Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

TIAGO BRENTAM PERENCINI

O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: A SUA FORMAÇÃO
DISCURSIVA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DE 1930 A 1968

MARÍLIA

2015

Perencini, Tiago Brentam.

P437e O ensino de filosofia no Brasil: a sua formação discursiva no contexto universitário de 1930 a 1968 / Tiago Brentam Perencini. – Marília, 2015.

159 f. ; 30 cm.

Orientador: Rodrigo Pelloso Gelamo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 140-146

1. Filosofia – Brasil – Estudo e ensino. 2. Ensino superior, 1930-1968. 3. Educação - História. I. Título.

CDD 107

TIAGO BRENTAM PERENCINI

O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: A SUA FORMAÇÃO DISCURSIVA NO
CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DE 1930 A 1968

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

Área de Concentração: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Peloso Gelamo

MARÍLIA

2015

TIAGO BRENTAM PERENCINI

TIAGO BRENTAM PERENCINI

O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: A SUA FORMAÇÃO DISCURSIVA NO
CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DE 1930 A 1968

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Filosofia e História da Educação no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____
Rodrigo Pelloso Gelamo, Prof. Dr. Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

2º Examinador: _____
Pedro Ângelo Pagni, Prof. Dr. Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

3º Examinador: _____
Silvio Donizete de Oliveira Gallo, Prof. Dr. Faculdade de Educação –
UNICAMP.

4º Examinador: _____
Alonso Bezerra de Carvalho, Prof. Dr. Faculdade de Ciências e Letras, da
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Assis.

5º Examinador: _____
Elisete Medianeira Tomazetti, Prof. Dr. Universidade Federal de Santa
Maria.

Marília, nove de Março de 2015.

DEDICATÓRIA

Sem eles nada possível. Com eles a maior parte de mim. À minha mãe Maria Ângela, mulher bela porque aguerrida. Ao meu pai Antônio, homem de uma vida em luta. À minha irmã Amanda, eterna menina agora mulher. Pessoas simples. Com amor.

Também dedico esta dissertação a Antonio Trajano Menezes Arruda (*in memoriam*), semente filosófica de uma geração, responsável in-direto por muitos de meus desvios.

AGRADECIMENTOS

Aos orientadores, Rodrigo Peloso Gelamo, a minha admiração e gratidão intelectual. A Hélio Rebello Cardoso Júnior, um eterno agradecimento pelas valorosas oportunidades.

A Banca Examinadora: Pedro Ângelo Pagni, meu privilégio em praticar a filosofia contigo. Também a Silvio Donizete de Oliveira Gallo pela rigorosa leitura. Ambos acompanham-me há tempos, mesmo sem sabe-lo.

Ao *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia* (GEPEF) por me conceder a oportunidade de formação. Ao *Grupo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia* (ENFILO) por me possibilitar encontros verdadeiros. Também ao CAUM (Cursinho Alternativo da Unesp de Marília), lugar de início de minha trajetória como professor.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo fomento desta pesquisa.

A Mayara Naddeo, *Mah*, pelos quatro intensos anos passados juntos. Anos de profundo autoconhecimento a dois.

Aos primeiros e eternos amigos de Marília: Luiz Jácomo, *luizão*, personagem inesquecível em minha trajetória e nas mesas dos botecos de que tanto gostamos. Pedro Bianchi, *pedrão*, a generosidade em pessoa, que o fez um amigo nada distante nestes anos. Abraão Damião, *canalha*, por ser um sujeito indispensável em qualquer encontro.

Aos companheiros de república: Rafael Reis, *rafa*, por todo o exemplo concedido no início de minha vida acadêmica. Nicholas Gabriel, *nicholau*, pelas conversas compartilhadas entre a vida, o futebol e outros “fix”. Natalie, *nati*, por estar presente e rindo conosco em boa parte de tudo isso. E também ao Rafael Guazelli, *rafônes*, por nos visitar sempre.

Aos sempre amigos presentes: Pedro Bravo, *pepê*, pelo entusiasmo recíproco e conquistado conjuntamente e Éliton Dias, *etinho*, por me fazer pensar diferente (quase) sempre - e me irritar também.

Aos amigos de trabalho e de copo: João de Moraes, por todas as portas abertas nestes anos. Amanda Veloso, *mandioca*, pela admiração e carinho de uma quase irmã. Augusto Rodrigues, *pepeco*, e Igor Alves, *cloe*, por tudo já compartilhado.

A Felipe Pitaro, *fefers*, por ser o irmão que escolhi.

Aos saudosos amigos de Santa Fé: Henrique Brito, *henrers*, Tiberio Perini, *tits*, e José Rafael, *Jô*, por ainda persistirmos crianças de diabruras quando nos encontramos.

RESUMO

Esta pesquisa cumpre uma ambição filosófica, que é a de procurar responder à problemática levantada no decorrer de meu percurso formativo: Como ocorreu a formação discursiva do ensino de filosofia em nível universitário no Brasil? Utilizo como *série material* os periódicos de educação e de filosofia publicados entre 1930 a 1968, anos formadores da universidade brasileira. Reviso o conjunto de arquivos, com o propósito geral de compreender a formação discursiva do ensino de filosofia no período, e sirvo-me da arqueologia de Michel Foucault como procedimento. Na concordância desse referencial, analiso os arquivos suspendendo categorias causais como *autor, origem e texto*, movimento que faz com que essa história não seja contada pelos sujeitos enunciadorees ou pela elaboração de seus textos e contextos produzidos. Proponho uma análise descritiva pela emergência dos enunciados que possibilitaram a formação desse discurso e transponho a narrativa de uma história causal para a prática filosófica de diagnosticar insurgências como *acontecimento discursivo e arqueológico*. De total acordo com esse propósito, cruzo duas *positividades*: (1) A filosofia como *estratégia teórica*, de onde encontro duas continuidades discursivas: (1a) a filosofia relacionada à ciência e (2a) a filosofia relacionada ao *filosofar*. De ambas as posições, transponho práticas discursivas relacionadas ao ensino de filosofia: (2) O campo da *ensinabilidade* como *conceito*, ao passo que visualizo quatro *dispersões*: (2a) *ensino*, (2b) *estudo*, (2c) *introdução* e (2d) *aprendizado* na relação com a filosofia. Dessas se podem manusear modos diferentes de se relacionar com o ensino de filosofia. Após tais movimentos, verifico afirmativamente a hipótese de que o ensino de filosofia segue práticas discursivas no interior da pedagogia e da filosofia. Também contribuo para a sistematização da base de dados acerca desse campo de saber, no debate acadêmico brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Ensino de filosofia no Brasil. Michel Foucault. Arqueologia. Periódicos brasileiros.

ABSTRACT

This research meets a philosophical aspiration of seeking to respond to a problem raised in the course of my formation journey: How did the discursive formation of philosophy teaching at university level occur in Brazil? I use as a *material series* education and philosophy journals published between 1930 and 1968, the Brazilian university's formative years. I revise the set of files, with the general purpose of understanding the discursive formation of philosophy teaching in the period, and use Michel Foucault's archaeology as procedure. In agreement with this standard, we analyze the files suspending causal categories such as *author*, *origin* and *text*, a movement that causes this story to not be told by enunciating subjects or by the elaboration of their texts and contexts produced. I propose a descriptive analysis through the emergence of statements that made the formation of this speech possible and transpose the narrative of a causal story for the philosophical practice of diagnosing insurgencies as a *discursive and archaeological event*. In total agreement with this purpose, I cross two *positivities*: (1) philosophy as a *theoretical strategy*, from where I find two discursive continuities: (1a) philosophy related to science and (2a) philosophy related to philosophizing. From both positions, I transpose discursive practices related to philosophy teaching: (2) The *teachability* field as a *concept*, whereas I see four *dispersions*: (2a) *teaching*, (2b) *studying*, (2c) *introduction* and (2d) *learning* in relation to philosophy. From these, different ways of relating to philosophy teaching can be handled. After such movements, I affirmatively verify the hypothesis that philosophy teaching follows discursive practices within pedagogy and philosophy. I also contribute to the systematization of this field of knowledge's database, in the Brazilian academic debate.

Key-words: Philosophy teaching. Philosophy teaching in Brazil. Michel Foucault. Archaeology. Brazilian journals.

Escrever é estar no extremo
de si mesmo, e quem está
assim se exercendo nessa
nudez, a mais nua que há,
tem pudor de que outros vejam
o que deve haver de esgar,
de tiques, de gestos falhos,
de pouco espetacular
na torta visão de uma alma
no pleno estertor de criar (...)

João Cabral de Melo Neto

LISTA DE TABELA

TABELA 1: Quantificação geral de textos por periódico revisado.157

Sumário

INTRODUÇÃO	13
1 PRIMEIRA PARTE: DISPOSIÇÃO PROBLEMÁTICA E PROCEDIMENTAL	16
1.1 DISPOSIÇÃO PROBLEMÁTICA – Ou de uma invenção em filosofia	16
1.1.1 Memorial vivo: do percurso em (de) formação na filosofia.....	17
1.1.2 Ontologia do presente: do modo arqueológico de enunciar a problemática de pesquisa.....	29
1.2 DISPOSIÇÃO PROCEDIMENTAL - Ou de uma história filosófica	43
1.2.1 Experimentações: a descrição de enunciados e a formação discursiva.....	47
1.2.2 Trama: ensino de filosofia e saber.....	52
1.2.3 Descontinuidades: a suspensão de autor, origem e texto.....	57
1.2.4 Quadros: entre periódicos e séries discursivas.....	70
2 SEGUNDA PARTE - DISPOSIÇÃO ANALÍTICA	77
2.1 Formações discursivas: positivities do discurso	77
2.1.1 Da filosofia como estratégia discursiva: duas continuidades	81
2.1.1.1 Da continuidade “filosofia e ciência”.....	86
2.1.1.2 <i>Jogos discursivos entre o ensino de filosofia e a estratégia “filosofia e ciência”</i>	93
2.1.1.3 Da continuidade “filosofia e filosofar”.....	99
2.1.1.4 <i>Jogos discursivos entre o ensino de filosofia e a estratégia “filosofia e filosofar”</i>	107
2.1.2 Da ensinabilidade como campo: dispersões conceituais	115
2.1.2.1 Ensino.....	119
2.1.2.2 Introdução.....	121
2.1.2.3 Estudo.....	125

2.1.2.4 Aprendizado.....	129
3 CONSIDERAÇÕES: a modo de concluir; a modo de recomeçar.....	135
Referências.....	150
4 TABELA: Quantificação geral de textos por periódico revisado.	157
5 Anexo I: Periódicos revisados.	158
6 Anexo II: Textos encontrados sobre o ensino de filosofia.	161

Introdução

I would prefer not to

Herman Melville - *Baterbly, o escrivão*.

Esta pesquisa nasce de uma fratura em minha formação. Margeio as figuras do estudante, do professor e do pesquisador em filosofia no Brasil e, nesse sentido, sou um deles, mas não estou só. Sendo assim, direciono tais palavras para estudantes, que veem frustrados os seus ensejos filosóficos na Universidade, lembro-me de professores, um dia estudantes e também frustrados, assim como falo de pesquisas que pouco ou nada se articulam à própria vida. A presente investigação só se escreve (u) em função de minha fratura e de minha atitude presente; tempo em vias de se fazer de outro modo.

Da percepção de uma ausência de pensamento no campo de saber nomeado “ensino de filosofia”, reviso a sua produção acadêmica em 41 periódicos brasileiros publicados entre os anos de 1930 a 1968, sendo 18 deles da área “filosofia” e 23 da área “educação” (Anexo I). Contabilizo aproximadamente a presença de 11.600 textos em 1240 edições (Tabela I) e procuro os vestígios da produção brasileira do ensino de filosofia. Desse material, localizo 41 textos¹ que possibilitaram elementos para pensá-lo (Anexo II), o que configura apenas 0.35 por cento da produção total revisada.

Este percurso possibilita a emergência da problemática desta pesquisa: *Como ocorreu a formação discursiva do ensino de filosofia em nível universitário no Brasil?* O canteiro arqueológico de Michel Foucault ampara o modo de colocação do problema. Os arquivos são os vestígios para a sua compreensão em nível discursivo. A hipótese levantada após a revisão bibliográfica indica que o ensino de filosofia se constitui entre dois campos discursivos: (1) A compreensão da temática no âmbito puramente pedagógico; (2) O seu amparo na forma de uma investigação filosófica. Essa verificação impõe uma análise descritiva das regularidades e das dispersões que povoaram os discursos do ensino de filosofia no país.

O objetivo geral de minha pesquisa é investigar os arquivos a fim de compreender as condições para a formação do saber “ensino de filosofia” na esfera

¹ A dimensão do texto não se restringe a artigos ou a textos de produções teóricas. Há, entre tais arquivos, relatórios, divulgação de eventos na área, resenhas, etc. Desde já quero desfazer a impressão de que a produção acerca do ensino de filosofia no período foi considerável. Noto, ao invés disso, uma ausência profunda em sua participação como tema de pensamento/pesquisa nos anos formadores da universidade brasileira.

universitária. Para isso, recorro aos anos 1930, década em que se inicia a criação das principais Faculdades de Filosofia no Brasil, até 1968, ano da Reforma Universitária no país.

