, *O Jornal* (dia 27) também do Rio” (p.83.).

A antiga crítica ao trato dado pela República ao problema educacional, presente no discurso pedagógico dos anos 1920, é reatualizada no texto original do Manifesto, conferindo à educação o mesmo *status* de promotora de reformas sociais mais amplas necessárias à formação social e cultural brasileira. (Pagni, 2000, p.89)

Para Azevedo (2010), as reformas parciais e arbitrárias instituídas sem uma visão global do problema “nos deixam antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes” (p.118). O contexto descrito anteriormente é diagnosticado como resultado de um “empirismo grosseiro”, que só seria superado por análises científicas e objetivas que investigassem a educação de forma criteriosa. Para Azevedo, somente pela cultura universitária teríamos uma formação de um novo educador.

Sem espírito crítico e sem poder de sistematização, toda a sua produção acusa, na sua falta de coerência e vigor, de largueza e profundidade, a ausência de contato com as fontes universitárias, em que se forma a verdadeira disciplina filosófica ou científica; se amplia, se enriquece e se renova a cultura geral e se adquire o espírito e se aperfeiçoam os métodos científicos, com que as conclusões fáceis, o espírito do “mais ou menos” e o hábito da imprecisão cedem o lugar à solidez, à profundidade e à precisão, que constituem o rigor científico e nos dão o quilate da vigorosa maturidade da inteligência. (Azevedo, 2010, p.19)

Como podemos observar, o novo educador deveria ser formado no regime universitário, pelo viés filosófico ou científico, pois ambos permitiriam o acesso ao rigor. Para Pagni (2000), o “educador formado por tais pressupostos e imbuído de ‘espírito filosófico e científico’ poderia ser capaz de perceber o problema da educação, diagnosticá-lo e subordinar o problema pedagógico dos métodos de ensino filosófico ou dos fins da educação” (p.93). Nesses ter-

mos, o novo educador formado pela universidade teria condições de problematizar sua realidade, e não somente aceitá-la ou tecer opiniões sem fundamentos científicos. O teor crítico está associado à formulação da cultura universitária. Percebemos, diante disso, uma atualização do enunciado universidade, pois o docente formado na universidade seria ilustrado pelos saberes científicos e filosóficos, constituindo parte integrante do projeto da formação da elite dirigente. Um docente ilustrado poderia ser capaz de formar um conjunto significativo no ensino secundário, para suprir as demandas da universidade.

Logo, a formação de docentes ilustrados fundamentaria um ensino secundário reformado, o lugar para preparar a protoelite nos saberes científicos e filosóficos. A partir desse diagnóstico, entendemos que, na reativação dos três enunciados, a concepção de universidade assenta-se sobre uma descontinuidade histórica, pois, para inventar o novo homem ilustrado (homem bem pensante), devia-se transformar primeiro o ensino secundário, para discipliná-lo e prepará-lo para os altos saberes da universidade.

Sendo assim, não cabe tecer uma longa reflexão sobre o Manifesto, pois não é nosso objeto de estudo. Apenas gostaríamos de tocar na problemática da reativação dos enunciados elite, universidade e ilustração. Ao transitar dos textos de Júlio de Mesquita, da problemática do Liceu Franco-Brasileiro, até chegarmos ao Manifesto, nosso objetivo foi indicar, pela superfície do discurso, como os três enunciados se organizam em torno do objeto homem bem pensante. Entendemos que as condições para a formação discursiva dos enunciados elite, universidade e ilustração ocorrem através da emergência desse objeto, pois, sempre que são atualizados quando atravessam os corpos das funções-autores (Mesquita Filho, Dumas, Azevedo) e se materializam no arquivo, descrevem a necessidade de formar um homem bem pensante na universidade da elite ilustrada.

Logo, o objeto homem bem pensante possibilita as condições para a formação discursiva sobre a universidade da elite ilustrada. Por mais disperso que seja o contexto, a concepção ideológica dos autores, as bases intelectuais, encontramos uma unidade pela regra

de formação discursiva. Sendo assim, mesmo com as breves análises frente ao vasto arquivo que descobrimos, acreditamos que a formação discursiva se completa na criação da USP, pela normatização jurídica do Decreto Estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Os pressupostos que no decorrer dos anos possibilitaram a emergência do objeto homem bem pensante se consolidarão na materialidade da criação dessa universidade, que entendemos ser, nessa medida, a universidade da elite ilustrada.

## **A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: a *alma mater* e os homens bem pensantes**

A Universidade de São Paulo foi criada pelo Decreto Estadual nº 6.283 em 25 de janeiro de 1934, pelo interventor federal Armando Salles de Oliveira. A redação do documento elaborada por Fernando de Azevedo e Theodoro Ramos, a pedido de Júlio de Mesquita Filho,<sup>25</sup> traz as seguintes justificativas:

[...] Considerando que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo; considerando que somente por seus institutos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre, desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos; considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário

---

25 Segundo Mesquita Filho, quando seu cunhado Armando Salles encarregou-o de elaborar o projeto da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, uma ideia que já vinha das publicações de George Dumas no jornal *O Estado de S. Paulo*, ele convidou Fernando de Azevedo e Theodoro Ramos. “Com estes elementos, após dois meses de trabalho, apresentava a Armando as linhas gerais do Decreto de 25 de janeiro de 1934”, afirma (Mesquita Filho, 2010a, p.157).

que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes; considerando que, em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos, de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar a um nível universitário a preparação do homem, do profissional e do cidadão. (São Paulo, 1934)

Como podemos observar, a concepção que sustenta o discurso de legitimação jurídica da criação da USP fundamenta-se na formação discursiva sobre a universidade da elite ilustrada. A elevação cultural pelo desenvolvimento da cultura filosófica e científica, pelos saberes desinteressados, para a formação das classes dirigentes, através da organização dos aparelhos culturais e universitários, é o fundamento da unidade do discurso sobre a universidade da elite ilustrada. De acordo com o artigo 2º, a finalidade da universidade seria:

a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio de filmes científicos e congêneres. (São Paulo, 1934)

As finalidades da USP<sup>26</sup> seriam disseminadas pelo seu núcleo fundamental, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. De acordo com Cardoso (1982), essa faculdade é entendida como lugar do

---

26 Segundo o art. 3º do Decreto nº 6.283, a constituição da Universidade de São Paulo engloba os seguintes institutos oficiais: “a) Faculdade de Direito; b) Faculdade de Medicina; c) Faculdade de Farmácia e Odontologia; d) Escola Politécnica; e) Instituto de Educação; f) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; g) Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; h) Escola de Medicina Veterinária; i) Escola Superior de Agricultura; j) Escola de Belas Artes”.

”refúgio do espírito crítico e objetivo”, do “universal”, da “razão”, da “cultura desinteressada”. Considerada o centro genuíno de formação das elites dirigentes, os cursos nela propostos defendiam a difusão do conhecimento desinteressado e da cultura elevada. Segundo Mesquita Filho:

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que se tornaria o centro do organismo, a sua *alma mater*, em torno da qual se reuniriam as demais, as Faculdades profissionais já existentes e as outras que se fundassem. Da matemática à filosofia se desdobrariam as suas cátedras. No seus laboratórios, nas suas bibliotecas, nos seus centros de experimentação forma-se-iam as jovens inteligências, as melhores, para constituir as primeiras gerações de homens de real saber da nacionalidade. (Mesquita Filho, 1037, p.200)

Na universidade da elite ilustrada, que almejava formar os homens bem pensantes que constituiriam a primeira geração de real saber da nacionalidade, os professores deveriam ser estrangeiros. Como a experiência do Liceu Franco-Brasileiro foi frustrada, o Decreto Estadual nº 6.283 estipulou o artigo 44 para garantir, “para a inauguração, instalação ou regência de cursos, pelo tempo que for necessário, professores estrangeiros de notória competência nas matérias para as quais não se encontrarem especialistas no país” (São Paulo, 1934). Sobre a contratação dos professores estrangeiros (na maioria franceses), enuncia Mesquita Filho:

Logo após a publicação do decreto, tivemos que lutar contra uma verdadeira calamidade: uma chusma de professores se candidatava aos cargos do corpo docente da nova universidade, uma chusma difícil de ser afastada. Foi um deus nos acuda a intervenção dos políticos para pedir a Armando que transigisse em mandar buscar a totalidade de professores de fora. Mas vencemos esta partida e encarregamos Theodoro Ramos, uma das maiores inteligências que me foi dado conhecer, a ir à Europa escolher os docentes das cadeiras que iriam ser ministradas no Brasil. Entrei em contato

com George Dumas [...] Estávamos em pleno fastígio do fascismo e havíamos decidido cuidar de não dar a fascistas cadeiras de caráter político. Nossa solução foi dar a franceses todas estas cadeiras. Mas como a poderosa colônia italiana fazia questão de que também fossem contratados professores italianos, contratamos na Itália professores para as cadeiras de geologia, mineralogia, física, matemática etc. Contratamos ainda um grupo de judeus, formado por elementos dos mais destacados e que acabaram de ser atirados fora da cultura alemã. E, assim, constituímos o grupo de professores que tão alto elevaram o nome da nova faculdade. (Mesquita Filho, 2010a, p.157-8)

Não nos deixemos enganar pelo argumento do fascismo, pois sabemos que a formação discursiva sobre a universidade da elite ilustrada já indicara os franceses como mestres dos brasileiros, veja-se a implantação do Liceu Franco-Brasileiro. Essa formação que de antemão já descartara a participação de brasileiros excluía diversos professores franceses, pois o critério e a avaliação determinados pela formação discursiva materializavam-se nos interesses políticos de Mesquita Filho e na autoridade de George Dumas. O próprio sobrinho, Paul Arbousse-Bastide,<sup>27</sup> afirma que “Dumas escolheu ditatorialmente segundo seu palpite” (p.20). A escolha de Dumas constituiu o seguinte corpo docente:

No caso das humanidades, vieram, nesta primeira fase, Pierre Deffontaines (geografia), Étienne Borne (filosofia), Emile Coornaert (história) e Paul Arbousse-Bastide (sociologia). Num segundo momento, 1935, foram convidados jovens “agregés”, em geral professores de liceu sem experiência no ensino superior, com contratos

---

27 O caso de Paul Arbousse-Bastide é um pouco diferente dos demais. O sociólogo não era renomado como os outros, e tudo leva a crer que seu nome foi lembrado por ser sobrinho de George Dumas, o responsável pela seleção dos professores contratados.

de 3 anos. São desta fase os nomes de Claude Lévi-Strauss (sociologia), Fernand P. Braudel (história), Pierre Monbeig (geografia) e Jean Maugüé (filosofia). (Massi, 1991, p.13-4)

Como podemos observar pelas palavras de Massi, dois momentos marcam a inauguração da USP. No primeiro, são contratados “professores titulares da Universidade, nomes conhecidos na França, que vieram por um curto período – de 6 meses a 1 ano – para inaugurar as cadeiras no setor de ciências humanas e letras”(p.13). No segundo momento, os professores catedráticos franceses são substituídos por jovens *agregés*, ou seja, professores que ministravam aulas na França no ensino secundário, pois haviam prestado o concurso *agrégation*, que autorizava o docente a lecionar no liceu francês.