Disso pretendo duas finalidades específicas: (A) Verificar a hipótese de pesquisa, que visa analisar o formato de articulação entre os discursos filosófico e pedagógico na constituição do saber “ensino de filosofia”. (B) Oferecer o mapeamento do debate acerca do ensino de filosofia no debate acadêmico entre os anos de 1930 e 1968. A sistematização das bases de dados para as pesquisas futuras no assunto parece ainda escassa, mas de fundamental importância para o fortalecimento desse campo de saber. Espero que esta investigação aprofunde o debate acerca do ensino de filosofia nos anos formadores da universidade brasileira.

A fim de apreciar tais finalidades, essa dissertação foi escrita em duas partes. A primeira divide-se em dois capítulos. O capítulo *problemático* dedica-se a tessitura de minha problemática. Na primeira seção, delimito o objeto de pesquisa em uma espécie de memorial que se fez ao longo de meu percurso formativo. Na segunda seção, enfoco em que medida Michel Foucault possibilita a enunciação de meu problema em termos arqueológicos e, para isso, mobilizo os conceitos de *enunciado*, *discurso* e *acontecimento*.

O segundo capítulo é procedimental. Nele, procuro delimitar o fato de que trato de uma história de roupagem filosófica, *por problema*. Isso implica uma série de estratégias para a análise de meus arquivos, que apresento em espécies de subseções. Na primeira, de carga mais teórica, mostro o cruzamento dos dois modos de análises percorridos com os arquivos: a *descrição de enunciados* e a *formação discursiva*. Na segunda, mobilizo o ensino de filosofia como *saber*, na finalidade de examinar o seu discurso. Na terceira, procuro *suspender* as categorias de continuidade discursiva como *autor*, *origem* e *texto*, de modo a mostrar como a minha análise discursiva não incorre tanto na preocupação com os sujeitos enunciadore, como, principalmente, em seus textos e contextos produzidos.

Por fim, na quarta, esclareço como se compõem os *quadros* (conjugados entre *séries*) em minha pesquisa, explicitando como tais séries possibilitam a mobilização do *objeto* (ensino de filosofia), do *material* (periódico) e do *período* (1930 a 1968), na

ambição de pensar o problema enunciado. De antemão afirmo que esta história filosófica não visa a descrever pormenorizadamente nem o período nem o conjunto de produções textuais dos sujeitos e das instituições – sejam estes ilustres ou infames –, talvez porque, simplesmente, quase não existam. É nesse clarão que *pratico história* para movimentar a filosofia.

A segunda parte é analítica. Sirvo-me de duas *positividades* para analisar as práticas discursivas do ensino de filosofia nos anos formadores da universidade brasileira, em dois capítulos. No primeiro, entendo a pertinência em analisar a filosofia como *estratégia* do discurso, tomando-a como *acontecimento discursivo*, procurando descrever nele regularidades para o saber. Identifico dois campos de escolhas teóricas acerca da filosofia nos arquivos: um deles relacionando a filosofia à ciência e o outro enfocando o filosofar. O movimento que percorro no capítulo é verificar em que medida tais estratégias fornecem elementos diretos e indiretos para pensar o ensino de filosofia como discurso.

O segundo capítulo é dedicado ao *campo da ensinabilidade* como dispersão conceitual do discurso. Nele, verifico a insurgência de quatro inscrições conceituais: *ensino, estudo, introdução e aprendizado*. A proposta é possibilitar as suas aparições como *acontecimento arqueológico*, que promove a novidade para o campo discursivo. Nessa tentativa, procuro especificar que critérios as aproximam e as diferenciam na relação com a filosofia. Após esse itinerário, teço as considerações finais, possibilitadas por uma analítica de arquivos. Procuro responder ao problema enunciado, enfocando-o a partir do objetivo geral e dos específicos de minha investigação. Acredito que esta pesquisa abre novas e profícuas problemáticas arqueogenealógicas no campo de saber “ensino de filosofia no Brasil”, ao mesmo tempo em que indago se disso que se convencionou nomear “ensino de filosofia” se pode também afirmar a sua existência como “saber”, no debate acadêmico do país.

1 PRIMEIRA PARTE: DISPOSIÇÃO PROBLEMÁTICA E PROCEDIMENTAL

1.1 DISPOSIÇÃO PROBLEMÁTICA – Ou de uma invenção em filosofia.

A verdade é que se trata, em filosofia e mesmo alhures, de encontrar o problema e, por conseguinte, de colocá-lo, mais ainda do que resolvê-lo. Porque um problema especulativo está resolvido desde que seja bem posto. Quero com isto dizer que a solução existe logo, embora possa permanecer oculta e, por assim dizer, coberta: só falta descobri-la. Mas pôr um problema não é simplesmente descobrir, é inventar.

Henri Bergson - *Le Pensée et le Mouvant*²

Encontrei e procuro pensar o seguinte problema nesta pesquisa: *Como ocorreu a formação discursiva do ensino de filosofia em nível universitário no Brasil?* O modo de investigação é filosófico. Com isso, afirmo que não trato esse problema com a finalidade da mera compreensão ou de uma resposta definitiva. Isso seria entabular a filosofia nos registros da verdade e da falsidade. Trato essa investigação como uma composição de pensamento que exige atos de invenção.

Este capítulo ambiciona a criação de uma espécie de *memorial vivo*. Retomo o meu percurso formativo a fim de narrar como o meu problema se inervou. Criar um memorial parece um paradoxo, posto que a minha vida apenas se inicia na filosofia. Por isso o nomeio *vivo*. Eu estou vivo e há questões urgentes para serem (re) pensadas. Aos poucos, o tom da memória confere lugar a um enriquecimento da experiência presente.

Dois movimentos caracterizam esse intento problemático. Primeiro, a narração de meu percurso (de) formativo na filosofia. Quero mostrar que o surgimento de meus problemas não é de ordem conceitual, mas emergiram de minha experiência fraturária como estudante, professor e pesquisador. Disso emergiu o interesse pela investigação do ensino de filosofia.

Segundo, mostro como a arqueologia de Michel Foucault é fundamental para o modo de problematização a que me proponho. Por isso mobilizo conceitos arqueológicos de suma importância para essa investigação. Nesse intento, o presente memorial compõe-se mais das questões que me tomaram, do que das respostas alcançadas.

² Sinto-me um privilegiado pelos *companheiros de viagem* que me propiciaram pensar esta pesquisa. No decorrer desta dissertação, de modo que não soe um despropósito, quero também homenageá-los, a minha maneira.

1.1.1 Memorial vivo: Do percurso em (de) formação na filosofia

Sabem todos no mundo... que estão vivos?
Ray Bradburry, Dandelion Wine³

Suponho que não seja possível abarcar exatamente o início e o fim de uma experiência, mas o curso do esquecimento não me rouba a lembrança viva de como a minha fratura formativa se potencializou. No ano de 2009, assumo a posição de professor de filosofia no Cursinho Alternativo da Unesp de Marília (CAUM)⁴. Ainda iniciante na graduação, o meu ofício docente balizou-se em duas esferas. Na projeção de certos docentes na Universidade, que tomava como espelho, como também na recorrência aos manuais tradicionais de filosofia para o ensino médio, que vigoravam no Brasil à época.

Os docentes em que, de alguma forma, poderia me espelhar tratavam de explicar os textos e os rígidos conceitos de determinados autores da tradição filosófica, ao passo que os manuais ofereciam um modo de ensino calcado entre temas e a história da filosofia. O meu ofício docente foi ganhando forma nesse intento: instruir estudantes de um grau inferior ao universitário na história e nos temas da tradição filosófica. Para um iniciante, não parecia desagradável a tarefa, sobretudo porque anos depois percebi que era exatamente essa a especificidade de minha formação universitária em filosofia.

Basta um recuo a dois importantes documentos para averiguar essa finalidade de formação. O primeiro é local. No *Projeto Pedagógico da Unesp-Marília*, explicita-se a especificidade do licenciado da seguinte maneira: “Igualmente familiarizado com a técnica da ‘explicação de texto’, tornando-a privilegiado instrumento do ensino da Filosofia no 2º grau, o licenciado deverá, também, promover o contato produtivo de seus alunos com os mais significativos movimentos da cultura ocidental, no domínio das

³ Tomo contato com Bradburry nas leituras de Fernando Bárcena Orbe, Docente da Universidad Complutense de Madrid e responsável por uma de minhas disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília.

⁴ Referência ao Projeto de Extensão “Cursinho Alternativo da Unesp de Marília” (CAUM), coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Roberto Vasconcellos Boselli. Tendo iniciado as suas atividades em 1998, atualmente o projeto conta com 120 estudantes ingressos por ano. Além de complementar a formação do aluno/a adquirida em nível de ensino médio, possibilita também ao graduando uma melhor formação atinente ao ensino e à pesquisa. Todas as informações sobre o CAUM encontram-se no endereço: <http://www.marilia.unesp.br/index.php?inputNoticiasBuscaTopo=Caum#!/caum>.

ciências e das artes” (s/d, p. 1)⁵. Portanto, a instrução na tradição para o ensino da filosofia no nível médio deveria contar com a “explicação de texto”, privilegiado instrumento para a formação do professor.

O outro documento é de relevância nacional, mas cumpre o mesmo propósito. As *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em filosofia no Brasil*⁶ unem o perfil formador, modalidade de bacharel e licenciado, à “sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere” (BRASIL, 2001, p. 3)⁷. À “técnica de explicação de texto” soma-se a “sólida formação em história da filosofia”, recebidas na graduação, como os dois privilegiados instrumentos que deveriam reger o perfil do licenciado na educação média.

Recordo que a minha grande motivação à época era aprimorar tais conteúdos e, sobretudo, formar-me a partir dos melhores métodos de exegese e transmissão do texto, podendo, assim, ensinar a filosofia a todos. Somada às atividades de professor, iniciei uma pesquisa sobre retórica, esperando apurar os modos de instruir estudantes na tradição filosófica. Fiel à (in) formação recebida, dediquei-me à centralidade da História da Filosofia, a partir da sua transmissão e da explicitação de seus textos. A finalidade desse ensino era persuadir o outro de que tais conteúdos eram importantes e precisavam ser estudados. A sala de aula existia para mim como uma grande contenda para os exercícios retóricos a que a pesquisa me aliciava. Sobre a exigência dos conceitos abarcados pelos textos filosóficos, acreditava que o fortalecimento didático sanaria quaisquer dificuldades em seu ensino.

⁵ Esse projeto não dispõe de número de páginas, mas pode ser encontrado no seguinte endereço: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 10 janeiro 2015.

⁶ Essas diretrizes podem ser encontradas em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 10 de Janeiro 2015.

⁷ O modelo de curso que vai ao encontro desse modo de ensino é o de graduação da Universidade de São Paulo. O Projeto Pedagógico do curso demarca muito bem o modo de compreensão do ensino de filosofia, a partir do rigor na leitura do texto e no trato histórico em suas questões, oferecido em cursos monográficos: “Se observarmos que o lema, talvez mais fundamental, que presidiu as orientações pedagógicas e da pesquisa na formação do Departamento de Filosofia foi, certamente, o de que ‘o ensino da filosofia deverá ser primeiramente histórico’ para ser, em seguida, ‘mais contemporâneo’, e o de que tal ensino se faz pela leitura rigorosa, frequentação e meditação dos textos dos grandes filósofos, compreenderemos que o ensino que oferecemos tenha se organizado segundo o eixo da ‘História da Filosofia’ e se pautado por cursos ‘monográficos’ de interpretação dos clássicos em suas grandes obras” (s/d, s/p).

Nisso, a minha formação como professor de filosofia estaria plenamente realizada: “explicar textos”, em sua maioria rebuscados, a estudantes que, diferentemente de mim, não escolheram a filosofia como formação, utilizando-me de uma “história da filosofia” cronológica e evolutiva como o seu instrumento privilegiado. Exatamente assim ocorriam as minhas aulas na universidade. Era para essa finalidade que eu, estudante de filosofia, estava sendo formado.

Pois bem. Na contramão disso, à medida que eu me aprofundava na graduação – e particularmente no ofício de professor – atentei-me para uma série de dissonâncias. Mostro três delas. Primeiro, os cursos arrogados de “História da Filosofia” ocupavam a centralidade do rol de disciplinas tanto no bacharelado, como na licenciatura. Mas eram monográficos, o que pouco permitia a nomeação “História”. Segundo, os cursos nomeadamente temáticos (ética, política, estética, etc.), por sua vez, ora eram igualmente monográficos, ora meramente narrativos, sobre autores e seus sistemas de pensamento, com proximidade ao tema referido. E, por fim, nenhuma “História da Filosofia” sequer mencionou quaisquer reflexões acerca das questões conceituais, teóricas e metodológicas em história⁸. Algo parecia rachado no processo.