Sendo assim, a partir de 1935, não poderíamos considerar que o discurso dos liberais paulistas conseguiu abrilhantar as mentes jovens brasileiras com os grandes mestres franceses, pois percebemos que o corpo docente da recém-fundada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era composto por professores sem experiência e com formação limitada.

Especificamente sobre o departamento de Filosofia, Étienne Borne inaugura a cátedra em 1934. O programa de ensino elaborado por Borne estava submetido às normas estabelecidas pelo Decreto Estadual nº 6.283, que estabelecia um período de três anos para formação do filósofo e quatro cadeiras: Filosofia, História da Filosofia, História da Ciência e Psicologia (São Paulo, 1934). Nesses termos, Borne elaborou um programa de ensino que foi executado até 1935.

Maugüé chegou ao Brasil em março de 1935 para substituir Borne, assumiu a cátedra e herdou o programa estabelecido pelo seu antecessor. Lecionou nesse regime durante sete meses, contudo, após as primeiras férias da Missão Francesa (de outubro de 1935 até fevereiro de 1936), elaborou “uma nova proposta, além de um conjunto de diretrizes para melhor encaminhar os estudos da Filosofia no Brasil” (Cordeiro, 2008, p.108).



O conjunto de diretrizes, sob o título “O ensino da Filosofia: suas diretrizes”,<sup>28</sup> direcionou a construção do novo programa de ensino de Filosofia aplicado por Maugüé em 1936. O programa esquematiza, através de práticas didático-filosóficas, o discurso sobre o ensino da Filosofia emergente nas diretrizes mauguetianas. Diante disso, cabe analisar as diretrizes que Maugüé trouxe direto de Paris.

## Jean Maugüé: a invenção do filósofo da elite ilustrada

O artigo “O ensino da Filosofia: suas diretrizes”, publicado no *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* em 1937, aparentemente indica uma aproximação dos traços que Maugüé elaborou após um ano de convívio com a diletante cultura brasileira (refém do autodidatismo filosófico e da imigração das doutrinas estrangeiras). As diretrizes estabelecem condições didáticas de ensino, através de um programa de estudo histórico-filosófico.

O procedimento adotado para análise desse documento se baseia na descrição dos enunciados. Esta escolha tem seu lastro na compreensão foucaultiana de formação discursiva por grupo de enunciados, isto é, conjunto de performances linguísticas<sup>29</sup> que não mantêm ligação entre si, no nível das frases ou da proposição,<sup>30</sup> por

---

28 O texto de Jean Maugüé foi publicado originalmente no *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: 1934-1935* (p.25-42); também foi publicado na *Revista Brasileira de Filosofia*, v.5, fasc. IV, n.20, out.-dez. 1955, e no *Caderno do Núcleo de Estudos Jean Maugüé*, em novembro de 1996.

29 Segundo Foucault (2010a), “todo conjunto de signos efetivamente produzidos a partir de uma língua natural (ou artificial)” (p.130).

30 “As unidades que a gramática ou a lógica podem reconhecer em um conjunto de signos: essas unidades podem ser sempre caracterizadas pelos elementos que aí figuram e pelas regras de construção que as unem; em relação à frase e à proposição, as questões de origem, de tempo e lugar, e de contexto, não passam de subsidiárias; a questão decisiva é a de sua correção (ainda que sob a forma de ‘aceitabilidade’)” (Foucault, 2010a, p.130).

laços gramaticais ou lógicos; que tampouco estão ligadas, no nível das formulações,<sup>31</sup> por laços psicológicos; mas que estão ligadas no nível dos enunciados.<sup>32</sup> Como a hipótese defendida nesta parte entende a emergência do artigo mencionado a partir das condições dadas pela formação discursiva sobre a USP (universidade da elite ilustrada), descrever os enunciados é o passo mais sensato se nosso objetivo é compreender a ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia.

Desse modo, se entendemos que o artigo se insere nessa regularidade discursiva, cabe pensar os enunciados como função “que se apoia em um conjunto de signos”, que para se realizar requer um referencial,<sup>33</sup> um sujeito,<sup>34</sup> um campo associado<sup>35</sup> e uma materialidade.<sup>36</sup> Logo, nossa orientação de análise seguirá as condições impostas pela descrição enunciativa. Dito isto, vejamos como Maugüé inicia seu artigo:

- 
- 31 “O ato individual (ou, a rigor, coletivo) que faz surgir, em um material qualquer e segundo uma forma determinada, esse grupo de signos: a formulação é um acontecimento que, pelo menos de direito, é sempre demarcável segundo coordenadas espaçotemporais, que pode ser sempre relacionada a um autor, e que eventualmente pode constituir, por si mesma, um ato específico (um ato ‘performativo’, dizem os ‘analistas’ ingleses)” (Foucault, 2010a, p.130).
- 32 “A modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível” (Foucault, 2010a, p.130-1).
- 33 Para Foucault (2010a), o referencial “não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação” (p.140).
- 34 O sujeito, afirma Foucault (2010a), não é “a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes” (p.140-1).
- 35 Segundo Foucault (2010a), um campo associado “não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulado, mas um domínio de coexistência para outros enunciados” (p.140-1).
- 36 De acordo com Foucault (2010a), uma materialidade “que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um *status*, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização” (p.140-1).

O objetivo deste artigo é procurar fixar as condições de ensino filosófico na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de S. Paulo. Podemos resumir estas condições numa fórmula cujo aspecto paradoxal não nos deve deixar ilusões: “*A filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar*”. (Maugüé, 1937, p.25)

Como podemos observar, o objetivo estabelecido no começo do artigo já revela o desejo de estabelecer um padrão filosófico. O padrão fixado condicionará o ensino da própria Filosofia na FFCL-USP aos moldes da constituição discursiva, após a emergência do artigo de Maugüé. As condições, segundo o autor, possuem um aspecto paradoxal na fórmula estabelecida. Causam espanto simplesmente porque a condição do ensino da filosofia é a sua própria negação, ou seja, a filosofia não pode ser ensinada, no máximo, podemos ensinar a filosofar. A impossibilidade do ensino da filosofia já demonstra a inscrição na tradição filosófica kantiana.

Analisando esse artigo, Arantes (1994) afirma que a fórmula é kantiana, mas não cabe “decompô-la agora nos seus termos de origem, tal a preponderância do espírito da cristalização de nossas primeiras certezas. Muito menos caberia investigar a sua aclimatação francesa (o que não seria desinteressante), em particular sob os cuidados de um discípulo de Alain” (p.63).<sup>37</sup>

---

37 Ressalte-se que Alain era o pseudônimo utilizado pelo filósofo, ensaísta e professor de Filosofia Émile-Auguste Chartier (1868-1951). Entre suas principais obras assinadas com esse pseudônimo podem ser mencionadas: *Ideias*: introdução à filosofia de Platão, Descartes, Hegel, Comte. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1993; *Études*. Paris: Éditions Gallimard, 1968; *Propos sur l'Éducation*, Paris, PUF, 1932. Neste último livro, Alain elabora uma reflexão sobre o sentido da educação, transitando por temas referentes ao ensino da Filosofia. É por este viés que entendemos a influência dele sobre Maugüé, que de certa forma está em consonância com a afirmação de Paulo Arantes a respeito da posição de Maugüé como discípulo de Alain. Outro dado interessante diz respeito às análises de Denilson Cordeiro sobre o manuscrito “Qu'est-ce que la philosophie?”. Segundo Cordeiro, o manuscrito está diretamente relacionado ao programa instituído na FFCL-USP em 1936, a partir do artigo “O ensino da Filosofia: suas diretrizes”. De acordo com Cordeiro, com-

Não discordamos da afirmação de que a fórmula decorra da tradição kantiana, entretanto, para compreender a proposição lógica estabelecida por Maugué, precisamos exceder os limites do texto. Para isso, faz-se necessário retomar as palavras de Kant na *Crítica da razão pura*, especificamente, no terceiro capítulo: da Doutrina transcendental do método – A arquitetônica da razão pura. Segundo Kant:

A *Filosofia* é, pois, o sistema de todo conhecimento filosófico. É necessário tomá-lo objetivamente caso se compreenda por Filosofia o arquétipo para se julgar todas as tentativas de filosofar; este arquétipo deve servir para julgar todas as tentativas de filosofar; este arquétipo deve servir para julgar toda filosofia subjetiva, cujo edifício é frequentemente tão diversificado e mutável. Deste modo, a filosofia é uma simples ideia de uma ciência possível que não é dada em parte alguma; seguindo diversos caminhos, procuramos avizinhar-nos desta ideia até descobrirmos a única senda, bastante obstruída pela sensibilidade, e conseguirmos no arquétipo igualar, tanto quanto seja dado a seres humanos, a cópia até então defeituosa. Até então não é possível **aprender qualquer filosofia**; pois onde esta se encontra, quem a possui e segundo quais características se pode reconhecê-la? (Kant, 1999, p.495)

---

parando “esse programa de Maugué com o conteúdo dos manuscritos dos seus cursos, há, pelo menos, quinze tópicos que coincidem nominalmente; outros tratam dos mesmos assuntos com títulos diferentes; praticamente todos os autores de mais destaque da História da Filosofia comparecem; com um pouco mais de ênfase e recorrência aparecem Sócrates, Platão e Aristóteles, depois Kant, Hegel, Marx, Freud, Max Scheler, Alain, Bergson, Merleau-Ponty e Sartre”. Veja-se que, entre os grandes nomes consagrados da História da Filosofia, Alain aparece como um dos representantes da Filosofia contemporânea, associado à fenomenologia de Max Scheler, Bergson, Merleau-Ponty e ao existencialismo de Sartre. Dito isso, acreditamos que será preciso direcionar a pesquisa para uma escavação documental mais consistente sobre a relação de Maugué e Alain, pois as poucas evidências indicam um caminho fértil para compreendermos melhor o ensino da Filosofia no Brasil (cf. Arantes, 1994, p.63 ; Cordeiro, 2008, p.110).

Nesse texto, Kant (1999) evidencia sua definição de conceito escolástico de filosofia: “o conceito de um sistema de conhecimento que só é procurado como ciência, sem que se tenha por finalidade algo mais que a unidade sistêmica deste saber e portanto a perfeição lógica do conhecimento” (p.496). A filosofia escolástica é definida por ele como uma ideia de uma ciência inalcançável, ou uma ideia de uma ciência defeituosa. Por ser um simulacro da filosofia e visar apenas a habilidade de analisar as estruturas lógicas dos sistemas filosóficos, constitui-se como doutrina da habilidade. Logo, o filósofo escolástico será caracterizado como o artista da razão, assim como os matemáticos, os estudiosos da natureza e os lógicos. Para Kant (1992), o “artista da razão, ou como chama Sócrates, o filólogo, aspira tão-somente 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” (p.41). Diante disso, o conceito escolástico de filosofia, compreendida como doutrina da habilidade, que teria como executor o filólogo, que não almeja o fim último da razão humana, pode ser considerado uma crítica direta à corrente filosófica wolffiana e a toda a filosofia dogmática que precedeu o pensamento kantiano. Em contraposição ao conceito escolástico de filosofia, encontramos nas reflexões kantianas o seu conceito cósmico:

[...] Ainda existe um conceito *cósmico* (*conceptus cosmicus*) que sempre foi tomado como o fundamento do termo Filosofia, principalmente quando por assim dizer se o personificou e se o representou como um arquétipo do ideal do *filósofo*. Neste sentido, a Filosofia é a ciência da referência de todo conhecimento aos fins essenciais da razão humana (*teologia rationis humanae*), e o filósofo é não um artista da razão, mas sim o legislador da razão humana. Neste significado, seria assaz vanglorioso chamar-se a si mesmo de filósofo e arrogar-se uma identidade com o arquétipo existente unicamente na ideia. (Kant, 1999, p.495)

O conceito cósmico de filosofia, definida como a ciência dos fins últimos da razão, ou por ser elevado e conferir “um valor abso-

luto à Filosofia. E, realmente, também é o único conhecimento que só tem valor intrínseco e aquele que vem primeiro conferir valor a todos os demais conhecimentos” (Kant, 1992, p.41), ou por almejar os fins últimos da razão humana e possuir uma utilidade, é descrito como a doutrina da sabedoria. Nesses termos, o filósofo descrito, um legislador da razão humana, é considerado 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” (ibid.). O conceito cósmico de filosofia, considerado a doutrina da sabedoria, por possuir como legislador o filósofo prático, que almeja pela doutrina e pelo exemplo os fins últimos da razão, define a concepção de filosofia kantiana, denominada filosofia transcendental. Segundo Kant:

Denomino *transcendental* todo conhecimento que em geral se ocupa não tanto com os objetos, mas com nosso modo de conhecimento de objetos, na medida em que este deve ser possível *a priori*. Um *sistema* de tais conceitos denominar-se-ia filosofia transcendental. Para o início essa filosofia é ainda demasiada. Com efeito, uma vez que tal ciência teria que conter completamente tanto o conhecimento analítico quanto o sintético *a priori*, no tocante ao nosso propósito ela é de um âmbito demasiado vasto, já que só nos é permitido impulsionar a análise na medida em que é imprescindivelmente necessária para discernir os princípios da síntese *a priori* em toda a sua extensão, a única coisa que nos interessa [...]. Não podemos denominá-la propriamente como doutrina, mas somente crítica transcendental, pois tem como propósito não a aplicação dos próprios conhecimentos, mas apenas sua retificação, devendo fornecer a pedra de toque que decide sobre o valor ou desvalor de todos os conhecimentos *a priori*, segundo o qual talvez possa algum dia ser apresentado tanto analítica quanto sinteticamente o sistema completo da filosofia da razão pura, que este consista na ampliação, que na mera limitação de seu conhecimento. (Kant, 1999, p.65)

Se a filosofia transcendental não pode ser compreendida como uma doutrina, pelo simples fato de não possuir um conjunto de

princípios que permitiriam que os conhecimentos *a priori* fossem apreendidos, ou seja, por não possuir um *organon* que definiria um sistema da razão pura, ela pode ser considerada crítica transcendental ou crítica da razão pura. Esta crítica teria caráter propedêutico, por legislar sobre as possibilidades do conhecimento, evidenciando suas fontes e seus limites. Sendo assim, a filosofia transcendental seria considerada uma crítica transcendental pelo fato de a razão ser uma “faculdade que fornece os princípios dos conhecimentos *a priori*” (Kant, 1999, p.65).

Diante disso, a filosofia transcendental seria considerada uma atividade da faculdade racional, ou seja, a própria razão do filósofo forneceria os princípios para estabelecer a crítica sobre as possibilidades do conhecimento, sempre com a finalidade de alcançar os fins últimos da razão. Em última análise, a filosofia seria “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 uma unidade” (Kant, 1992, p.42). Diante disso, Kant esclarece a possibilidade do ensino de Filosofia:

Como é que se poderia, a rigor, aprender a filosofia? Todo pensador filosófico constrói, por assim dizer, sua obra própria sobre os destroços de uma obra alheia; mas jamais se erigiu uma que tenha sido estável em todas as suas partes. Não se poder aprender filosofia já pela simples razão que ela não está dada. E mesmo na suposição de que realmente existisse, ninguém que a aprendesse poderia se dizer filósofo; pois o conhecimento que teria dela seria sempre um conhecimento tão somente histórico-subjetivo [...]. O verdadeiro filósofo, portanto, na qualidade de quem pensa por si mesmo, tem que fazer um uso livre e pessoal de sua razão, não um uso servil imitativo. Mas tampouco deve fazer um uso dialético, isto é, visando dar aos conhecimentos uma aparência de verdade e sabedoria. Esta é a ocupação do simples sofista, mas de todo incompatível com a dignidade do filósofo, na medida em que este conhece e ensina a sabedoria. (Kant, 1992, p.42-3)

O excerto da lógica é revelador, pois Kant em nenhum momento afirma que seria possível ensinar filosofia (entendida pelo conceito cósmico). E, se algum pensador pretendesse estabelecer diretrizes para o ensino da filosofia, a consequência lógica seria a formação de não filósofos, na medida em que a apreensão do pretense ensino teria caráter racional, contudo não passaria de uma apreensão histórico-subjetiva. Vejamos um exemplo que Kant elabora em *Crítica da razão pura* para esclarecer o assunto.

Se abstraio de todo conteúdo do conhecimento considerado objetivamente, então subjetivamente todo o conhecimento é considerado ou histórico ou racional. O conhecimento histórico consiste em *cognitio ex datis*, o racional em *cognitio ex principis*. De onde que um conhecimento seja originariamente dado, naquele que o possui ele será histórico quando este indivíduo conhece só tanto e na medida em que lhe foi dado de fora, seja mediante uma experiência imediata ou uma narração, seja mediante uma instrução (de conhecimentos gerais). Em consequência disto, aquele que propriamente aprendeu um sistema de filosofia, o wolffiano, por exemplo, nada mais possui do que um conhecimento histórico completo da filosofia wolffiana, mesmo que tenha presente na mente e possa contar nos dedos todos os princípios, explicações e provas junto com a divisão de todo o sistema; ele só sabe e julga tanto quanto lhe foi dado. Contestai-lhe uma definição e já não sabe de onde deve tirar outra. Formou-se segundo uma razão alheia, mas a faculdade imitativa não é a faculdade produtiva, ou seja, o conhecimento não se originou a partir da razão; embora, é verdade, se trate objetivamente de um conhecimento racional subjetivamente, não passa de um conhecimento histórico. (Kant, 1999, p.494)

Nesse sentido, podemos observar que a aprendizagem pela simples transmissão de conteúdos histórico-filosóficos conduziria o estudante apenas para a doutrina da habilidade, no qual se tornaria um excelente filólogo, pois possuiria recursos metodológicos de aspecto racional (histórico-subjetivo). Sendo assim, estaria dotado



da capacidade de analisar conceitos alheios, descobrir unidades lógicas de sistemas filosóficos e tecer brilhantes comentários sobre seus filósofos preferidos. O estudante, guiado pela razão alheia, futuro candidato ao posto de filólogo, se afastaria paulatinamente da filosofia e do esclarecimento e da autonomia racional, permanecendo sob a tutela dos sofistas.

Sendo assim, o ensino da filosofia orientado pela experiência imediata, pela narração ou pela instrução histórico-filosófica formaria um indivíduo considerado uma “cópia de gesso de um ser humano vivo” (Kant, 1999, p.495). Pois o verdadeiro filósofo construiria sua filosofia sobre os destroços da obra de outros filósofos, ou seja, através do uso livre da razão apreenderia os conceitos e sistemas filosóficos existentes na história da filosofia, sem a tutela de nenhuma autoridade racional. Sendo assim, o verdadeiro filósofo não direcionaria sua faculdade racional para a simples imitação ou reprodução de conceitos alheios, tampouco produziria simulacros filosóficos por meio de comentários lógicos ou histórico-filosóficos consagrados.

Pela análise dos pressupostos kantianos, seria permitido afirmar que a cognição humana está impossibilitada de aprender ou ensinar filosofia; sua capacidade limitada permitira apenas aprender a filosofar. “Por conseguinte, se quisermos nos exercitar na atividade de pensar por si mesmo ou filosofar, teremos que olhar mais para o método de nosso uso da razão do que para as proposições mesmas a que chegamos por intermédio dele”(Kant, 1992, p.46).