Retomando a prática de professor, que explicava textos à luz da história da filosofia, confesso que a minha teoria foi, definitiva e catastroficamente, outra. Não demorei a perceber a restrição da estratégia para qual estava sendo formado na

⁸ Não pretendo entrar em quaisquer questões metodológicas acerca da História como saber. Mas não posso deixar de reiterar que o contato com Hélio Rebello Cardoso Júnior, co-orientador desta pesquisa de Mestrado, alertou-me para uma ausência da reflexão teórica acerca dos ardis da “história”, nas disciplinas de “história da filosofia”. Muito embora o regimento geral dos cursos de Filosofia nas Universidades Brasileiras seja composto por disciplinas intituladas “História da Filosofia”, nelas pouco ou nada se reflete acerca das especificidades em História. Em minha formação, o trabalho do historiador da filosofia não procurou pensar as especificidades dos arquivos, bem como a relação entre narrativa, texto e contexto. Confere, assim, uma caracterização puramente narrativa e conceitual interna ao texto filosófico, abonando-se do campo “História” como um amparo de poder. Apresentei estas suspeitas e alguns resultados no *VIII Encontro de Pós-Graduação em Filosofia na Unesp*, em 2014, como comunicação intitulada *Risos de Clio à Sophia – ou de uma inconveniente verdade na formação em filosofia no Brasil*. Parti da hipótese de que, muito embora a defesa de uma “história da filosofia” seja lugar comum entre o academicismo filosófico brasileiro, paira o desconhecimento das particularidades de um trabalho reconhecidamente historiográfico. Investiguei tal conjectura a partir de três argumentos principais. O primeiro, de natureza imagética, recuperou algumas das figuras de ironia do historiador, em face do trabalho exegético executado pelo acadêmico em filosofia. O segundo, eminentemente discursivo, procurou cartografar no *Caderno de Resumos do XV Encontro Nacional Anpof* (2012) quais são os usos, desusos e abusos incorridos pelo pós-graduando em Filosofia quando se refere à noção de “História” em sua pesquisa. Por fim, procurei pontuar algumas das posturas incorridas pelo historiador em face de um trabalho sumariamente rigoroso com arquivos e com a própria Teoria da História. A motivação em (me) es (ins) crever (n)esse trabalho ancorou-se em uma concepção diferente da tradicionalmente admitida pela academia brasileira, de que o rigor conceitual conduz o trabalho filosófico. A crença da rigidez na administração das pesquisas em filosofia, à medida que lhe fundamenta um caráter técnico, também degenera que possíveis práticas inventivas possam existir.

licenciatura. O conteúdo da história da filosofia e as técnicas didáticas para a explicação de texto eram insuficientes. A sala de aula não servia mais como o palco para as minhas repetidas performances oratórias. Tornou-se mesmo um lugar desconfortável, arenoso e problemático. A oratória e a retórica foram ocupando um espaço secundário em meus interesses como estudante.

Lembro-me de que, por conta dessa formação calcada na transmissão histórica, era tomado por uma profunda impotência. Meus colegas de curso, estudantes como eu, não entendiam muito bem o motivo. A história da filosofia parecia tão rica em suas vertentes e temas, por que questioná-la? Talvez a minha curta experiência como professor me ensinara a não tratar esse objetivo como a única forma de se relacionar com a filosofia escolar. Poderiam existir outras possibilidades, mas como estudante do curso de filosofia, ambiente de formação para professores, eu não encontrava qualquer debate acerca delas.

O desconforto da sala de aula possibilitou-me a percepção de que eu também já não ocupava o mesmo lugar da maioria de meus colegas, como estudantes do curso. A minha escolha encaminhara-se para outro rumo. De maneira adversa da maioria deles, optei pela licenciatura. Agora eu era um professor, escolha infame, de um estudante infame. Esta decisão me provocava uma ausência, mas também uma estranha força. Se, de um lado, a sala de aula tornava-se uma decepção, por outro, também me marcara profundamente, coisa diferente da pesquisa conceitual realizada com a retórica. Já não me conseguia ver mais fora dessa relação. Talvez nunca estivera. E agora eu precisava (re) pensá-la.

A prática como professor em um espaço heterogêneo⁹, como o CAUM, permitiu que uma série de suspeitas entre a filosofia e o seu ensino desabrochasse em mim. Questões tanto atinentes à transmissão do conteúdo e do método em filosofia, quanto a sua natureza, se comparada à escolarização das demais disciplinas ou ainda à função política a que o ofício docente alude. Tais perguntas somaram-se à impressão de que as

⁹ Um cursinho pré-vestibular apresenta-se como um empecilho para pensar mais livremente a filosofia, devido a sua pragmática instrumental, porém o CAUM viabilizou a não exclusão de possibilidades. Este espaço congrega estudantes de diferentes faixas etárias, graus de escolarização e com interesses muito próprios. Uns desejam apenas complementar a formação, outros procuram o ingresso na Universidade ou a preparação para concursos públicos. O elemento comum que os liga é a condição socioeconômica comprovadamente baixa, requisito para ingressar no Programa de Extensão. A heterogeneidade desse espaço possibilitou um trabalho formativo com a filosofia. Pude (re) criar rodas de conversas e atividades mais livremente, sem finalidade, nesse nível de ensino.

práticas universitárias com a filosofia eram igualmente problemáticas. Existia uma “história da filosofia”, que não era história, tampouco filosofia. Uma “Ética” que, de revés, era histórica.

Contudo, e mais decisivamente, pude notar que havia uma intensa dissonância entre dois lugares: o discurso da formação universitária em relação à prática escolar na educação média. A formação do licenciado era uma espécie de apêndice da formação pretensamente rígida do bacharel. A figura do professor parecia secundarizada, se comparada à do pesquisador. E esse escalonamento começou a me incomodar profundamente. A minha iniciação à filosofia não foi de ordem teórica e conceitual, mas nessa relação de desassossego defronte da formação recebida.

Posso exemplificar uma série de questões que (me e se) encontraram à época: Seria eu alguém a “explicar textos” da cultura filosófica para estudantes que, diferentemente de mim, não escolheram uma graduação de filosofia como curso? E que não pretendem existir enquanto leitores ou historiadores “profissionais” da filosofia? E que “profissionais” eram estes que nunca me proporcionaram sequer uma reflexão acerca dos canteiros teóricos e metodológicos da história? Este parecia um ofício desgraçado! Em essência e muito vagarosamente, iniciei um processo de pensar diferentemente do que correntemente se pensava em minha formação de graduando. E isso, com o tempo, (me) incomodou.

O ensino de filosofia tornou-se um problema para mim. Então, quis também formalizá-lo como pesquisa de iniciação científica. Lembro que aliava a minha função de professor bolsista a uma pesquisa informal de retórica. A minha primeira motivação foi sugerir ao orientador dessa investigação a tomada do ensino de filosofia como objeto. Para a minha surpresa, além de ele não entender a minha motivação, considerou que isso não se configurava como uma temática eminentemente filosófica.

Confesso que fiquei sem compreender quais critérios legitimavam a “retórica” como um campo sumariamente filosófico, em descrédito de outro cujo nome remetia à própria filosofia, como o “ensino de filosofia”. Este segundo parecia indigno de ser pensado. Eu era um tímido graduando de filosofia (há muitos deles!) e não me sentia competente para questionar quaisquer juízos de área. Mas, tampouco aceitei de bom

grado a afirmação - há muita ousadia nos tímidos graduandos, mesmo quando em silêncio.

Abandonei a retórica. A segunda motivação foi procurar entre os docentes do Departamento de Filosofia da Unesp de Marília qual deles poderia me auxiliar em uma iniciação científica, que tivesse como objeto a filosofia e o seu ensino. A minha surpresa foi perceber que sequer um deles se dedicava à temática em suas pesquisas. Era ingênuo, confesso, mas não pude deixar de olhar com certo estranhamento os vários professores de filosofia que não se dedicavam a pensar o seu próprio ofício.

Também notei que as pesquisas em filosofia na universidade era um lugar para especialistas. Não existindo especialistas de filosofia em ensino de filosofia, ele não seria pesquisado entre os estudantes de filosofia. O resultado de minha procura foi que esses mesmos docentes indicaram-me a área da Pedagogia, assim se referiam, pois as questões do ensino da filosofia eram ali investigadas. Ao menos um pedagogo haveria de pensar o ofício do professor de filosofia; tranquilizei-me.

Naquele momento – e certo de que entre os pedagogos encontraria as respostas sobre o que e como ensinar – tomei conhecimento do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF)*¹⁰. Mais surpreso do que constatar que o ensino de filosofia não era um tema filosófico e os professores de filosofia não produziam pesquisas na área, foi perceber que os pedagogos não me ofereceriam as soluções pretendidas sobre o que e como ensinar. Contudo, e mais decisivamente, mostraram outros modos de refletir as questões que trazia comigo, indicando também outra compreensão das pesquisas em Filosofia.

Em geral, o Gepef possibilitou-me um processo de pensar filosoficamente a educação em seus mais amplos aspectos. Em específico, mostrou-me que as questões do ensino de filosofia, também filosoficamente, poderiam ser trabalhadas. Essa maneira de conceber a filosofia despertou-me para o fato de que uma pesquisa na área não se reduzia a um saber fechado sobre si mesmo. Poderia, enfim, pensá-la de outros modos.

Vale uma digressão. Ainda iniciante na área acadêmica, a minha concepção de um problema a ser investigado filosoficamente formalizava-se nas seguintes perguntas,

¹⁰ O primeiro tem por lideranças Pedro Angelo Pagni e Divino José da Silva. Maiores informações sobre o GEPEF na página: <http://www.marilia.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/gepef/historico/>

tendo em vista as práticas universitárias recebidas: Sobre quem pesquisarei? Em qual conceito de determinado filósofo quero ser especialista? Por outro lado, tais perguntas tornaram-se restritas para mim, que já iniciara na docência e não encontrara esse campo contemplado nas pesquisas acadêmicas em Filosofia.

De forma contínua, o Gepef propiciou que transmudasse também esse modo restrito de compreender uma investigação. Comecei a me questionar se uma iniciação filosófica e científica deveria ser feita, necessariamente, a partir de algum filósofo canônico, bem como sobre os seus conceitos¹¹. E mais, pude compreender que a relação entre o ensino e a filosofia trazia especificidades que estavam para além do campo pedagógico.

Criamos, meses depois, um espaço para estudar o ensino e a filosofia, que intitulamos *Enfilo*¹², subgrupo do GEPEF, a fim de pensar tais nuances. De maneira paradoxal, enquanto os professores do Departamento de Filosofia relegavam o seu modo de ensino à transmissão do sistema de pensamento de determinado autor canônico da tradição filosófica, encontrei, entre os professores oriundos dos Departamentos ligados à Educação, potencialidades para problematizar filosoficamente esse nível de ensino e aprendizado. Fui percebendo que o modo pedagógico de tratar as relações entre o ensino e o aprendizado da filosofia era apenas uma das formas possíveis. E o nosso modo era diferente desse.

Remeto um exemplo do trato filosófico na problematização dessa relação com Alejandro Cerletti (2009), um dos estudos feitos pelo *Enfilo*. Esse autor indica que, não sendo a filosofia um saber cuja identificação é consensual, a tarefa de ensinar promoverá no professor uma série de decisões subjetivas a serem tomadas, para além das diretrizes sobre o que e como ensinar. Perguntas tais como “que é e por que ensinar filosofia?”, e ainda “se a filosofia se ensina, de quais modos seria possível?”, estão imanentes ao seu

¹¹ Tive o privilégio do contato com Gonçalo Armijos Palácios (UFG), quando da sua participação em uma roda de conversa intitulada *Guaraná Filosófico*, realizado pelo ENFILO em parceria com o Centro Acadêmico “Nove de Novembro”, da Unesp de Marília. Essa oportunidade propiciou que eu formulasse teoricamente a minha insatisfação com os modos de pesquisar a filosofia no Brasil. Demarco três de suas leituras, por ordem: PALACIOS, G. A. Perguntas autoritárias: a questão do método, as monografias e o filosofar. *Educação e Filosofia*. Uberlândia/MG. v.22, n. 44. pp. 101-114. 2008.; PALACIOS, G. A. *De como filosofar sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiás: Ed. UFG, 2004. PALACIOS G. A. *Alheio Olhar*. Goiânia: Editora UFG, 2004.

¹² Grupo coordenado pelos docentes: Rodrigo Pelloso Gelamo e Vandei Pinto da Silva.

ofício de dar aulas. Em suma, tais questões partem da necessidade de definição estatutária sobre esse saber, que efetivamente se responde como reflexão filosófica.

O problema é que quaisquer de meus amigos estudantes na filosofia tinham pouco acesso a essa reflexão. A sua importância, no entanto, justifica-se tanto para o licenciado, como para o bacharel. Da parte do primeiro, para não reproduzir as mesmas práticas de explicação exegética de texto a partir de uma história cronológica da filosofia para estudantes que não pretendem se profissionalizar na filosofia, como é o caso dos do nível médio. Da parte do bacharel, pois a sua formação na pesquisa não inviabiliza o ofício docente no grau universitário. Penso que a ausência da reflexão filosófica acerca das especificidades desse ensino reverbera, invariavelmente, na má formação do professor de filosofia em ambos os níveis.