Após essa longa jornada kantiana, faz-se necessário retomar a fórmula mauguetiana: “A filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar”, e pensá-la à luz da filosofia transcendental. Se desconstruíssemos a fórmula em duas partes, consideraríamos a primeira parte, “A filosofia não se ensina”, regular aos valores de verdade estabelecidos pelo discurso transcendental kantiano, ou seja, afirmar a impossibilidade do ensino da filosofia implicaria estar no verdadeiro, tendo por base os pressupostos kantianos; logo, Maugüé estaria em consonância com a regularidade discursiva kantiana. Contudo, ao analisar a segunda parte, “Ensina-se a filosofar”, algumas dis-

persões emergem no discurso, pois, se entendemos que o filosofar mauguetiano introduz no discurso o verbo ensinar e, conseqüentemente, todas as práticas didático-filosóficas que a ação de ensinar produz, precisaríamos verificar com cuidado essa flexão conceitual. Isso porque, quando analisamos o filosofar kantiano, em nenhum momento encontramos o verbo “ensinar” para caracterizar o filosofar. Kant vale-se do verbo “aprender”, para descrever a atividade racional do sujeito que filosofa. Segundo ele (1999), só é possível aprender a filosofar, “ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os” (p.495).

Exposta a noção de filosofar kantiano, perguntamos: quais estratégias utilizadas por Maugüé em suas diretrizes permitiriam aos professores de Filosofia despertar nos estudantes o exercício da razão? Como encontrar na história da filosofia os princípios universais, a fim de exercer o papel de legislador e confirmar ou rejeitar a validade dos princípios dos filósofos do passado? Para compreender tais questionamentos, o melhor caminho é seguir a análise do texto. Maugüé, após apresentar a fórmula, faz o seguinte diagnóstico:

Isto significa que em vão se procurará um corpo de verdades já constituídas, que sejam objetivamente transmissíveis, em face das quais o talento do professor representaria apenas o papel de mero acidente que seria inútil. Pode-se imaginar a rigor, por exemplo, que as matemáticas são um conjunto de proposições verdadeiras, dedutivamente encadeadas e independentes da arte de serem transmitidas ao estudante. Durante séculos a geometria de Euclides deu a impressão de um “*organon*”. Todo o esforço do mestre se reduzia a expor esse conjunto monumental. Se para as próprias matemáticas a imagem de tal ensino determinou erros que lhes foram perniciosos, essa imagem é de todo inaceitável para a filosofia. (Maugüé, 1937, p.25)

Se analisarmos os diagnósticos de Maugüé à luz do discurso kantiano, no que concerne à distinção entre o método filosófico e o matemático<sup>38</sup> na apreensão de conceitos racionais objetivos, entenderemos com maior facilidade os pressupostos sobre a inutilidade do professor e a negação da transmissão de conhecimento no ensino da filosofia. Para Kant (1999), os “conhecimentos racionais que são objetivamente (ou seja, que só podem inicialmente se originar da própria razão) podem portar também subjetivamente este nome só quando provenientes de fontes universais da razão” (p.495). As fontes permitem ao humano racional tecer juízo ao repudiar ou validar o que aprendeu. Na mesma medida, o conhecimento racional, em sua totalidade, ou se dá a partir de conceitos, ou pela construção de conceitos. No primeiro caso, é denominado filosófico; no segundo, matemático. Para Kant, a consequência disso é que

um conhecimento pode ser objetivamente filosófico e ainda assim subjetivamente histórico, tal como ocorre com a maioria dos discípulos e com todos aqueles que não veem adiante de sua própria escola, permanecendo neófitos por toda a vida. É estranho, todavia, que o conhecimento matemático, do modo como foi aprendido, também possa valer subjetivamente como um conhecimento racional, neste caso não ocorrendo uma distinção tal qual a que encontramos no conhecimento filosófico. A causa disso é que as fontes de conhecimentos às quais o mestre pode exclusivamente recorrer não se situam senão nos princípios essenciais e autênticos

---

38 De acordo com Lassalle Casanave (2012), a “distinção metodológica entre filosofia e matemática foi um problema enfrentado por Kant desde seus primeiros escritos até suas obras inconclusas. Uma lista incompleta inclui a Investigação sobre a evidência dos princípios da teologia natural e da moral de 1764 [...]. Sobre uma descoberta segundo a qual toda nova crítica da razão pura deveria ser tornada supérflua por uma anterior de 1791 [...], e, naturalmente, a Seção Primeira do Capítulo Primeiro, ‘A disciplina da razão pura em seu uso dogmático’, da Doutrina transcendental do método da crítica da razão pura de 1781 [...]” (p.657).

da razão, sendo portanto impossível para o educando tanto adquiri-los de qualquer outra fonte quanto contestá-los; isto acontece, por seu turno, porque aqui o uso da razão tem lugar só *in concreto* – se bem que ainda assim *a priori*, ou seja, na intuição pura, a qual é, exatamente devido a isto, infalível –, excluindo toda a ilusão de todo o erro. (Kant, 1999, p.495)

Expostos os argumentos de Kant sobre a distinção da transmissão do conhecimento objetivamente racional pelo ensino da filosofia e da matemática, podemos tensionar com os excertos mauguetianos que apresentamos anteriormente. Como verificado no texto de Kant, o ensino da matemática pela simples transmissão de conteúdos objetivos pode ser realizado sem dano algum para o estudante. O mesmo não acontece com o ensino da filosofia, na medida em que a transmissão dos conteúdos objetivamente filosóficos é mediada pela subjetividade dos métodos históricos. Sendo assim, dentre “todas as ciências racionais (*a priori*), portanto, só é possível aprender matemática, mas jamais filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, no máximo o que se pode é aprender a filosofar” (Kant, 1999, p.495).

Maugüé, sob o farol da filosofia kantiana, entende bem a inutilidade do professor de Filosofia, pois, se o aprendizado da filosofia aconteceria por um viés histórico, o humano racional não precisaria da tutela de nenhum mestre. Se o aceitasse, poderia tornar-se um eterno neófito, sempre dependente de explicações e observações de homens detentores de uma falsa sabedoria. As consequências desse diagnóstico emergem de forma devastadora. Maugüé afirma:

Se, sem trair de modo grosseiro o seu objeto de estudo, podemos falar em “manuais” de matemática ou de física, já o mesmo não podemos dizer da filosofia. O que dificulta o ensino da moral, da lógica ou da estética é, como procuraremos demonstrar, que nestas delicadas disciplinas o ensino vale o que vale o pensamento daquele que as ensina. A Filosofia é o filósofo. (Maugüé, 1937, p.25)

Nesse texto, salta aos olhos um ponto chave para nossas análises. O fragmento apresenta o encontro de duas formações discursivas: a regularidade que sustenta a universidade da elite ilustrada e a regularidade discursiva que evidencia a filosofia transcendental kantiana. No encontro, uma ordem discursiva começa a emergir, pois agora a filosofia personificada no filósofo excluiria todos os métodos didáticos que utilizassem manuais, compêndios e afins para exercer o ensino da filosofia.

Aqui reativa-se a força discursiva dos liberais paulistas, que combatiam o modelo de ensino sintetizado pela figura do bacharel. Instaurava-se uma estrutura lógica através da proposição “a filosofia é o filósofo” (ou seja,  $A = A$ ), transitada do princípio da identidade para uma ontologia dialética. “Há, segundo Maugüé, um caráter dialético envolvido na arquitetura do problema. Pensamento, ensino e formação são constituídos e se constituem mutuamente, estão em relação de interdependência” (Cordeiro, 2008, p.86). Essa proposição possibilita um debate que é de extrema importância para o ensino da filosofia, na medida em que, se considerássemos que a filosofia necessariamente é o filósofo, teríamos que aceitar que o professor que ensina a filosofar é um filósofo, logo, todo professor de Filosofia seria um professor-filósofo. Mas uma dúvida surge: Como o estudante apreenderia o pensamento do professor, que é a materialização da filosofia? Será que no fundo continuaríamos reproduzindo o pensamento daqueles que nos ensinaram, ou seja, seríamos imitadores neófitos dos grandes mestres franceses? Poderíamos questionar a validade do ensino de Maugüé, pois quais seriam os pressupostos para considerá-lo um professor-filósofo?

O caráter dialético da proposição mauguetiana indica “uma espécie de fatalidade que se explica pela ambiguidade da própria natureza humana; não podemos conhecer senão verdades dispersas” (Maugüé, 1937, p.25). Na trilha da crítica kantiana, que indica os limites da razão e propõe a ruptura com as premissas metafísicas, pelo simples fato de serem inacessíveis, Maugüé (1937) afirma que existem dois grandes movimentos quando o objeto de estudo é a

natureza: de um lado, a análise das ciências objetivas<sup>39</sup> e, de outro, o esforço “para encontrar, através das análises particulares, a sua origem comum. É este esforço que se denomina filosofia” (p.26). Para Cordeiro:

O tipo de trabalho das ciências sobre a natureza, nos lembra Maugüé, é essencialmente analítico e infinito. Há uma verdade total para além das especialidades mas que perderia de uma inteligência de outra ordem para compreendê-la, isto é, uma perspectiva de síntese. A filosofia representa (eis um outro predicado dela) esse esforço de síntese. As analogias que surgem dos fenômenos da natureza entre si e que são estudadas cada um pela sua ciência participam da composição da verdade suprema, assim como em todos esses domínios estão, como Maugüé os denomina, “a Inteligência, o Espírito, ou mesmo o Inominado”. E esta é a marca distintiva da Filosofia. (Cordeiro, 2008, p.87)

A capacidade de olhar para o múltiplo e reconhecer uma identidade, que pode ser sintetizada pela atividade racional, revela ao humano uma força intrínseca que indica seu poder e sua dignidade. Da relação entre essa força que determina o múltiplo e o filósofo Maugüé define o filosofar. Para o autor (1937), 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 dos seus esforços” (p.26). Nesses termos, o filósofo, que é a própria filosofia, exerceria uma atividade racional de síntese frente ao múltiplo, a fim de entrar em contato com essa inteligência. Logo, a filosofia “pretende reaver na sua unidade absoluta esse poder, ou, se prefere, o sentimento desse poder. A filo-

---

39 Segundo Maugüé (1937), as “ciências especializaram-se; sabe-se, todavia, que neste domínio particular do saber participam todas de uma mesma verdade que ultrapassa as forças do espírito do indivíduo, mas que seria compreensível, por uma inteligência universal, por Deus, por exemplo. A complexidade das coisas origina-se no fato de que a sua análise é infinita. Sabe-se igualmente que tudo o que existe é uma só coisa e que a síntese é singular” (p.26).

sofia é reflexiva. É o espírito ou a inteligência que se apreende a si mesma” (ibid.). A partir da definição de filosofia, o autor, ao relacionar o ensino da filosofia com o conjunto dos conhecimentos humanos, indica uma posição para esse saber, que caracteriza-se pela humildade e pelo extremo orgulho. Ele escreve:

É muito humilde, pois o estudo da filosofia só vem depois do das outras ciências. Seria um absurdo imaginar que este ensino pudesse precedê-la. É necessário primeiro que a inteligência se tenha exercido, que tenha dado resultados concretos, que se tenha, por assim dizer, verificado pelos seus próprios sucessos, para que depois disto possa voltar sobre si mesma. É através de outras ciências, matemática, da física ou de outras artes, da pintura, da música, que a filosofia se exercerá. Eis por que ela parece inapreensível [...]. Mas, quanto mais humilde, tanto mais orgulhosa, porque é ela o sinal de identidade de origem, sinal esse que dá a todos os sucessos obtidos pelo homem o seu aspecto de parentesco. A filosofia representa o mais notável esforço do espírito para se descobrir a si mesmo. Sendo a mais abstrata das atividades do homem, é também a mais próxima da verdade total. O que ela ganha em profundidade, perde em eficiência prática imediata. (Maugüé, 1937, p.27)

A partir de noções psicológicas, humildade e orgulho, Maugüé estabelece uma hierarquia para os saberes e, em consequência, uma elitização do ensino da filosofia. A humildade resulta do fato de a filosofia não possuir “objeto próprio”, pressupondo uma relação interdisciplinar com os outros saberes para a prática do seu ensino. Esta observação obrigaria o futuro estudante dos cursos de Filosofia a possuir um lastro cultural vasto, ou seja, a formação precedente é condição básica para o filosofar.