Da peculiaridade em se tratar o ensino de filosofia ao modo filosófico, inicio uma pesquisa na área, com vistas à produção bibliográfica brasileira. Em março de 2010, sob a supervisão de Rodrigo Gelamo, fui bolsista PIBIC/CNPq (Edital 2010/11 – processo 145202/2010-0) da investigação que trouxe por título *O “lugar” do conhecimento e da experiência no aprendizado da filosofia*¹³. Nela procuro analisar as produções sobre o ensino de filosofia em 16 periódicos¹⁴, especializados em Filosofia; Educação; Educação e Filosofia, que tiveram circulação a partir de 1934, ano da criação do curso de Filosofia na Universidade de São Paulo (USP), até o ano de 2008, com a aprovação da Lei 11.684/2008, que previa a obrigatoriedade da disciplina Filosofia para toda a educação de nível médio no país. O objetivo geral da análise foi conferir como se articulavam as noções de “conhecimento” e de “experiência” no aprendizado da filosofia.

Dessa pesquisa, verifiquei que o entendimento do ensino de filosofia esteve amplamente embasado em um modo de transmitir um conteúdo da tradição filosófica e no melhor método para fazê-lo, o que restringiu a possibilidade de pensar esse nível de

¹³ Acresce que essa pesquisa partiu de problemas enunciados por Gelamo (2009), em seu livro *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade*, que objetiva desenvolver uma série de questões sobre a sua prática docente, materializadas em um problema central: o que faz o filósofo quando uma de suas tarefas na contemporaneidade é ser professor de Filosofia?

¹⁴ Dos 16 periódicos analisados, os de filosofia são: *Trans/Form/Ação* – UNESP, *Discurso* – USP, *Revista Brasileira de Filosofia* – Instituto brasileiro de Filosofia, *Kriterion* – UFMG, *Síntese* – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia e *Manuscrito* – CLE Unicamp. Em educação: *Educação e Pesquisa* – USP, *Educação e Realidade* – UFRGS, *Educação e Sociedade* – Unicamp, *Pro-posições* – Unicamp, *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, *Caderno Cedes* – Unicamp, *Revista da Faculdade de Educação* – USP, *Educação em Revista* – UFMG e *Revista de Pedagogia da USP*. Por fim, o de educação e filosofia: *Educação e Filosofia* – UFU.

aprendizado como uma experiência de pensamento. Além disso, pude notar que a ausência de uma reflexão sobre a filosofia e o seu ensino não era tributária apenas do Departamento de Filosofia da Unesp de Marília.

Constatai a escassa produção sobre o ensino de filosofia por parte dos pesquisadores brasileiros à medida que nem um por cento dos artigos e/ou textos analisados nos 16 periódicos dedicou-se a discutir a temática em questão¹⁵. A suspeita percebida, enquanto professor de filosofia, de que o discurso universitário e a prática escolar na educação média eram dissonantes, ganhou corpo nessa atividade de pesquisa, tanto pelo diagnóstico da restrição temática, como pela escassa produção sobre o ensino de filosofia nos diferentes níveis escolares.

Vale mencionar que este trabalho possibilitou um primeiro contato com documentos, lugar estrangeiro para um graduando em filosofia. A procura foi extenuante, entremeada por seriados empoeirados e deixados nos cantos das bibliotecas. Ao cabo das 16 revistas, revisei quase dez mil documentos sobre educação e filosofia, na tentativa, quase inexistente, de encontrar vestígios sobre uma produção do ensino de filosofia. Pude compreender que a atividade de arquivista, que se empoeira na procura de indícios, era uma compreensão do testemunho¹⁶ do passado. Tendo encontrado poucos documentos nos periódicos anteriormente verificados, decidimos ampliar o número de análise. Iniciávamos a responsabilidade de *resgatar uma memória*.

¹⁵ Da revisão dos mais relevantes periódicos de Filosofia, de Educação e de Educação e Filosofia em circulação no Brasil, que totalizaram 9242 artigos e/ou textos revisitados, apenas 64 – 0,69% da produção geral – traziam por tema o ensino de filosofia com seus diferentes enfoques e destes 64, apenas 40 – 0,43% da produção geral – tratavam-no com vistas às problemáticas brasileiras.

¹⁶ Gostaria de indicar a extensão do conceito de *testemunho*, que Jeanne Marie Gagnebin (1996) tece em seu artigo *Memória, História, Testemunho*, dissertando sobre os textos *Experiência e Pobreza* e *O narrador*, de Walter Benjamin. No romance *É isto um homem*, Primo Levi (1988) pergunta-se “Por que o sofrimento de cada dia se traduz, constantemente, em nossos sonhos, na cena sempre repetida da narração que os outros não escutam?”. *Testemunha*, no caso de Gagnebin, é aquele que escuta uma narrativa da experiência (inenarrável do horror). O avesso da indiferença. Nas palavras da própria autora: “uma ampliação do conceito de testemunha se torna necessária; testemunha não seria somente aquele que viu com seus próprios olhos, o bistor de Heródoto, a testemunha direta. Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente” (p. 57). Considero que, em certa medida, tenho sido um terceiro foco de testemunha na história do ensino de filosofia no Brasil. Não o que a experimentou ativamente (enquanto professor, por exemplo), ou passivamente (enquanto ouviu a história daqueles que a presenciaram ativamente), mas como alguém que, nas palavras de Gagnebin, “consegue ouvir a história insuportável do outro (...), pois somente essa retomada pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente”. Essa terceira figura de testemunho exerce um compromisso indelével com o presente. Espero que a *rememoração* esteja a serviço de uma mudança de práticas presentes com o ensino de filosofia.

Em outra pesquisa intitulada *O Ensino de Filosofia no Brasil: A recepção e o seu debate nos periódicos brasileiros*, sob o fomento da FAPESP [Processo 2011/21785-0. Vigência de 01/03/2012 a 31/12/2012], na modalidade Iniciação Científica, investiguei qual a recepção do debate sobre o ensino de Filosofia em mais 10 periódicos brasileiros¹⁷. As publicações com o início de circulação nos decênios de 1930, 1940 e 1950 foram enfatizadas, tendo elas continuado posteriormente ou não.

A partir dessas investigações, pude constatar a suspeita enunciada por meu orientador, de que a discussão sobre o ensino de Filosofia no Brasil foi perspectivada, em grande medida, sob três diferentes enfoques: (1) do entendimento da importância do ensino da filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem; (2) da reflexão sobre os temas e conteúdos a serem ensinados e sobre o currículo; (3) da busca do entendimento metodológico do ensino da filosofia (GELAMO, 2009). Os documentos mostraram que a academia brasileira restringiu o pensamento acerca do ensino de filosofia tanto pela sua produção quantitativamente irrisória, como pela restrição qualitativa no debate.

O curso investigativo de minha iniciação científica foi fundamental para ensejar outra percepção de ausência. Por um lado, os documentos contemporâneos sobre o ensino de filosofia remetem sobremaneira a uma defesa filosófica de seu debate. Por outro, pouco se referem a sua produção histórica no país. Notar essa ambiguidade foi fundamental para iniciar a justificação da presente pesquisa.

De certa maneira, a literatura contemporânea sobre a questão tem se dedicado largamente a fundamentar o ensino de filosofia como uma problemática filosófica, campo que merece ser investigado pelo filósofo de ofício, principalmente com o advento da filosofia na educação média brasileira, uma vez que ora buscam a justificação

¹⁷ Os dez periódicos são divididos entre as áreas de Educação e de Filosofia. São da área de Educação: Revista de Educação (São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1927 a 1961); Boletim de Educação Pública (Distrito Federal – RJ: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1930 – 58); Formação: Revista Brasileira de Educação (Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938 – 54); Educação (Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 1939 – 1967); Revista do Ensino (Porto Alegre: Secretaria de Educação e Cultura do RS, 1951 – 1974). Os periódicos em Filosofia são: Anais da Sociedade Brasileira de Filosofia (Rio de Janeiro: A Sociedade, 1939 – 1955); Organon (Porto Alegre: Faculdade de Filosofia – UFRGS, 1956 – 69); Doxa (Pernambuco: Revista oficial do Departamento de Cultura Acadêmica da Faculdade de Filosofia de Pernambuco. 1952 - ?); Verbum (Rio de Janeiro: PUC, 1944 – 1979); Veritas (Porto Alegre: PUC, 1956 -.)

problemática na tradição clássica em Kant e Hegel¹⁸, ora no questionamento da natureza filosófica em face do seu ensino, que pretende tornar o ensino de filosofia um problema filosófico¹⁹. Ora compreendendo o aprendizado dessa transmissão entremeada a uma experiência filosófica²⁰. Ou ainda, refletindo criticamente sobre os aspectos mais técnicos desse nível de ensino, como o aporte ao material didático e à leitura do texto filosófico²¹.

Por outro lado, com o pleno auxílio de meu orientador, percebi a ausência de considerações históricas para melhor fundamentar o debate filosófico sobre a questão no Brasil. Ao analisar as produções teóricas a partir da década de 2000, decênio em que se acentua a importância da discussão sobre o ensino da filosofia no país, constatei a ausência de referências a quem desenvolveu o seu discurso em decênios anteriores. Encontrei, ainda, apenas um artigo que buscou mapear o ensino de filosofia no Brasil, uma publicação do ano de 2004 intitulada *O ensino de filosofia no Brasil: uma mapa das condições atuais*²², na qual, a pedido da UNESCO, vários autores buscaram diagnosticar

¹⁸ Menção específica ao debate: Ensina-se a filosofia (e sua história) e/ou aprende-se a filosofar? De certo modo, artigos em especial focam o problema mencionado: GELAMO, R. P. O ensino da filosofia e o papel do professor filósofo em Hegel. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 153-166, 2008. HORN, G. B. Do ensino da filosofia a filosofia do ensino: contraposições entre Kant e Hegel. *Grupo de Trabalho Filosofia da Educação* n. 17; NOVELLI, P. G. A. O ensino de Filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 28, nº 2, p. 129-148, 2005.; RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007.

¹⁹ CABRERA, Mônica. CERLETTI, Alejandro. Política de la enseñanza de la Filosofía. *Educación e Filosofía*, Uberlândia, v.15, n.30. p. 103-116, 2001.; CERLETTI, A. Enseñanza filosófica: Notas para La construcción de un campo problemático. *Educación e Filosofía*, Uberlândia, v.22, n. 44, p. 43-54, 2008.; MURCHO, D. A natureza da Filosofia e seu ensino. *Educación e Filosofía*, Uberlândia, v. 22, n. 44. p.79-99, 2008.; GELAMO, R. P. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. *Pro-posições*, Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 161-174, 2008.; GELAMO, R. P. A imanência como “lugar” do ensino da filosofia. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, 2008.

²⁰ Inspirados na Filosofia da Diferença, ressoa o debate entre o ensino de filosofia e a experiência filosófica, de um modo ou de outro, nos seguintes artigos: GALLINA, S. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. *Caderno Cedes*, Campinas, v.24, n.64, p. 359-371, 2004.; DANELON, M. Para um ensino de Filosofia do caos e da força: uma leitura à luz da Filosofia nietzschiana. *Caderno Cedes*, Campinas v.24, n.64, p.345-358, 2004.; ASPIS, R. P. L. O professor de Filosofia: O ensino de Filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Caderno Cedes*, Campinas, v.24, n.64, p. 305-320, 2004. GELAMO, R. P. O problema da experiência no ensino de filosofia. *Educación e Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 9-26, 2006.; GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. *Educación e Filosofía*, Uberlândia, v.22, n.44, p. 55-78, 2008. KOHAN, W. O. Sócrates, la Filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención. *Educación e Filosofía*, Uberlândia, v.22, n.44, p. 115-139, 2008.

²¹ São exemplos destes os artigos: ALVES, A. J. L. Os PCN e o Ensino de Filosofia. *Educación e Filosofía*, Uberlândia, v.17, n.34, p. 101-115, 2003; FABBRINI, R. N. O ensino de Filosofia: a leitura e o acontecimento. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 7-27, 2005.

²² Referência completa: FÁVERO, A. A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P.; GALLO, S.; KOHAN, W. O. O Ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Caderno Cedes*, Campinas, v.24, n.64, p. 257-284, 2004.

as condições atuais para o seu desenvolvimento nas diversas regiões brasileiras. Mas mesmo essa publicação não procurou contextualizar historicamente o assunto.

Diferentemente disso, Moraes Filho (1959)²³ e Paim (1970)²⁴ procuraram uma compreensão histórica do ensino de filosofia desde o período colonial no Brasil, porém ainda não encontramos uma reconstituição de memória mais apurada entre a década de 1930 a 1968²⁵, que tematizasse principalmente o nível universitário, responsável pela formação do professor e pesquisador em filosofia no país. Dito isso, podemos considerar que não houve apenas um pensamento escasso sobre o assunto por parte da academia brasileira, mas também a própria literatura contemporânea sobre o ensino de filosofia parece se referir minimamente a essa produção anterior.

Evidentemente, não afirmo que a contemporaneidade não tem produzido investigações que retomem certa história acerca da temática pesquisada, mas demarco que a busca por um *corpus teórico*, tal como me proponho, ainda não se evidencia no campo de pesquisas acerca do ensino de filosofia no país. Em suma, não se pode ainda afirmar que exista um “estado da questão” por aqui, o que parece outra motivação para a realização da presente investigação.

A percepção dessa ausência possibilitou a precisão de meu material de investigação. Vasculhamos²⁶ os arquivos sobre o ensino de filosofia universitário em cerca de 41 periódicos de filosofia e de educação circulados no Brasil, assim como resgatei as produções desde a década de 1930 - data em que teve início a maior divulgação da filosofia em território brasileiro, precipuamente com a criação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 – até 1968, ano em

²³ FILHO, E. M. O ensino de Filosofia no Brasil. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 19-45, 1959.

²⁴ PAIM, Antônio. A filosofia no Brasil como disciplina universitária. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. 20, n. 78, p. 208-218, 1970.

²⁵ Beda Kruse (1952), com a publicação de *O Desenvolvimento e Importância das Faculdades de Filosofia no Plano Educacional Brasileiro de 1936 a 1950* aproxima-se do nosso propósito, mas o seu resgate histórico não tem o enfoque preciso no ensino de filosofia brasileiro. Atém-se ao desenvolvimento das Faculdades de Filosofia no país.

²⁶ Esse percurso de catalogar arquivos soma-se a outras investigações desenvolvidas pelo doutoramento de GELAMO (2011/14755-8), que se desmembrou nas investigações dos mestrados SANABRIA (2011/16673-9), e COELHO, bem como dos graduandos PERENCINI (2011/21785-0), SALVADORE (2011/21808-0) e BRAVO (Processo: 104081/2012-0).

que ocorreu a Reforma Universitária²⁷ no país, fixando uma série de normas e diretrizes de organização para o seu ensino superior.

Após essa ampla revisão, a materialização de um problema de pesquisa ressoava da seguinte forma: Como o ensino de filosofia universitário foi pensado no Brasil? Como seguimento de meu percurso, mostro como o encontro com o pensamento arqueológico de Michel Foucault permite que eu transmude inteiramente o modo de colocar a problemática da presente pesquisa. Assim, o tom rememorativo cede lugar a uma ontologia do presente à maneira arqueológica de investigar os arquivos.

1.1.2 Ontologia do presente: do modo arqueológico de enunciar a problemática de pesquisa

Ele aprende com isso que a grandeza, que existiu uma vez, foi, em todo caso, possível uma vez e, por isso, pode ser que seja possível mais uma vez; segue com ânimo a sua marcha, pois agora a dúvida, que o assalta em horas mais fracas, de pensar que talvez queira o impossível é eliminada...

Friedrich Nietzsche – *Da utilidade e da desvantagem da história para a vida.*

O ponto de mutação desta pesquisa documental ocorre quando tomo contato com Michel Foucault. No ano de 2012, Rodrigo Gelamo dedica a disciplina *O “Lugar” da Experiência e do Conhecimento no Ensino: um Olhar a Partir da Filosofia da Educação*²⁸ à compreensão do livro *A arqueologia do saber* (1969). Esses encontros propiciam o aprofundamento da relação entre a filosofia e a história de um ponto de vista metodológico. Se o caminho percorrido até aquele momento possibilita a emergência das

²⁷ Referência específica à outorga da Lei nº 5.540, de 28/11/68. Como lembra Fávero, “Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação” (2006, p. 33).

²⁸ Disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, onde cursei na condição de aluno especial à época.

questões acerca do ensino de filosofia, inicio uma nova relação sobre a necessidade de problematizá-lo arqueologicamente.

Enceto o processo de compreender que um *resgate de memória* do ensino de filosofia não se realiza em função de uma narrativa do passado; contudo, a minha experiência como estudante, professor e investigador mostra a existência de fraturas atuais de formação e começo a perceber que o recuo ao passado justifica-se nas pistas que permitem a colocação de novas questões hoje. Inevitavelmente, esta pesquisa estabelece uma reflexão com o tempo, e melhor, entre o passado e o presente.

O tempo é temática presente em Foucault²⁹. Todavia ele não faz uma filosofia da história, enquanto uma especulação do devir humano, visando descobrir um sentido para o seu curso no tempo, como fez Hegel (HEGEL, 2006; MARROU, 1958, RICOEUR, 1955)³⁰. Conquanto haja trabalhos seus de história da filosofia³¹, sua preocupação estava longe de ser a historiografia. Pôr o pensamento em suspenso exige uma investigação sobre o que não se sabe. Ou, como lembra Paulo Vaz (1992, p. 51), “se o que pensamos é histórico, pensar é estudar as condições históricas que nos levam a pensar o que pensamos para, quem sabe, podermos pensar diferentemente”.

²⁹ Consideração admitida pelos seguintes comentadores: DIAZ, 2012; DREYFUS & RABINOW, 1995; MACHADO 2009; MUCHAIL, 2004; VEYNE, 2011.

³⁰ Edgardo Castro contribui para essa diferenciação na seguinte passagem: “Em *L'archéologie du savoir* não aparece sequer uma vez o nome de Hegel; mas seria cegueira não se dar conta de que se está falando dele quando Foucault marca as diferenças entre sua arqueologia e a história tradicional das ideias. A arqueologia quer, com efeito, libertar-se da filosofia da história e das questões que se coloca: a racionalidade e a teleologia do devir, a possibilidade de descobrir o sentido latente do passado ou na totalidade inacabada do presente. À totalidade e à continuidade da filosofia da história, Foucault opõe a descontinuidade e a dispersão. [...] Mas o alvo de Foucault não é Hegel em estado puro, mas esse hegelianismo francês que alguém denominou *hégélisme affolé* (hegelianismo enlouquecido), isto é, essa mescla bizarra de hegelianismo e fenomenologia que conhecemos, em grande parte, sob a etiqueta de existencialismo” (2009, p. 305). Confira, também, Guy Bourdê e Hervé Martin, que dicotomizam as filosofias da história como métodos que buscam um princípio de inteligibilidade único para a história na seguinte passagem: “Quer sejam religiosas ou ateias, otimistas ou pessimistas, tem todas (as filosofias da história) em comum descobrir um sentido para a história. As doutrinas de Hegel e de Comte representam modelos do gênero: organizam os períodos, apreciam as mudanças ou as permanências, interpretam a evolução geral do mundo com o auxílio de um princípio único – a marcha do espírito ou a lei dos três estados”. (1990, p. 44). Ainda sobre a Filosofia da História, confira Raymond Aron (1981), Henri-Irène Marrou (1958) e Paul Ricoeur (1955).

³¹ Conforme afirma Tannus Muchail (2004): “Não muitos escritos se ocupam *diretamente* da abordagem de filósofos. Para mencionar alguns: um estudo introdutório sobre Rousseau (de 1962)²; a tese complementar de doutorado sobre Kant (de 1961)³; a releitura (de 1971) das *Meditações* de Descartes (em réplica tardia à crítica de Derrida); o ensaio sobre Nietzsche (de 1971)⁵; o estudo mais recente sobre Kant (de 1984) De modo geral, trata-se de cursos, ensaios "avulsos", textos curtos e, em todo caso, em número reduzido” (2004, p. 37).

É este “poder pensar diferentemente” que oportuniza Foucault para esta pesquisa. A sua maneira de relacionar a filosofia e a história permite pensar o que nos está acontecendo agora. Salma Tannus Muchail (2004, p. 86) identifica uma relação entre ambos os saberes de modo controverso:

Foucault realiza um peculiar cruzamento entre a atividade do filósofo e a do historiador na medida em que, diferentemente da *prática* filosófica de *pensar* a história, *pensa* filosoficamente ao *praticar* a investigação histórica.

Esse cruzamento ganha força, pois se encontra para além da reelaboração de um método. Foucault convida-me para “pensar diferentemente” os saberes e, nesse propósito, parece também alertar para o fato de que existem outras maneiras de se colocar uma problemática em filosofia.

Nesse sentido, a título de exemplo, destaco o questionamento de Foucault, na *História da loucura* (1961), sobre “a maneira como uma cultura pode colocar sob uma forma maciça e geral a diferença que a limita” (2000, p. 16), ao passo que, em *As palavras e as coisas* (1966), traz como questão fundamental “a maneira como ela experimenta a proximidade das coisas, como ela estabelece o quadro de seus parentescos e a ordem segundo a qual é preciso percorrê-los” (2000, p. 16).

A peculiar relação incide às atividades tanto do historiador, como do filósofo, cortando-as como um *vinco*. Vaz afirma que Foucault “sugere que abandonemos a falsa ideia de a história estar voltada para a ‘exatidão do arquivo’ e a filosofia para a ‘arquitetura de ideias’” (1992, p. 51). No que interessa ao saber histórico, propõe uma *história do presente*, qual seja, de uma narrativa sobre algo sem término, de que se pode ainda diferir. No que interessa da filosofia, traça uma *ontologia histórica*, termo antinômico por excelência, posto que integra em uma mesma expressão o estático e o movente³².

³² Além desse movimento, haveria outras considerações a serem feitas, caso o objetivo dessa dissertação fosse o questionamento filosófico como investigação histórica, para Foucault. Admito, com Lucas Pereira, “que as teses de Foucault contêm reflexões acerca do ofício do historiador e da sua relação com o documento. Ele também desenvolveu pesquisas marcadas por uma singular fusão entre história e filosofia, uma história conceitual que enfatizava tanto a mudança no tempo e a diacronia, elementos indispensáveis ao historiador, quanto ao que Deleuze definia como a função da filosofia: criar conceitos” (2013, p. 17 e 18). Do ponto de vista das próprias relações, estabeleceu laços com historiadores ligados aos *Annales* entre o final da década de 1960 e o final dos anos 1980. Acresce comentar que *A história da loucura* foi publicado pela editora Gallimard, na coleção *Bibliothèque historique*, dirigida por Pierre Nora, um dos expoentes da Nova História, que, por sinal, foi o editor de todos os livros do filósofo. Por fim, também trabalhou com vários dos *Annales* ao longo de sua vida, como Fernand Braudel, Jacques Le

Esse cruzamento de campos - entre presente e passado, essência e devir - permite o deslocamento de minha pesquisa em termos de uma *ontologia do presente*, definida por Foucault, “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” (2008b, p. 351). Para além de uma analítica da verdade³³, procuro pensar tais *limites* e tais *ultrapassagens* como um trabalho de pesquisa que “tem sua coerência teórica na definição das formas historicamente singulares nas quais têm sido problematizadas as generalidades de nossa relação com as coisas, com os outros e conosco” (FOUCAULT, 2005, p. 351), sob a moldura de uma *arqueologia*.

A maneira arqueológica de tratar uma história acerca do ensino de filosofia no Brasil só adquire sentido de um ponto de vista filosófico. Isto é, recuo aos estratos históricos para pensar o presente que me toma como partícipe da formação em filosofia no Brasil. Uma arqueologia permite que este retorno não incorra na homogeneização do pensamento, ou na permanência à compreensão do passado. Uma arqueologia procura por individuações e diferenciações nas séries de mudanças dos arquivos pelas quais aconteceram experiências temporal e espacialmente específicas.

Tenho uma massa de arquivos revisados no percurso de minhas iniciações científicas. O amparo arqueológico permite colocá-los em reflexão. A função filosófica de Foucault no modo de problematização da história aparece como uma atividade de *diagnóstico*, mencionada na conclusão de sua *Arqueologia*:

Goff, Jacques Revel, Pierre Nora, Michelle Perrot, Arlette Farge (2009), e Paul Veyne (2012) – Além de Veyne contribuir historiograficamente com a leitura foucaultiana da Grécia e Roma Antiga, esses dois últimos o consideraram um “historiador de ofício”.

³³ Para Foucault, o texto de Kant, que se intitula *Was ist Aufklärung?* (1984), foi o grande marco da modernidade. Segundo ele, Kant: “[...] parece ter fundado as duas grandes tradições críticas entre as quais está a filosofia moderna. Diríamos que em sua grande obra crítica, Kant colocou, fundou esta tradição da filosofia que coloca a questão das condições sob as quais um conhecimento verdadeiro é possível e, a partir daí, toda uma parte da filosofia moderna desde o séc. XIX se apresentou, se desenvolveu como uma analítica da verdade”. (2005, p. 351). Kastrup especifica este modo de análise na seguinte passagem: “A analítica da verdade estuda as representações e suas condições, encontradas no domínio do sujeito, do método ou da linguagem. Para sustentar a representação, essas condições devem ser invariantes, universais e necessárias, à maneira da ciência”. (1999, p. 33). A esse método, Foucault especifica *ontologia do presente* como a sua escolha dentro dessa tradição, que se pode definir a maneira de: “Uma ontologia de nós mesmos e parece-me que a escolha filosófica à qual nós nos encontramos confrontados atualmente é esta: pode-se optar por uma filosofia crítica que se apresenta como filosofia analítica da verdade em geral, ou pode-se optar por um pensamento crítico que tomara a forma de uma ontologia de nós mesmos, de uma ontologia da atualidade; é esta forma de filosofia que, desde Hegel, à Escola de Frankfurt, passando por Nietzsche e Max Weber, fundou uma forma de reflexão dentro da qual tentei trabalhar” (2005, p. 350). A diferença de Foucault para Kant repousa na figura do *filósofo*. O filósofo, tal como Kant pensou, não deve ser o *legislador da razão*, mas o seu reverso: O dinamizador das evidências e das universalidades às quais o conhecimento se assenta. (TANNUS, 2004).