Analisando tais fragmentos, infere-se uma relação direta com a formação discursiva sobre a universidade da elite ilustrada, pois, como vimos, o projeto da elite paulista que concebeu a USP já enunciava a necessidade de ilustrar os homens bem pensantes no rigor do método científico e no refinamento das Humanidades.

Se relembarmos os debates em torno do Liceu Franco-Brasileiro, não será um erro afirmar que o discurso mauguetiano está em consonância com os enunciados universidade, elite e ilustração, pois a formação que precede o filosofar encontra-se na mesma regularidade discursiva que a ilustração pelo ensino médio, especificamente, pelo projeto frustrado do Liceu Franco-Brasileiro.

Na mesma medida, a caracterização do ensino da Filosofia pela condição psicológica do orgulho também aproximaria as noções mauguetianas à mesma regularidade discursiva, pois o estudante ilustrado, ao filosofar, estaria capacitado para pensar soluções para o Brasil a longo prazo, sem um caráter imediatista. A filosofia, nesses termos, ocuparia, na hierarquia dos saberes, o nível mais alto, logo, o lugar perfeito para que o homem bem pensante estabeleça suas atividades racionais.

Após verificar a posição do ensino da filosofia em relação às outras áreas do conhecimento, Maugüé evidencia que três condições são requeridas para ele, tendo em vista sua experiência de ensino na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no ano de 1935:

Em primeiro lugar, sendo a filosofia um esforço da reflexão sobre conhecimentos e atividades que pede a outros que ela não cria, exige, desde logo, uma cultura vasta e precisa. Muito se tem insistido sobre os serviços que presta à inteligência a prática da ciência. A estética pode também contribuir com ensinamentos que não são de menor valor. Tudo o que possui um sentido, tudo que revela a marca do homem deve ser objeto da filosofia, pois a sua missão é pesquisar esse sentido. O ensino da filosofia não pode ser anterior à aquisição de cultura. Deve colocar-se depois dessa aquisição ou juntar-se a ela. Podemos depreender uma primeira lei que é particularmente importante para o Brasil, a saber: o ensino da Filosofia vale o que vale o seu ensino anterior. (Maugüé, 1937, p.27)

Como podemos observar nesse texto, uma formação discursiva emergiu no Brasil através da primeira normatização do ensino filosófico brasileiro. A proposição “o ensino da Filosofia vale o que



vale o seu ensino anterior” emerge da regularidade discursiva sobre a universidade da elite ilustrada. Não estamos afirmando que Maugüé estava em consonância com a ideologia liberal paulista, pois estamos inserindo seu discurso dentro de um conjunto de regras anônimas que foram determinadas no tempo histórico. Logo, as preferências ideológicas não determinariam a concepção discursiva mauguetiana, mas dependeriam das regras e das condições de existência para a emergência do seu discurso.

Sendo assim, apenas compreendemos que os enunciados dispersos que precederam o discurso mauguetiano, e que foram consolidados na formação discursiva sobre a universidade da elite ilustrada, serão a condição de existência da ordem discursiva sobre o ensino da filosofia no Brasil. Logo, a partir da primeira lei, a normatização irá prescrever a necessidade de o estudante possuir um saber amplo, que precederá o próprio ensino filosófico, caso contrário não será sólido, pois, segundo a lei, a “filosofia procede por alusões. Suas demonstrações se fazem sobre reminiscências, seus objetos são pensamentos. Quanto mais bem formada de conhecimento for a cabeça à qual ele se dirigir, tanto melhor será compreendido o ensino filosófico” (Maugüé, 1937, p.26). Nesses termos, encontramos o primeiro pressuposto para formar o filósofo da elite. Sobre a segunda condição requerida, o autor afirma:

Em princípio – e este é o segundo ponto – a filosofia vive no presente. Não é corajosamente filósofo senão aquele que cedo ou tarde expressa o seu pensamento acerca das questões atuais. Aliás, nada mais atual do que o Platão do III século antes de Cristo e o Descartes do século XVII. As próprias vicissitudes de suas existências dão testemunho de um caráter concreto que não devemos esquecer. A filosofia deve conhecer-se a si mesma, deve reconhecer-se no seu passado. Deste modo, os prolegômenos de toda filosofia futura são o conhecimento da filosofia vivida, aquela que nos transmite a história. Esta nos proporcionará grandes ensinamentos. O ensino da filosofia deverá ser, pois, primeiramente histórico. (Maugüé, 1937, p.27-8)

Fica evidente, no trecho reproduzido, a inter-relação entre a atualidade e a história, ou seja, a possibilidade de a filosofia viver no presente depende necessariamente do ensino da história da filosofia. Nas diretrizes dessa relação das condições, duas leis emergem: a primeira, a filosofia deve tecer reflexões sobre as questões atuais; a segunda, a filosofia deve reconhecer-se a si mesma pelo estudo da sua história. Sendo assim, o filósofo da elite só estaria apto a pensar os problemas brasileiros após passar por um refinamento disciplinar pelo ensino histórico da filosofia. Logo, afirma Maugüé (1937), as “transformações do passado ao presente se farão por si, uma vez desperto o espírito do estudante” (p.29). Então, o espírito iluminado pelo método histórico produziria no filósofo da elite a ilustração. Exposto isso, vejamos o que o autor entende por ensino histórico da filosofia:

A história não é uma recapitulação de doutrinas, uma espécie de lista de nomes ilustres aos quais se distribuiria, segundo uma justiça universitária, o elogio ou a censura. A história da filosofia consiste na retomada de contato, na comunhão com grandes espíritos do passado, Platão, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Spinoza ainda são vivos nos seus textos. (Maugüé, 1937, p.29)

Retomando o conceito de filosofia reflexiva exposto pelo autor, entendemos que o contato do estudante com os textos dos “grandes espíritos do passado” despertaria no filósofo da elite ilustrado a capacidade de pensar criticamente sua atualidade. Segundo esta análise, a figura do método histórico chama a atenção, principalmente se entendemos que a emergência metodológica para a realização da atividade do filosofar surge como emergência da regularidade discursiva.

Ao recordarmos os debates sobre a criação da Universidade de São Paulo, a recorrência de um método filosófico e científico estava presente neles. Tal inferência se evidencia na seguinte afirmação de Maugüé: “Causa surpresa, e até indignação, observar como quase em toda parte se ensina a filosofia, sem que se leiam os filósofos”.

Frente à indignação mauguetiana, seria permitido relacionar a introdução do método histórico como solução às práticas de ensino da tradição bacharelesca, recorrentes no Brasil desde final do século XIX. Logo, na constituição da ordem discursiva sobre o ensino da filosofia, o método de ensino histórico será o pressuposto necessário para excluir todos aqueles que não se submetessem à normatização do discurso verdadeiro que se constituía nesse momento. Retomando a questão do método, o autor justifica sua introdução através do seguinte diagnóstico sobre o Brasil:

Sem analisar as causas históricas, das quais a mais notável é, sem dúvida, a juventude e a rapidez do desenvolvimento do país, é certo que o Brasil apresenta dois traços ideológicos que o aparentam com a América do Norte, e que o distinguem da Europa. 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, 1937, p.29)

A análise mauguetiana, baseada na noção de país novo (muito utilizada no período, vejam-se as observações de Fernand Braudel (1936) ao comparar o Brasil com a Argélia), introduz uma problemática antiga, relativa à dependência cultural brasileira. Maugüé, a partir desse mote, compara as relações entre as ideias novas e a história da filosofia, diferenciando essas práticas na Europa (França) e no Brasil (São Paulo). Segundo o autor, na Europa, quando uma corrente filosófica ou uma ideia nova surge, seus conceitos são colocados à prova mediante a história da filosofia. Para demonstrar as práticas filosóficas francesas em relação à utilização do método, Maugüé utiliza o artigo do filósofo Léon Brunschvicg para exemplificar como uma nova ideia, no caso, a “terapêutica freudiana”, pode ser localizada na arquitetura filosófica já existente através do método de análise da história da filosofia. Nesse caso, Brunschvicg relaciona a terapêutica freudiana “com a sua longínqua antepassada, a maiêutica socrática” (Maugüé, 1937, p.30).

Sem questionar a validade do argumento de Brunshvicg sobre o parentesco entre Freud e Sócrates, ou a eficiência do método, observe-se que tais práticas já haviam se consolidado na França como regime discursivo. Segundo Marques (2007), os “primórdios da institucionalização de uma escola francesa de historiografia da filosofia coincidem igualmente com o advento da universidade napoleônica” (p.37). De acordo com o autor, embora a história da filosofia tenha sido introduzida pelo ecletismo de Cousin e sustentado o método psicológico<sup>40</sup> de Jouffrouy, sua consolidação só ocorreria com Boutroux.

A partir das análises de Marques, é possível inferir que uma regularidade sobre o ensino e a pesquisa da filosofia fundamentada na historiografia emerge de um conjunto de textos dedicados à historiografia da filosofia e às relações entre história da filosofia e filosofia. Para Marques (2007), esse conjunto de textos que debatem a historiografia da filosofia e seus problemas tem como nomes mais conhecidos: Boutroux, Delbos, Robin, Bréhier, Gouhier, Goldschmidt, Guérout. Diante disso, o autor afirma que, de Cousin a Guérout,

a filosofia torna-se um problema histórico-historiográfico ao ser tomada em sua pretensão universalista: conflito irreduzível ou

---

40 De acordo com Marques (2007), a “prescrição do ‘método psicológico’ é a condição necessária para o completo mapeamento da consciência e o perfeito conhecimento do mundo intelectual e moral. De posse dessa carta, o filósofo/historiador da filosofia poderá então operar a concórdia entre os diversos sistemas, o que, por sinal, se fará naturalmente (Jouffroy, 1860). Jouffroy não pronuncia uma única vez aí o termo ‘ecletismo’, ainda que a consequência do método resulte na conciliação filosófica. Na verdade, o ‘método histórico’ é dispensável (ou ao menos secundário, na qualidade e na ordem) diante da preeminência, agravada pela circunstância de não haver acordo possível entre os sistemas do ‘método psicológico’. Numa palavra, ao passo que a psicologia é imprescindível para a filosofia, antecedendo-a no estudo, a história da filosofia é somente útil para o psicólogo. O ecletismo não poderá chegar a bom tempo se não o assistir o ‘método psicológico’; mas se o psicólogo fizer sua parte, os sistemas se conciliarão por si e as peças do quebra-cabeça encontrarão sozinhas o seu perfeito encaixe” (p.82).

*perennis philosophia* (e, nesse caso, como ecletismo ou sistematização). Justamente pelo fato de não ser uma história do passado, do que é obrigatoriamente preterido, a história da filosofia alimenta o esforço sistemático característico de toda doutrina, tornando-se por isso “uma sorte de idealismo que se investiga perpetuamente”. *Perennis philosophia*, pois, mas não à moda eclética, do a-filosofia-está-toda-feita. Trata-se de “viver atualmente da vida passada da filosofia”, o que imporá atualização, porque é preciso “renovar” e “rejuvenescer” (sem contudo “disfarçar”). Esse esforço sistemático é “um trabalho de síntese construtiva e de assimilação”. (Marques, 2007, p.120)

A consolidação do discurso histórico-historiográfico (*perennis philosophia*) pelo viés da atualização do passado no ensino e pesquisa da filosofia instituiu regras discursivas que são distribuídas por práticas nas instituições educacionais (nos liceus e nas universidades) e disciplinam os estudantes franceses no início do século XX. Nesses termos, Léon Brunschvicg, receptáculo do discurso *perennis philosophia*, seria a materialização disciplinar do discurso histórico-historiográfico na formação educacional de Maugüé. De acordo com as análises de Antônio Candido, podemos compreender o processo de formação no qual Maugüé estava inserido.

Percebendo provavelmente que não poderia exigir de nós o que se exigia de um estudante francês, procurou ajustar o ensino à situação local. Dizia, por exemplo: “Quero que a filosofia lhes sirva para ler melhor o jornal, analisar melhor a literatura e o cinema”. Com estas ideias, se não formou filósofos, influenciou a vida intelectual de seus alunos. Mas dava também conselhos marcados pelo rigor, digamos específico, como este que não esqueci: o estudante de filosofia deveria concentrar-se na leitura de uma obra difícil, lendo, relendo, refletindo sobre cada conceito, esclarecendo cada palavra, até compreendê-la completamente, em todos os níveis. É um trabalho lento e penoso, mas ao cabo o estudante seria capaz de refletir e adquirir a verdadeira cultura. Para exemplificar, contava ter feito

esse trabalho, quando era aluno na École Normale Supérieure, o livro *L'Expérience Humaine et la Causalité Physique* de seu professor Léon Brunschvicg, pelo qual tinha especial admiração e no qual sempre falava. (Antônio Cândido, 2007)

Sendo assim, Maugüé (1937), como função-autor do discurso histórico-historiográfico, ao utilizar Léon Brunschvicg como exemplo analítico da escola francesa, afirma que a prática de análise dessa escola não se definia por uma postura conservadora, pois ela servia “para medir bem a novidade exata de uma doutrina – bem assim a sua eficácia – é indispensável compará-la primeiramente com as aquisições positivas do passado” (p.30). Orientado pela sua formação educacional, o autor afirma que, no Brasil, as coisas acontecem de forma inversa, pois primeiro se aceita uma nova corrente filosófica pelo seu valor fenomenológico e abandona-se o valor intrínseco de sua contribuição. A incapacidade para julgar as novidades filosóficas e compreender o seu valor frente ao pensamento filosófico produzido no passado filosófico justifica, segundo o autor, a introdução do método histórico-historiográfico. Para ele, o método teria o objetivo de capacitar os intelectuais do país a “filtrar a sua imigração espiritual. E eis a razão pela qual consideramos que a base do ensino da filosofia no Brasil é a história da filosofia” (ibid.).

Aqui chegamos a um ponto crucial de nossa análise, pois o método de ensino da filosofia fundamentado na análise crítica da história da filosofia está diretamente relacionado com o presente, na medida em que a leitura dos filósofos clássicos permitiria compreender a validade de uma corrente filosófica e, principalmente, capacitar o filósofo ilustrado a pensar sua época. Para o autor, os “filósofos clássicos são os pontos fixos da história. Se o presente não se situar exatamente em relação ao passado, será como um navio que perdeu a rota” (Maugüé, 1937, p.30).

Resgatando tudo que foi apresentado até o momento, a universidade seria o lugar no qual o filósofo ilustrado adquire, através do ensino histórico-historiográfico da filosofia, as condições para

pensar criticamente seu presente (*perennis philosophia*). Contudo, como poderíamos pensar a relação entre o professor de Filosofia, entendido como a própria filosofia, e o estudante?

De acordo com Maugüé (1937), o “professor deverá constantemente traduzir o sentido da obra que estudar em termos atuais. Ser-lhe-á bastante para isso revelar o que nele próprio se passa quando estuda um velho autor” (p.30). Nesses termos, os professores, a partir de suas reflexões filosóficas, não reproduziriam simplesmente o sistema dos filósofos clássicos, mas reativariam seus conceitos frente à problemática do presente. As críticas relativas ao tempo presente teriam fundamento em seu conhecimento histórico da filosofia, contudo, a exposição de sua experiência no filosofar seria imprescindível como manifestação corporal da filosofia. De acordo com o autor, essa “espécie de comentário é particularmente importante e significativa, mas a primeira necessidade do estudante brasileiro é adquirir o sentido, o tato histórico” (ibid.).

O comentário emerge no discurso mauguetiano como crítica ao presente (*perennis philosophia*), entretanto assume caráter secundário, tendo em vista o lugar de destaque que o método assume. Isto porque “a tarefa do professor de Filosofia no Brasil consiste em não esquecer as ideias novas, mas principalmente em situá-las lealmente, modestamente, no conjunto da perspectiva filosófica” (Maugüé, 1937, p.30). É curioso que, paulatinamente, o caráter filosófico da atividade do professor se esvai e começa a ser substituído pelo caráter de comentador-reprodutor, com a simples finalidade de filtrar as ideias que imigram para o espírito do estudante.

Diante dessa conjuntura educacional, o estudante entraria em contato com a história da filosofia de duas maneiras: a primeira, pela exposição do professor-comentador, que lhe forneceria o tato histórico na apresentação dos conceitos, e pela constante atualização dos filósofos clássicos frente ao presente (professor-filósofo); a segunda, pelo contato com os textos, o que reforçaria seu tato histórico e conduziria à atividade reflexiva do filosofar.

O filosofar do estudante também poderia ser praticado de duas formas. A primeira, pelo contato com o texto filosófico, pois, se-

gundo o autor, um “estudante apenas pode considerar-se no caminho da filosofia no dia, mas só no dia em que, no silêncio do seu quarto de estudo, começa a meditar por si mesmo sobre algum trecho de algum grande filósofo;” a meditação solitária permitiria ao estudante ao mesmo tempo resistir ao processo disciplinar imposto pela exposição didático-filosófica do professor, ou reforçá-la em uma constante reprodução da leitura do professor-comentador por uma leitura viciada, impedindo a crítica.

A segunda forma estaria na relação do desenvolvimento do seu tato histórico com o tempo presente. De acordo com o autor, o “que é necessário é suscitar, avivar, no estudante, o senso de reflexão e das ideias gerais: em suma, criar um discernimento. O benefício das ideias gerais consiste em evitar que se generalizem as ideias particulares” (Maugüé, 1937, p.31). O discernimento seria uma consequência do processo de subjetivação imposto pelo ensino do método histórico-historiográfico da filosofia ao estudante. Após ter assimilado o tato histórico pelos processos disciplinares recorrentes na instituição universitária, ele estaria apto a filosofar sobre o tempo presente, pois já saberia discernir quais correntes filosóficas disseminam ideias particulares em trajes de ideias gerais.<sup>41</sup> Segundo o autor:

Se há, pois, países que têm necessidade de ventilar a sua filosofia, um tanto anquilosada em velhos métodos, o Brasil, entretanto, terá interesse em meditar a si mesmo, no ponto da trajetória que já percorreu. Parecerá assim que o estudante se desvia dos fins práticos da existência, mas, de fato, ele retomará melhor forma e a sua marcha será mais segura. A história das ciências aí está para nos provar esta asserção. Todo progresso científico, toda revolução espiritual foi precedida de uma época dialética, durante a qual se demonstrou desinteresse pelos resultados positivos, mas que trouxe novamente a exame os princípios sobre os quais se apoiava e

---

41 De acordo com Maugüé (1937), “não há pior erro do que aquele de tomar ideias particulares por ideias gerais” (p.31).



em que fez a sua própria filosofia. Admitindo que este trabalho de recuo e de reflexão já não é mais necessário para as ciências, domínios há onde tudo está por fazer, ou, mais precisamente, onde tudo depende de princípios, como na moral, na política e na economia. Pesquisar esses princípios é filosofar. (Maugüé, 1937, p.31)

Diante disso, o estudante teria um terreno fértil para sua atividade filosófica. Munido do discernimento que o tato histórico lhe oferece, sua função seria pensar os princípios para as áreas do conhecimento que estavam nascendo no Brasil. Sua atividade filosófica estaria associada à sua atividade ética, pois, formado nos moldes da elite ilustrada, teria a obrigação de pensar o progresso do país, através das pesquisas dos princípios que sustentariam a evolução da moral, da política e da economia brasileira.