Ao invés de percorrer o campo dos discursos para refazer, por sua conta, as totalizações suspensas, ao invés de procurar, no que foi dito, o outro discurso oculto, que permanece o mesmo (ao invés, portanto, de ele fazer, sem interrupção, de alegoria e de tautologia), opera sem cessar as diferenciações: é diagnóstico. Se a filosofia é memória ou retorno da origem, o que faço não pode, de modo algum, ser considerado como filosofia, e se a história do pensamento consiste em tornar a dar vida a figuras semi-apagadas, o que faço não é, tampouco, história. (2008a, p. 231).

Diagnosticar é tomar conta das diferenciações e, nesse sentido, recorro aos arquivos produzidos sobre o ensino de filosofia no Brasil, no propósito de encontrar neles pistas para diferentes modos de pensar as relações entre a filosofia e o seu ensino, uma vez que o arqueólogo é quem faz o diagnóstico da descontinuidade e sua função é demarcar de quais modos se tornaram os elementos heterogêneos no tempo.

Para isso, há de se demudar o modo de ver, de sentir e de enunciar. O arqueólogo não pretende descrever como a verdade se constituiu, mas quais foram as condições para que determinada época pudesse atribuir valores de certo e de errado para as coisas. Esse processo de revisão das formações históricas provoca em mim uma profunda conversão no modo de problematizar as coisas: que condições me são dadas para que *eu* enuncie em meu próprio tempo?

Esse *eu*, para além de uma categoria universal, constitui-se de um conjunto de posições singulares adotadas por parte de quem pode *se* falar, *se* ver, *se* ouvir, enfim, *se* viver. O presente não é exatamente “melhor”, ou mais “aperfeiçoado” que os períodos antecedentes. Tal é a lição que uma reelaboração da continuidade histórica nos lega. Não há progresso na história, mas composições de forças que se fazem e se desfazem, sem que dela seja possível arrogar um fim. Desse modo, a grande ferramenta do arqueólogo enquanto pesquisador é o arquivo.

Michel Foucault inventa outra disposição para o arquivo. Edgardo Castro mostra que ela não se aplica ao lugar comum:

O termo ‘arquivo’ não faz referência, como na linguagem corrente, nem ao conjunto de documentos que uma cultura guarda como memória e testemunho de seu passado, nem à instituição encarregada de conservá-los. (2009, p. 43).

Ao contrário, o arquivo não pode ser descrito em sua totalidade, mas é o sistema de regras que se articulam entre as coisas *efetivamente ditas e vistas* em um espaço e tempo definidos. (FOUCAULT, 2008a, p. 149). Gilles Deleuze trata de especificar essa

relação entre a visão e a fala, conferindo ao arquivo um interstício com o pensamento, onde “pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as ‘visibilidades’, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados³⁴” (2010, p. 123). Para ele, Foucault era tão fascinado pelo que via, ouvia ou lia, que o seu pensamento se assume como um *arquivo audiovisual*. Cumpre referenciar a instigante passagem da entrevista reunida em *Pouparles* (1990):

O grande princípio histórico de Foucault é: toda formação histórica diz tudo o que pode dizer, e vê tudo o que pode ver. Por exemplo, a loucura no século XVII: sob qual luz ela pode ser vista e em quais enunciados ela pode ser dita? E nós atualmente: o que somos capazes de dizer hoje, o que somos capazes de ver? Os filósofos geralmente tem sua filosofia por personalidade involuntária, a terceira pessoa. [...] E que haja disjunção entre ver e dizer, que os dois estejam separados por um afastamento, uma distância irreduzível, significa apenas isto: não se resolverá o problema do conhecimento (ou melhor, do ‘saber’) invocando uma correspondência, nem uma conformidade. Será preciso buscar em outro lugar a razão que os entrecruza e os tece um no outro. É como se o arquivo fosse atravessado por uma grande falha, que põe, de um lado, a forma do visível, de outra, a forma do enunciável, ambas irreduzíveis. E é fora das formas, numa outra dimensão, que passa o fio que as costuma uma à outra e ocupa o entre-dois. (DELEUZE, 2010, p. 125).

³⁴ Esta é a primeira vez que este conceito aparece neste capítulo e merece a presente atenção. A teoria do enunciado, no canteiro arqueológico, é ampla e não pode ser tomada como prioridade para a minha análise discursiva acerca do ensino de filosofia no Brasil. Por outro lado, entendo a necessidade de firmar as quatro considerações principais de Foucault acerca desse conceito: (1) O enunciado não é uma estrutura como as frases, proposições ou atos de linguagem, mas é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem; e para que se possa afirmar se a frase está correta (ou aceitável, ou interpretável), se a proposição é legítima e bem construída, se o ato está de acordo com os requisitos e se foi inteiramente realizado (FOUCAULT, 2008a, p.98). Nesse sentido, Foucault afirma que o enunciado é “uma *função de existência* que pertence, exclusivamente, aos signos, a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regras se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado em sua formulação (oral ou escrita)” (2008a, p.98). (2) A sua condição de existência é um *campo enunciativo associativo*. Isso é, ele é constituído pela série de outras formulações que desenvolvem outro elemento. Por exemplo, de um jogo de réplicas (série de outras formulações) formamos uma conversação (outro elemento). De um encadeamento de premissas e conclusões (série de outras formulações) temos uma demonstração (elemento). Por fim, de uma sequência de afirmações (série de formulações) constituímos uma narração (elemento). (3) Há ainda outra condição de existência: a *materialidade repetível*. Para Foucault, certamente não poderíamos descrever o enunciado “se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não registrasse seus signos, se ele não tivesse tomado corpo em um elemento sensível e se não tivesse deixado marca – apenas alguns instantes - em uma memória e um espaço” (FOUCAULT, 2008a, p. 113). Foucault pretende afirmar, com isso, que o enunciado não é uma pura forma, figura ideal e silenciosa, mas precisa de uma materialidade (uma substância, um suporte, uma data e um lugar) para ocorrer. Essa materialidade finca a condição para o enunciado se repetir. (4) Por fim, a quarta consideração, que se relaciona com as anteriormente enumeradas, é que um *discurso é formado por um conjunto de enunciados*. Segue a definição precisa de Foucault: “Chamaremos discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. (2008a, p. 132 e 133).

Dialogando com o excerto deleuzeano, assumo o ofício de arqueólogo nessa pesquisa. Isso provoca em mim uma postura ambígua em face do arquivo. Por um lado, devo deslocar a atenção para dizer tudo o que puder ser dito e visualizar tudo o que puder ser visto. Por outro lado, devo também estar atento para a “grande falha” que precede o arquivo e nisso tomar conta de que não posso tudo ver e dizer. Tal paradoxo não pode ser tratado por um valor de verdade, mas como uma atitude de pensamento defronte aos arquivos.

A especificidade do ofício arqueológico é descrever *arquivos como acontecimentos*. Cumpre entender que arquivo e acontecimento adquirem uma relação circular na empresa foucaultiana: “arquivo é a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (2008a, p. 152). O enunciado assume um lugar de centro para essa circularidade. O enunciado é uma função que tem como condição de existência a repetição de um modo muito particular.

Tal noção permite que o meu empreendimento arqueológico escape de se haver como uma história causal. Não há um primeiro enunciado que se destaque dos demais ou que os rega. Há, de maneira muito diferente, campos de utilização, que diluem a representatividade conceitual do enunciado. Os arquivos não são direcionados ao sujeito que fala (enunciação), tampouco as frases e as proposições emitidas, ao passo que uma mesma oração pode representar diferentes enunciados dependendo do contexto em que está inserida. Em minha análise de arquivos procuro delimitar como têm sido repetidos em diferentes campos de utilização os enunciados como acontecimentos.

O cenário arqueológico dessa investigação utiliza-se de duas dimensões de acontecimento³⁵. A primeira delas afirma que a arqueologia volta a sua atenção para o aparecimento da novidade histórica. Do ponto de vista da própria escavação de arquivos, há uma diferença crucial entre origem e começo³⁶. Não caberá ao arqueólogo se remeter a extensas origens - servindo-se das noções de tradição, influência, desenvolvimento, evolução, obra, autor, originalidade, etc. – a fim de procurar nelas o

³⁵ Edgardo Castro mostra que há, pelo menos, cinco definições distintas de acontecimento para Michel Foucault (2009, p. 24 – 28). Para o meu propósito arqueológico, entretanto, caberá considerar apenas duas.

³⁶ Conferir o texto de Foucault, intitulado Nietzsche, a Genealogia, a História (1971) em *Ditos e Escritos II* (2005), bem como Carvalho (2012). No capítulo estratégico dessa dissertação, especifico essa diferença.

signo da continuidade³⁷. A arqueologia dedica-se a identificar e a descrever os começos históricos – a discórdia entre as coisas, o disparate (FOUCAULT, 2005, p. 263). Aqui incide a ruptura e a novidade histórica.

Dessa diferença, elabora-se o objeto da atividade arqueológica, que se relaciona com a segunda definição de acontecimento e será de maior valia para esta análise: a descrição dos enunciados formam os *acontecimentos discursivos* como prática histórica. Como já afirmado, tais acontecimentos são compostos por sistemas de enunciados que podem se repetir de modo singular. Em cada sistema há regras próprias que possibilitarão demarcar a individualização de acontecimentos em uma escala de tempo. Escavo os arquivos na tentativa de identificar como essas repetições singulares conferiram novas relações (produção, manipulação, utilização, transformação, troca, combinação, recomposição, destruição, etc.) em uma localização específica. A ruptura instaura novas formas de regularidades, nomeadas *discursos*.

Como Foucault alerta que as condições para a descrição de um discurso são dadas, quando se puder identificar nele certa regularidade na descontinuidade, cumpre melhor definir como ocorre uma *formação discursiva*:

No caso em que se puder descrever, em um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas³⁸, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*³⁹. (2008a, p. 43).

A regularidade que compõe uma formação discursiva é estabelecida por *regras de formação*, que Foucault entende como:

As condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (2008a, p. 43).

Compreender a formação discursiva como investigação arqueológica é encarar a verdade não como um desenvolvimento feito pelo homem há milênios, oriundo de leis

³⁷ Conferir *As unidades do discurso*, primeiro capítulo de *A arqueologia do saber* (2008).

³⁸ Escolhas temáticas podem ser igualmente entendidas por escolhas teóricas. Isto é, as escolhas temáticas se constituem por elementos teóricos dispersos que formam gradativamente uma disciplina, uma técnica, uma ciência a que atribuímos o nome de “gramática”, “biologia” e até mesmo “ensino de filosofia”.

³⁹ À medida que Foucault postula essa estratégia conceitual, evita palavras demasiado carregadas de princípios e consequências, tais como “ciência”, “ideologia”, “teoria” ou “domínio de objetividade”, todas elas inadequadas para designar a dispersão de enunciados pretendida pelo filósofo francês.

do pensamento, a partir de circunstâncias determinadas, mas como um jogo mais complexo de relações que também relegaram outros modos de dizer a verdade no tempo. A esse jogo, Foucault denomina *prática discursiva*.

O que se nomeia “verdade” é produto de *práticas discursivas*, que pode ser definido na *Arqueologia* pelo: “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo 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” (FOUCAULT, 2008a, p. 133)⁴⁰.

De especial interesse para a minha pesquisa, escavo os discursos a fim de desnudar as práticas que nomearam as atribuições de verdadeiro e falso para o ensino de filosofia. Ora, as posições filosóficas não são um conjunto fechado e definitivo, mas possuem uma história (VAZ, 1992, p. 45). De minha parte, cabe identificar como se agregaram determinadas posições que elegeram discursos verdadeiros para o ensino de filosofia. Considero que a Universidade foi um lugar de suma importância para essa eleição. Nisso, a escolha do periódico adquire grande importância, pois indica uma produção “especializada” na temática⁴¹.

Tendo em vista que determinados modos de dizer a verdade só foram eleitos porque se estabeleceram em relações concomitantes e convenientes entre os discursos, o interesse arqueológico é escavá-los a fim de desnudar as práticas que nomearam as atribuições de verdadeiro e de falso para esse saber no país. Assim, “Ensino de filosofia” encontra diferentes modos de enunciação, mas quero demover o *cemitério de verdades mortas*⁴² que os assentam, pois considero que diagnosticar como descontinuidade o que antes era tido como contínuo é um modo filosófico de problematizar a sua verdade no tempo.