Logo, não seria incorreto afirmar que a formação do filósofo da elite ilustrado ocorre na regularidade de duas formações discursivas que estabelecem regras de condição de existência para a ordem discursiva sobre o ensino da filosofia no Brasil. Sendo assim, mediante as condições estabelecidas pelas formações discursivas da universidade da elite ilustrada e da escola francesa (*perennis philosophia*)<sup>42</sup> uma ordem discursiva é enunciada por Maugüé enquanto função-autor, pois a materialidade do acontecimento que transita pela superfície do seu corpo produz a dilaceração do autor enquanto sujeito. Logo, se pensássemos a atuação crítica do filósofo, não poderíamos tomá-lo como um sujeito (transcendental, ou como um núcleo portador de uma essência, o eu), ou seja, o autor que enuncia a ordem discursiva sobre o ensino da filosofia não pode ser considerado um indivíduo<sup>43</sup> iluminado, com dotes cognitivos dignos dos

---

42 Para inferir a constituição da formação discursiva sobre a escola francesa, utilizamos fontes secundárias, no caso, as reflexões de Marques. Contudo, pretendemos retomar a problemática no doutorado, por fontes primárias, para melhor compreender as descontinuidades existentes nessa formação discursiva.

43 Para Foucault (2006b), a função-autor “não se forma espontaneamente como a atribuição de um discurso a um indivíduo. É o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser de razão que se chama de autor. Sem

gênios, pelo contrário, por participar do processo de dilaceramento do autor,<sup>44</sup> pelo fato de estar inserido em um aquário,<sup>45</sup> no qual lhe é atribuída uma função,<sup>46</sup> que é “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (Foucault, 2006b, p.273). Maugué classifica os princípios para o ensino da filosofia da seguinte forma:

- 1) O ensino da filosofia deve ser pessoal, tanto da parte do professor como da parte dos estudantes. Pedem-se ao professor reflexões que empenham a sua responsabilidade intelectual. Seria de desejar que se pedisse aos estudantes um pouco mais de personalidade. 2) A personalidade do estudante forma-se na atenção dada às lições, sobretudo na reflexão, e mais ainda, pela leitura lenta, contínua e

---

dúvida, a esse ser de razão tenta-se dar um *status* realista: seria, no indivíduo, uma instância ‘profunda’, um poder ‘criador’, um ‘projeto’, o lugar originário da escrita. Mas, na verdade, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos sempre mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam. Todas essas operações variam de acordo com as épocas e os tipos de discurso” (p.277).

- 44 Sobre o debate a respeito de autor, cf. Foucault (2006b, p.264-98) e Muchail (2003).
- 45 De acordo com Paul Veyne (2011), a “cada época, os contemporâneos estão, portanto, tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um. As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um *dizer verdadeiro*, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde” (p.25).
- 46 Segundo Foucault (2006), a “função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar” (p.280).

meditada. 3) A leitura deve ser uma regra de vida para o estudante. Este não deve ler naturalmente senão os bons autores. É mais seguro ler aqueles que o tempo já consagrou. A filosofia começa com o conhecimento dos clássicos. 4) A História da Filosofia deve ter, no Brasil, um lugar primordial. Ela pode ser ensinada, seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos. Não há vida presente sem o conhecimento da vida passada. 5) Enfim, o futuro da filosofia no Brasil depende da cultura que o estudante tiver adquirido anteriormente. A filosofia, segundo uma das concepções da “República”, de Platão, nada mais é que o coroamento dialético de um ensino harmônico e completo. (Maugüé, 1937, p.33)

Os cinco princípios que resultam da emergência da ordem discursiva sobre o ensino da filosofia na FFCL-USP enunciados pela função-autor Maugüé serão a prescrição normativa para a formação disciplinar pelas práticas discursivas disseminadas nas salas de aula da universidade ilustrada. Tais práticas sustentarão a formação dos primeiros filósofos da elite ilustrados, os quais, autorizados pelo discernimento adquirido pelo método histórico-historiográfico (*perennis philosophia*), assumirão as cátedras antes ocupadas pelos mestres franceses. Nessa medida, um misto de sujeição e resistência constituirá a história do ensino de filosofia na USP. Nas relações de poder-saber, os corpos receberão as inscrições da ordem discursiva e resistirão nos pequenos espaços dados à liberdade. Contudo, não veremos a filosofia constituir-se em sua plenitude. Sua concepção se reduzirá ao comentário exegético do texto e à leitura histórica empobrecida. A partir da ordem instituída pelo ensino da filosofia, um modelo (histórico-estrutural) norteará as formas de pesquisa e ensino das futuras gerações dos filósofos da elite ilustrados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso falar francamente e ter coragem para assumir que somos o resultado dessa ordem discursiva. No início da pesquisa, tomados por um sentimento romântico, olhávamos para Jean Mau-güé com o desejo de encontrar uma saída para a sufocante realidade em que estamos inseridos, um lugar onde filosofar significa aplicar o método historiográfico (sem a *perennis philosophia*) pela leitura estrutural do texto filosófico. Na tentativa de resistir à captura do discurso, arriscamos utilizar os procedimentos metodológicos elaborados por Michel Foucault e escavar a região mediana na qual o discurso sobre o ensino da filosofia fora constituído.

O risco exigiu esforço dobrado, pois a formação pelo método histórico-historiográfico, convertido no Brasil em leitura estrutural do texto, inviabilizava uma compreensão rigorosa da história. Sendo assim, o constante combate entre a semiformação universitária e as exigências rigorosas da pesquisa tornou-se uma constante em nossa trajetória. Batalha semelhante ocorreu diretamente nos nossos corpos, pois, por sermos disciplinalizados nos moldes da filosofia acadêmica contemporânea, toda tentativa de romper com a estrutura lógica do texto e prosseguir pelas descontinuidades e dispersões refletia no limite da resistência, na dificuldade da escrita, na palavra muda que não encontrava lugar pela falta de manejo

do novo procedimento metodológico, ou pela violenta sujeição que nossa formação nos concedeu.

Mesmo com todas as dificuldades e riscos assumidos, a hipótese que sustentou toda a trajetória da pesquisa que originou este livro foi comprovada. Buscávamos, há dois anos, compreender a existência de uma ordem discursiva que sustentava o ensino de filosofia brasileiro. Defendíamos que Jean Maugüé havia elaborado a “certidão de nascimento”,<sup>1</sup> ainda fundamentados na ideia de um sujeito que, verificando nossas dificuldades culturais, tinha desenvolvido uma reflexão pessoal para suprir todas as necessidades daqueles tempos.

Contudo, hoje nossa concepção foi transformada, pois, frente a todas essas evidências que apresentamos ao longo do livro, assumimos nosso ceticismo em relação à existência do sujeito constituinte (Maugüé), pela constatação de que o autor foi dilacerado pela força de duas formações discursivas.

A primeira constituiu-se na reativação do enunciado universidade, emergindo no texto “A crise nacional” e consolidando-se no discurso jurídico do Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que legitimou a criação da Universidade de São Paulo. Essa formação discursiva, mediante o objeto homem bem pensante, justificou a manutenção da universidade da elite ilustrada, objetivando formar a elite dirigente no rigor do método e refinamento espiritual das humanidades, para conduzir o país ao progresso e à ordem.

---

1 Segundo Arantes (1994), Maugüé, no “*Anuário da Faculdade de Filosofia*, com data de 1934-1935, publicava um apanhado mais refletido delas, na forma de diretrizes para o ensino da Filosofia, um documento capital para o entendimento do rumo ulterior dos estudos filosóficos uspianos, a bem dizer, sua certidão de nascimento, lavrada depois de um primeiro ano de tateios. Aliás, nem mesmo o próprio Maugüé podia imaginar que trazia consigo, sob medida, não no bolso do colete, mas na sua bagagem de antigo *normalien* nascido e crescido à sombra da tradição da filosofia universitária com a idade da Terceira República e tingida por um vago neokantismo, porém tão arraigado que nem mesmo a voga bergsoniana conseguiu extirpá-lo, o antídoto adequado aos males do transoceanismo” (p.62-3).

A segunda, que foi abordada de forma detalhada e rigorosa por Ubirajara Rancan de Azevedo Marques, historiador da filosofia, sustentou nossa reflexão, ao enunciar a relação do método histórico-historiográfico com a ordem discursiva mauguetiana. Na medida em que buscamos esclarecer que a formação discursiva que constituiu-se na dispersão de Cousin a Guérout produziu práticas discursivas pelo ensino educacional francês, as consequências de tais práticas resultaram na disciplinalização filosófica de Maugüé, principalmente pelo contato com Léon Brunschvicg, reconhecido como receptáculo do discurso histórico-historiográfico.

Da relação das duas formações discursivas, uma ordem emerge no artigo “O ensino da Filosofia: suas diretrizes”. Observamos que tal ordem forneceu as condições de existência para o ensino do filósofo da elite ilustrado, o qual, disciplinado pelo método histórico-historiográfico, teria a possibilidade de filosofar em suas meditações ou pela crítica da atualidade, objetivando encontrar os princípios gerais que regem a multiplicidade das coisas. Nessa mesma ordem, entendemos que o professor de Filosofia assumiria dois papéis, o primeiro, mais ilustre, caracterizado como a própria filosofia, na medida em que praticava a crítica do presente através da história da filosofia, mas também considerado um professor-comentador, na medida em que argumentava para seus alunos sobre os principais conceitos e características históricas dos autores clássicos.

Além de sustentar uma formação, a mesma ordem estabelecia regras que prescreviam formas de fazer filosofia no Brasil, tendo em vista o projeto que constituiu a Universidade de São Paulo. A partir da normatização, ser filósofo significava estar no verdadeiro, ou seja, possuir uma formação cultural refinada que precedesse os estudos filosóficos, seguir os preceitos da formação em História da Filosofia no rigor da leitura do texto filosófico e viver no presente. Todos aqueles que não se inseriram no verdadeiro foram silenciados ou excluídos do processo.

Nesses termos, a classe trabalhadora não acessaria os patamares da universidade da elite ilustrada – salvo engano, da existência

de indivíduos-exceções que romperam com a ordem discursiva. Também é permitido pensar na exclusão da cultura filosófica dos bacharéis e da cultura autodidata, que através da constituição do verdadeiro uspiano foi descrita como retórica por possuir uma vocação filoneísta, ou seja, seus discursos oscilavam, pois estavam fundamentados em opiniões frágeis e ideias novas que desembarcavam no Brasil constantemente.