Vale lembrar que Foucault mostra que a loucura existe como objeto *em e por* uma prática discursiva. Isso altera significativamente a maneira de ver e de enunciar o

⁴⁰ A definição apresentada na *Arqueologia* contempla mais a noção de prática enquanto discurso. Sei da amplitude desta noção para a conceitografia foucaultiana. Decidi, porém, não me enveredar no entremeio das práticas discursivas e não discursivas, que tendem a caracterizar as instituições e os dispositivos, haja vista que o nosso enfoque é a etapa arqueológica, itinerário em que as relações de saber se evidenciam mais que uma analítica do poder.

⁴¹ Específico o periódico como série material de pesquisa no capítulo estratégico dessa dissertação.

⁴² Metáfora utilizada por Veyne (2011), ao afirmar que o passado antigo e recente da humanidade não passa de um grande cemitério de verdades mortas. E que a originalidade de Foucault incide em trabalhar a verdade no tempo, de maneira a desnaturalizar a sua formação.

louco. *A história da loucura* apontou que o objeto intitulado “loucura”, cuja essência foi sempre a mesma, não é uniforme, mas recortado por verdades múltiplas, historicamente produzidas e variadas. O modo de fazer história com Foucault permite uma reflexão filosófica, porque desnaturaliza a ideia de continuidade em nossas atribuições. Exemplifica Muchail que:

A hospitalização individualizada do louco nos hospitais comuns, durante a Idade Clássica, não foi avanço rumo à Modernidade, mas o resíduo ainda de uma percepção medieval e renascentista em que a individualidade do louco era de algum modo reconhecida, ainda que vagamente. [...] Ora, uma leitura histórica simplista veria na hospitalização comum os indícios de uma espécie de progresso rumo à Modernidade. (2004, p. 47).

Em tese, o arqueólogo investiga os rastros deixados pelos arquivos, com o fim de demarcar quais conjuntos de relações permitiram a emergência de um discurso que adquire valor de verdade. Como me assumo arqueólogo, transponho essa observação para os diferentes modos de enunciações que se puderam dizer acerca do ensino de filosofia na malha de arquivos acadêmicos no país. Trata-se de instaurar as articulações que o conjuraram saber.

O presente itinerário foi indispensável para compreender como a arqueologia de Foucault promove outro modo de problematizar e visualizar os arquivos. Procurei aliar seus conceitos essenciais a sua respectiva pertinência para essa pesquisa. A formulação de meu problema, após a extensa revisão bibliográfica, restringia-se ao plano de uma compreensão epistemológica e se colocava nesses termos: Como o ensino de filosofia universitário foi pensado no Brasil? Depois de todo o itinerário percorrido com Michel Foucault, tratar arqueologicamente a minha relação com os arquivos não apenas se tornou indispensável, mas permitiu outra forma de enunciação da problemática: *Como ocorreu a formação discursiva do ensino de filosofia em nível universitário no Brasil?*

A particularidade de minha problemática articula-se em constantes zonas limítrofes. Defronte aos campos teóricos, trato de uma cooperação mútua *entre* a filosofia e a história: uma arqueologia como história filosófica⁴³. Da parte do objeto de pesquisa, um esteio no meio do filosófico e do ensinável. Em face dos instrumentais,

⁴³ François Dosse traça um oportuno *corte* que a arqueologia exerce entre demais zonas fronteiriças de saberes. Nesse ponto, penso que ambas as pesquisas se aproximam. Referencio a presente passagem: “A via que ele define, a da arqueologia, apresenta-se como uma terceira via possível entre as técnicas da formalização linguística: a semiótica, de um lado, e a interpretação filosófica, a hermenêutica, de outro lado. A via arqueológica fica também a meio caminho entre o estruturalismo, do qual ela é a moldura teórica, e o materialismo histórico” (2013, p. 160).

vasculho os arquivos enquanto enunciados. O elemento comum que (se e me) corta é a busca pela sua reelaboração como *acontecimento*; quer seja como modo de análise das formações discursivas, quer seja como possibilidade de repensar as práticas. A minha função é a de diagnosticar regularidades e diferenciações em seu regime de verdade.

A forma de tensionamento é outra, pois não pretendo reconstituir o pensamento sobre o ensino de filosofia em si (objeto de um discurso). Ao invés de me perguntar como ocorreu o seu desenvolvimento no país, passo a questionar de que modo os diferentes arquivos formaram uma verdade discursiva sobre práticas filosóficas na universidade. Isso porque, quando nomearam, recortaram e modificaram o entendimento sobre a sua ensinabilidade, eventualmente excluíram outro modo de compreendê-lo na realidade brasileira.

Acredito que o enfoque sobre o ensino superior possibilita verificar de modo mais preciso como esse agregado discursivo modelou as práticas formativas do professor e do pesquisador em filosofia no país. Vale a nota de que não me restrinjo aos arquivos que trazem por temática o “ensino de filosofia universitário”, sugerindo apenas a sua formulação entre docentes e discentes do curso de filosofia na universidade, mas amplio esta noção para catalogar as práticas formativas da filosofia na universidade.

Por exemplo, podem existir modos de ensino de filosofia que se praticam em outros cursos universitários (i.e. direito, pedagogia) que não o de filosofia, bem como documentos que se transcrevem para o ensino médio, mas que trazem pistas valorosas para a atuação do professor de filosofia. Penso que tais documentos também configuram objeto de verificação. Por isso, transponho o meu problema sob a marca do *nível universitário*, ou seja, práticas que pulularam nos entornos das manifestações no ensino superior e que estabeleceram relação com a filosofia.

O problema não reside em narrar uma história totalizante, mas em identificar e descrever dois movimentos complementares. O primeiro é a verificação das dispersões de enunciados dentro dos arquivos que formaram o seu discurso. O segundo é investigar se mesmo entre elas é possível estabelecer novas regularidades discursivas.

A partir da indicação anterior, a hipótese central desta pesquisa, elaborada como a avaliação prévia dos arquivos analisados nas pesquisas de iniciação científica, indicou

que o ensino de filosofia no Brasil foi perspectivado entre dois campos de saber: (1) Um determinado conjunto de textos compreendeu o ensino de filosofia sob o âmbito puramente educacional; (2) Outro conjunto dedicou-se a justificar a temática em questão como uma área própria da filosofia.

O primeiro agrupamento, ainda que tematizasse o ensino de filosofia, o fez sobre a perspectiva puramente educacional. A proposta de compêndios para o ensino de filosofia no Brasil⁴⁴, bem como a discussão sobre a difusão e a didática⁴⁵ dessa disciplina são dois exemplos desse viés. Desse modo, suspeito que o pensamento sobre o ensino de Filosofia procurou se fundamentar como prática em sala de aula e esteve intimamente ligado ao debate sobre o conteúdo (currículo, programa), sobre o método e sobre a importância da filosofia e da sua transmissão para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem.

Outro enfoque que noto foi o ensino de Filosofia como um campo a ser fundamentado filosoficamente. O conjunto de textos que abordam o tema dessa forma procura pensar as questões que envolvem o ensino de filosofia como uma reflexão que se deve justificar a partir da área de conhecimento “filosofia”, da singularidade de suas questões, referenciais teóricos e conceitos, ainda que isso indique a impossibilidade do seu ensino e aprendizado.

Parece que a urgência filosófica nessa notação histórica não se encontra em firmar novas verdades para o ensino de filosofia no país. Nesse sentido, vale retomar Deleuze ao lembrar que Foucault não se remetia a dizer o que somos,

mas aquilo de que estamos em vias de diferir; não estabelece a nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos. É por isso que Foucault considera séries históricas curtas e recentes (entre os séculos XVII e XIX). E mesmo quando considera, em seus últimos livros, uma série de longa duração, desde os gregos e os cristãos, é para descobrir no que é que não somos gregos nem cristãos, e nos tornamos outra coisa. (2010, p. 123).

⁴⁴ COSTA, J. C. O compêndio e as aulas de Filosofia no Brasil colonial. *Boletim da FFLCH, Filosofia*, São Paulo, v. LXVII, n. 2, p. 45-50, 1946.

⁴⁵ OLIVEIRA JUNIOR, A. S. A difusão da Filosofia. *Anais da Sociedade Brasileira de Filosofia*. São Paulo. n° 1. p. 140-142, 1939/40. CASTRO, A. D.; MACIEL, C. F. Levantamento bibliográfico da didática da filosofia. *Revista de Pedagogia USP*, n° 9. São Paulo, 1959.

É esse me poder “tornar outra coisa” que vivifica a minha presença na filosofia. Muito embora o campo hipotético de regularidades mereça plena atenção nessa investigação, procuro atentamente pelas diferenciações no ensino de filosofia. Acredito que uma função do arqueólogo – talvez a mais nobre – é possibilitar que outras verdades possam existir; as verdades das margens animam este arqueólogo.

Tomando tais considerações, o objetivo geral dessa pesquisa é investigar os arquivos a fim de compreender o modo de formação do(s) diverso(s) discurso(s) sobre o ensino de filosofia no Brasil, quando debatido no cenário da Universidade, entre os anos 1930, década em que tem início a criação das principais Faculdades de Filosofia no Brasil, até 1968, ano da Reforma Universitária no Brasil.

Disso se consolidam dois objetivos específicos.

(A) A verificação dos resultados alcançados nas pesquisas anteriores, onde percebemos que a formação discursiva sobre o ensino da filosofia foi constituída em dois grupos distintos: 1) que esteve relegado à pedagogia; 2) que houve uma fundamentação no campo da filosofia; isso permitirá compreender melhor o debate acadêmico acerca do professor e do pesquisador em filosofia no Brasil.

(B) O mapeamento do debate universitário acerca do ensino de filosofia no Brasil entre os anos de 1930 e 1968. Além de verificar se a escassez da produção teórica sobre o assunto realmente se confirma, conforme sugerem as nossas pesquisas em nível de iniciação científica, entendo a relevância de oferecer a sistematização das bases de dados do período para as pesquisas futuras sobre o ensino de filosofia no Brasil.

Este capítulo foi inteiramente dedicado à problemática central dessa pesquisa. Entendo que uma pesquisa filosófica se constrói em função do problema posto. Deleuze, à guisa de exemplo, aponta a peculiaridade de que “o problema tem sempre a solução que ele merece em função da maneira pela qual é colocado, das condições sob as quais é determinado como problema, dos meios e dos termos de que se dispõe para colocá-lo”. (2008a, p. 9). Procurei mostrar, no decorrer desse espaço, como meu problema ganha

forma e se enuncia de determinada maneira, de modo que a sua colocação sugere também o seu campo de pensamento⁴⁶.

Esse modo filosófico de problematizar demarca também a minha concepção de pesquisa. Em um primeiro momento, procurei mostrar como a minha iniciação na filosofia não foi da mera ordem dos conceitos ou dos textos lidos, mas se emantou em minha experiência de professor e de estudante. A sua potencialização decorreu ao largo de meu percurso formativo. Isso provocou a criação de um memorial que já se caracteriza por fraturas, mas que apenas se inicia na filosofia, por isso é *vivo*. Em um segundo momento, pormenorizei arqueologicamente o modo como esse problema é posto. Para isso, movimento os conceitos de *discurso*, *enunciado* e *acontecimento* no pensamento de Michel Foucault.

Entendo esta pesquisa como uma oportunidade efetiva de *ensaiar* maneiras filosóficas de me relacionar com o ensino de filosofia. Não me furto ao *rigor*, ideia cara para o imaginário de uma tradição filosófica. Mas estou disposto a abdicar desse critério (ou o que se passa por tal) à medida que me roube a possibilidade de uma criação filosófica. Há nisso a busca por um estilo próprio: de filosofia e de vida. No próximo capítulo, especifico as estratégias de análise que essa invenção cobra de mim.

⁴⁶ Utilizo a noção de “pensamento” em troca de “criação de conceito”, ainda que também essa fosse cabível ao fragmento. A utilização de conceito implica uma demandada especificação da presente noção no arcabouço deleuzeano que, seja pela própria dificuldade em defini-la unitariamente, seja porque uma pormenorização foge aos propósitos dessa dissertação, não me alongo em sua caracterização. De posse da minha finalidade, basta afirmar que a criação de respostas só faz sentido ao se interligar a um problema. Formalizando com Deleuze&Guatarri, “na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (2000, p. 28). Uma resposta conceitual a um problema encontra-se na *multiplicidade*. Não há um conceito composto por um único componente, tampouco há resposta decisória. Problema e conceito estão, eles mesmos, entremeados. À medida que se responde conceitualmente a um problema, entorna-se outro feixe problemático, que também ganha uma nova roupagem conceitual. Nisso, afirmo que a minha relação não obedece à causalidade, restrito a coordenadas de tempo e de espaço, mas a ordenadas entre potencialidades. Por isso é que da filosofia não se procura uma resposta ao estado de coisas – mais comum na atividade científica – mas aos próprios *acontecimentos*.