Na encenação trágica da *epistémê* brasileira, em que a peça representada se repete na relação de dominadores e dominados, algo foi silenciado entre a emergência da ordem discursiva mauguetiana e a nossa atualidade. A filosofia, pensada em sua concepção mais ampla, foi formada por uma ordem discursiva para caber nas regras estabelecidas, e não excedê-las. 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 na exclusão, impossibilitando a emergência de outras formas de vida filosófica. Sendo assim, se existe filosofia no Brasil, provavelmente não habita os departamentos ou institutos filosóficos, que passaram pela disciplinalização da ordem discursiva da Universidade de São Paulo. Somente através de pesquisas futuras seremos capazes de compreender os fenômenos que aconteceram a partir de 1936 e impossibilitaram a constituição plena do filósofo da elite ilustrada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA JR., A. F. *Problemas do ensino superior*. São Paulo: Nacional, 1956. (Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 3. Atualidades pedagógicas, v. 65).
- ALMEIDA, J. R. D. Experiência, acontecimento e educação a partir de Foucault. *Filogênese*, Marília, v.6, p.48-62, 2013.
- ARANTES, P. E. Uma história dos paulistas no seu desejo de ter uma filosofia: duas entrevistas com Paulo Arantes. *Trans/Form/Ação*, Marília, v.18, jan. 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31731995000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731995000100014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 set. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- ARBOUSSE-BASTIDE, P. Depoimento. Entrevistador: Antônio Marcos de Almeida. *Língua e Literatura*, São Paulo, v.10-3, p.7-34, 1981-84.
- AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- \_\_\_\_\_. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- BARROS, M. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. São Paulo: Record, 2001.



- BARROS, R. S. M. *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1959. (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Boletim n.24; História e Filosofia da Educação, n.2).
- BORGES, J. L. O idioma analítico de John Wilkins. Trad. Sérgio Molina. In: Outras inquisições. Apud: BORGES, J. L. *Obras completas II*. São Paulo: Globo, 2000.
- BORGES, V. P.; COHEN, I. S. A cidade como palco: os movimentos armados de 1924, 1930 e 1932. In: PORTA, P. (Org.). *História da cidade de São Paulo*. A cidade na primeira metade do século XX. São Paulo: Paz e Terra, 2004. v.3.
- BRAUDEL, F. O conceito de país novo. *Revista Filosofia, Ciências e Letras*, São Paulo, v.2, p.3-10, ago. 1936.
- CAGE, J. *De segunda a um ano*. Trad. Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Silence*. Middletown: Wesleyan UP, 1961.
- CÂNDIDO, A. A importância de não ser filósofo. *Revista Filosofia e Música: Discursos*, n.37, 2007. Disponível em: <[http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/publicacoes/Discursos/Artigo/D37/D37\\_a\\_importancia\\_de\\_nao\\_ser\\_filosofo.pdf](http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/publicacoes/Discursos/Artigo/D37/D37_a_importancia_de_nao_ser_filosofo.pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2013.
- CANGUILHEM, G. Mort de l'homme ou épuisement du cogito? *Critique*, Paris, v.24, n.242, 1967.
- CAPELATO, M. H. *Os arautos do liberalismo: imprensa paulista, 1920-1945*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CARDOSO, I. A. R. Foucault e a noção de acontecimento. *Tempo Social*, Rev. Sociol. USP, São Paulo, 7(1-2): 53-66, out. 1995.
- \_\_\_\_\_. *A universidade da Comunhão Paulista. O projeto de criação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1982.
- CARVALHO, A. F. *História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault*. São Paulo, 2007. 242f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Mülle Xavier; rev. técn. Alfredo Veiga-Neto e Walter Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CELESTE FILHO, M. *A constituição da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária da década de 1960*. 1.ed. São Paulo: Unesp, 2013.

- CORDEIRO, D. S. *A formação do discernimento: Jean Maugüé e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil*. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo.
- CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3.ed. São Paulo: Unesp, 2007.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Foucault*. Lisboa, Portugal: Ed. 70, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Lógica do sentido*. 4.ed. Trad. Luiz R. Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DERRIDA, J.; FOUCAULT, M. *Três temas sobre a história da loucura*. Trad. Pedro Leite Lopes. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DREYFUS, H. L. E.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ERIBON, D. *Michel Foucault, 1926-1984*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- \_\_\_\_\_. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. Alexandre Koyré: a Revolução Astronômica, Copérnico, Kepler, Borelli. In: *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de texto de Manoel Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a (Coleção Ditos e Escritos, v.II).
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de texto de Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. (Coleção Ditos e Escritos, v.V).
- \_\_\_\_\_. Michel Foucault explica o seu último livro. In: *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de

- texto de Manoel Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b. (Coleção Ditos e Escritos, v.II).
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002a.
- \_\_\_\_\_. O governo de si e dos outros: curso do Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.
- \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. (Coleção Ditos e Escritos, v.III).
- \_\_\_\_\_. O que são as luzes? In: *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento/Michel Foucault*. Organização e seleção de texto de Manoel Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005c. (Coleção Ditos e Escritos, v.II).
- \_\_\_\_\_. Prefácio (Folie et déraison – 1961). In: *Problemática do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Organização e seleção de texto de Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b. (Coleção Ditos e Escritos, v.I).
- \_\_\_\_\_. *Theatrum Philosophicum*. In: *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Organização e seleção de texto de Manoel Barros da Mota. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005d.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramalheite. 40.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GALLO, S. O conceito de *epistémê* e sua arqueologia em Foucault. In: MARIQUELA, M. (Org.). *Foucault e a destruição das evidências*. Piracicaba: Unimep, 1995.
- GARCIA, S. G. *Destino ímpar*: sobre a formação de Florestan Fernandes. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*: doze lições. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Valdur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Lógica*. Trad. do texto original estabelecido por Gottlob Benjamin Jäsche de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992. (Biblioteca Tempo Universitário; 93. Série Estudos Alemães).
- \_\_\_\_\_. Resposta à pergunta: que é “esclarecimento” (*Aufklärung*)? In: *Textos seletos*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

- LASSALLE CASANAVE, A. Por construção de conceitos. In: KLIEN, J. T. (Org.). *Comentários às obras de Kant: Crítica da razão pura*. 1.ed. Florianópolis: Nefipo, 2012.
- LAY, E. A.; LANG, A. B. S. *Mulheres na USP: horizontes que se abrem*. São Paulo: Humanitas, 2004.
- LEBRUN, G. Note sur la phenomenologie dans *Les mots et les choses*. In: *Michel Foucault philosophe: rencontre internationale*. Paris, janvier 1998. Paris: Éditions du Seuil, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. Trad. Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LÓPES, M. V. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LOPREATO, C. S. R. *O espírito da revolta (a greve geral anarquista de 1917)*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
- LUIZETTO, F. V. O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna nº 01 (1912-1919). *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez; Campinas, Cedes, n.24, ago. 1986.
- \_\_\_\_\_. *Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios libertário e educacional*. São Carlos, 1984. 341p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- \_\_\_\_\_. Introdução: por uma genealogia do poder: In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- MARQUES, U. R. A. *A escola francesa de historiografia da filosofia*. São Paulo: Unesp, 2007.
- MARTINIÈRE, G. *Aspects de la coopération franco-brésilienne – Transplantation culturelle et stratégie de la modernité*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble; Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l’Homme, 1982.
- MASSI, F. P. *Estrangeiros no Brasil: a missão francesa na Universidade de São Paulo*. Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
- MAUGÜÉ, J. O ensino da Filosofia: suas diretrizes. In: *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937.

- MAURY, J. P. *Newton e a mecânica celeste*. Portugal: Civilização, 1992.
- MESQUITA FILHO, J. A crise nacional. Reflexões em torno de uma data. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 15 nov. 1925.
- \_\_\_\_\_. Conceito de universidade. In: PONTES, J. A. V. *Júlio de Mesquita Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010a.
- \_\_\_\_\_. Pensamento diretor dos fundadores da Universidade de São Paulo. In: PONTES, J. A. V. *Júlio de Mesquita Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010b.
- \_\_\_\_\_. Oração do paraninfo Júlio de Mesquita Filho. In: *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo* (1936). São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937.
- MOREY, M. Introducción – “La cuestión del método”. In: FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.
- MUCHAIL, S. T. Michel Foucault e o dilaceramento do autor. *Margem* (PUC-SP), São Paulo, v.16, p.129-35, 2003.
- PAGNI, P. A. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2000 (Coleção Fronteiras da Educação).
- PINHEIRO FILHO, F. A.; MICELI, S. Entrevista com Mário Wagner Vieira da Cunha. *Tempo Social*, Rev. Sociol. USP, São Paulo, v.20, n.2, nov. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01030702008000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01030702008000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 out. 2013.
- SÃO PAULO. Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a USP e dá outras providências. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado, 1934.
- SCHWARZ, R. As ideias fora do lugar. In: *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Liv. Duas Cidades. Editora 34, 2000.
- SILVA, F. L. A experiência entre dois liberalismos. *Tempo Social*, Rev. Sociol. USP, São Paulo, 11(1): 1-47, maio 1999.
- USP – FFCL. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937a.
- \_\_\_\_\_. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1936)*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937b.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEYNE, P. Foucault revoluciona a história. In: *Como se escreve a história*. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995. p.150-81.

\_\_\_\_\_. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.



## SOBRE O AUTOR

**José Roberto Sanabria de Aleluia.** Possui graduação em Comunicação Social pela Fundação Educacional do Município de Assis (2006), graduação em Filosofia pela Unesp de Marília (2013), especialização em Comunicação Popular e Comunitária pela Universidade Estadual de Londrina (2009) e mestrado em Educação pela Unesp de Marília. O autor tem experiência nas áreas de Comunicação, Filosofia e Educação, com ênfase em Epistemologia da Comunicação e Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação e educação, filosofia contemporânea francesa e ensino de Filosofia no Brasil. Atualmente, trabalha como comunicador social e docente no Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor Leste (PQLP/Capes).



SOBRE O LIVRO

*Formato:* 14 x 21 cm

*Mancha:* 23,7 x 42,5 paicas

*Tipologia:* Horley Old Style 10,5/14

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

*Coordenação Geral*

Maria Luiza Favret