1.2 DISPOSIÇÃO PROCEDIMENTAL – Ou de uma história filosófica

Geralmente, quando analisamos discursos já efetuados, consideramo-los como afetados por uma inércia essencial: o acaso conservou-os, ou o cuidado dos homens e as ilusões que puderam tecer sobre o valor e a imortal dignidade de suas palavras; mas não são, a partir daí, nada mais que grafismos amontoados sob a poeira das bibliotecas, dormindo um sono para o qual não deixaram de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos, e desde que seu efeito visível se perdeu no tempo.

Michel Foucault - *A arqueologia do saber*.

A ambição desta dissertação é filosófica. Isso exige que a estratégia procedimental também o seja. Como ofício filosófico, pode se escrever de diferentes maneiras. Este capítulo propõe esclarecer os critérios pelos quais analiso o discurso formador do saber ensino de filosofia, nos anos constituintes da universidade brasileira.

Devido às experimentações filosóficas que Foucault promove na prática histórica, a crítica foi uma companheira inseparável em sua trajetória. Em um de seus esclarecimentos metodológicos, reunido no irônico *A poeira e a nuvem* (1980)⁴⁷, afirma que “só se podem denunciar as ‘ausências’ em uma análise quando se compreendeu o princípio das presenças que nela figuram” (2008b, p. 327). É de meu “princípio de presenças” que trato de especificar agora.

Tomando nota de que meu problema (*Como ocorreu a formação discursiva do ensino de filosofia em nível universitário no Brasil?*) estabelece uma relação com o passado, parece-me muito oportuna a diferença que faz Foucault entre uma pesquisa histórica por *um período* e por *um problema*:

Para quem, de fato, gostaria de estudar um *período*, ou ao menos uma instituição durante um dado período, duas regras entre outras se

⁴⁷ Referência ao nome do artigo reunido em *Ditos e escritos II*. O texto se configura como uma série de respostas ao artigo de J. Léonard, nomeado por *L'historien et le philosophe. À propôs de Suerveiller et punir*, publicado pela coleção *L'Univers Historique*, 1980, p. 29-39. A referência irônica a qual Foucault se refere no título afirma o jogo de forças entre filósofos (a poeira) e historiadores (a nuvem), de onde afirma que ele, filósofo, desafiava tais historiadores. “Os pequenos fatos verdadeiros contra as grandes ideias vagas: a poeira desafiava a nuvem” (2008b, p. 324).

imporiam: tratamento exaustivo de todo o material e equitativa repartição cronológica do exame.

Quem, em contrapartida, quer tratar de um *problema*, surgido em um dado momento, deve seguir outras regras: escolha do material em função dos dados do problema; focalização da análise sobre os elementos suscetíveis de resolvê-lo; estabelecimento de relações que permitem essa solução. E, portanto, indiferença para com a obrigação de tudo dizer, mesmo para satisfazer o júri dos especialistas convocados (2008b, p. 327, *italico do autor*).

Ora, procuro tratar de um problema. Essa postura permite uma dúbia colocação. Por um lado, o material e o modo de abordagem escolhidos funcionam no entorno dessa problemática: uma história do ensino de filosofia na academia brasileira procura definir as condições pelas quais os homens experimentaram e regeram o ofício docente. Em troca, quero também me furtar da obrigação de “tudo dizer” entre os anos 1930 a 1968.

Penso que uma estratégia em filosofia nunca é pré-definida. Sobretudo ao tratar de um referencial teórico como Michel Foucault, que promove a escritura por uma *linha de fuga*⁴⁸ às formas hegemônicas da representação e da verdade. Para ser minimamente “fiel” a meu referencial, é preciso acometer-lhe sob certo grau da infidelidade. A aparente contradição desta frase adquire sentido pela maneira não prescritiva a que Foucault desejava ser lido e utilizado.

Deleuze instiga que, ao utilizar Foucault como método de trabalho, ninguém pode simplesmente compreendê-lo. O seu emprego como referencial só encontra sentido na função de *disparar* a reflexão daquele que o usa: “Em seu próprio trabalho, na sua existência autônoma (...). Não é apenas uma questão de compreensão ou de acordo intelectuais, mas de intensidade, de ressonância, de acorde musical” (DELEUZE, 2010, p. 108).

Uma apropriação integral do pensamento de Foucault significa a ausência da reflexão. A condição imposta na utilização desse referencial é que se o esqueça e se o ultrapasse de certa maneira. Seus problemas permanecem abertos em mim quando

⁴⁸ Expressão cunhada por Gilles Deleuze quando pretende mencionar que uma escritura em filosofia se constrói como um movimento de inteira relação à vida e seu *devenir*. Encontro essa menção em DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997a. p. 11.

repenso o que é ensinar a filosofia na universidade hoje. De certo modo, não escapo de tratar também das condições para se praticar a filosofia⁴⁹ atualmente.

Nessa perspectiva, o meu objeto requer formas próprias de articulação. E o mesmo posso dizer acerca desse procedimento, porque o lugar a que conto a história não é o tradicional. De modo diferente, proponho uma estratégia filosófica que se avulta com a arqueologia de Michel Foucault. Disso segue que identifico e descrevo arquivos como acontecimentos a fim de interrogar as práticas históricas submersas na *superfície* discursiva e formadora do saber “ensino de filosofia”.

A especificação de *superfície* é de grande importância metodológica. Deleuze aponta que Foucault atualiza a filosofia como uma “arte das superfícies”. Remeto à instigante passagem que afirma essa postura na relação com a arqueologia, de efetivo interesse nesta investigação:

Precisamente em Foucault, 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 constituição de uma superfície de inscrição. Se você não constituir 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 da interpretação. Jamais interprete, experimente... (DELEUZE, 2010, p. 109).

A diferença entre *interpretar* e *experimentar* é fundamental para esta pesquisa. Ela encontra-se na *superfície* dos arquivos, de onde se pode extrair também seus enunciados. Disso segue que não oportuno os sujeitos, as origens ou os textos que caracterizam o ensino de filosofia como saber. Trato de investigar ao modo de

⁴⁹ Considero que a dimensão da pesquisa como *experiência* promove em Foucault um constante repensar de sua atividade. Nesse propósito, a adequação do discurso filosófico ao propósito de vida também me contamina como pesquisador. Entendo que essa pesquisa, no seu intento de (re) pensar práticas formativas em filosofia no Brasil, exige também (re) pensar as minhas atuais condições de praticar a filosofia na universidade (e fora dela). Como estudante em filosofia, tive esse direito roubado no decurso de minha formação. Em minha atuação como docente universitário, tenho proposto para os estudantes os quais encontro a dignidade de não lhes furtar esse direito. Ao contrário, procuro aliar o discurso à prática filosófica. Tenho iniciado formas de (nos) *trans-formar*, enfim. Nesse intento, parece-me oportuno reavivar a conhecida passagem da Introdução de *O uso dos prazeres*, onde Foucault deflagra o seu modo de pensar a filosofia: “Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Senão consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde há a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho” (1984, p. 13).

experimentalmente filosoficamente. Tal particularidade assume-se na *invenção* como ofício. Nisso, procuro a aproximação com Foucault, como entende Deleuze:

Com certeza a história faz parte de seu método. Mas Foucault nunca virou historiador. Foucault é um filósofo que *inventa* com a história uma relação inteiramente diferente que a dos filósofos da história. A história, segundo Foucault, nos cerca e nos delimita; não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos. [...] E mesmo quando considera, em seus últimos livros, uma série de longa duração, desde os gregos e os cristãos, é para descobrir no que é que não somos gregos nem cristãos, e nos tornamos outra coisa. Em suma, a história é o que nos separa de nós mesmos, e o que devemos transpor e atravessar para nos pensarmos a nós mesmos. (2010, p. 122 – 123, itálico meu).

A invenção, amparada em seu pensamento, não pode ser compreendida como o símbolo de busca da originalidade na investigação histórica. Tomando este ofício como meu, invento-*me* ao questionar determinadas categorias analíticas e empíricas previamente admitidas; potencializo-*me* pela escolha em *fazer de outro modo*.

Não afirmo que o próprio arquivo visa à criação, tampouco que a busca da criatividade aparece como finalidade do historiador, mas procuro uma atividade criativa de questionamento em face da escavação histórica. Pensando ainda com Deleuze, essa mudança no modo de investigação só pode ser uma forma de experimentação, não de interpretação:

A experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer. A história não é experimentação; é apenas o conjunto das condições quase negativas que possibilitam a experimentação de algo que escapa à história. Sem a história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica, é filosófica. (2010, p. 136).

A experimentação que proponho veste a roupa da filosofia. Sirvo-me da arqueologia foucaultiana de modo muito próprio e procuro justificar as minhas escolhas nesse capítulo: (1) de como se relaciona à descrição de enunciados a formação discursiva; (2) da maneira como entendo o ensino de filosofia como saber; (3) da relação processual que estabeleço entre os arquivos e as dimensões do autor, da origem e do texto; (4) de como emprego *séries* (material e discursiva) em minha análise.

1.2.1. Experimentações: a descrição de enunciados e a formação discursiva

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.

Michel Foucault – *Arqueologia do saber*.

Já no capítulo problemático, procurei relacionar conceitualmente *enunciado* e *discurso*, tendo em vista a sua relevância para a enunciação do problema central desta pesquisa. Na arqueologia foucaultiana, ambos os conceitos exigem uma teoria ampla, o que foge ao propósito desta pesquisa. Nesta seção, especifico-os procedimentalmente na concordata ao objetivo geral deste trabalho, que é analisar os discursos constitutivos do ensino de filosofia no Brasil. Imprimo agora um tom mais teórico, de modo a fundamentar algumas das posturas que servem de amparo processual, a serem desenvolvidas posteriormente.

Faço a especificação de que uma arqueologia deve ser entendida como uma ampla estratégia de reflexão e, nesse sentido, não se a pode confundir com outros modos de análise⁵⁰. Talvez, no bojo de tal estratégia, Foucault quer afirmar que a continuidade histórica não passa de uma grande ilusão. A verdade nada mais é que uma quimera, criada aqui e agora. O questionamento da ideia de continuidade na história foi possível porque as pesquisas anteriores, realizadas por Foucault, mostraram que os saberes constitutivos do sujeito em sua história demarcaram transformações e rupturas⁵¹.

⁵⁰ No que diz respeito à escrita de *A arqueologia do saber*, o próprio Foucault diz tê-lo escrito na finalidade de estabelecer *regras para si mesmo*, bem como propiciar a melhor compreensão do que tinha feito em suas pesquisas antecedentes. Veiga-Neto o define como uma longa estratégia reflexiva: “Não se trata de um livro teórico e, nem mesmo, de um todo afirmativo, mas tão somente de uma exploração de possibilidades. Na medida em que está inteiramente escrito no condicional, ela acaba funcionando como uma longa estratégia reflexiva” (2004, p. 44 e 45). O próprio Foucault diz ter escrito esse livro com o fim de estabelecer regras para si mesmo, à medida que as pessoas pareciam não compreender bem o que dizia em *As palavras e as coisas*. (FOUCAULT, 2006, p. 93).

⁵¹ Referência específica aos livros *História da Loucura*, *O nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas*, em que Foucault repensa a conceitografia e a análise histórica que era feita pela *École de Analis* e pela própria filosofia da história hegeliana. A partir dessas pesquisas, há a suspensão de “o destino da racionalidade da teleologia das ciências, o longo trabalho contínuo do pensamento através do tempo, o despertar e o progresso da consciência, sua perpétua retomada para si mesma, o movimento inacabado, mas ininterrupto das totalizações, o retorno a uma origem sempre aberta e, finalmente, a temática histórico-transcendental” (2008, p. 44).

Alfredo Veiga-Neto (2004) entende que há uma dissonância entre o pensamento e a realidade porque, “numa perspectiva pós-estruturalista isso que chamamos realidade não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas é, sim, o resultado de uma construção interessada” (p. 50). Por isso, a arqueologia pretende investigar as condições que possibilitaram o surgimento e a transformação dos saberes. A pesquisa acerca desses mesmos saberes exige que se tenha uma formulação teórica própria. E nisso já se destaca do *estruturalismo*.

Nesse propósito, não se a pode confundir com uma *história das ideias*, refém de um postulado antropologista e continuísta no tempo. (LECOURT, 1996, p. 46). Tampouco a arqueologia é um estudo *gramatical, lógico* ou *psicológico* sobre como os discursos foram constituídos em um determinado tempo, sobre um determinado tema, por determinados sujeitos. Lecourt aponta três categorias de pensamento que a arqueologia foucaultiana tem de abdicar se o seu objetivo é fugir a qualquer forma tradicional de análise. São elas a *gênese*, a *continuidade* e a *totalização*:

Gênese: todas as ‘regiões’ do saber são referidas, como sua origem à unidade de um sujeito individual ou coletivo. *Continuidade*: a unidade da origem tem como correlato necessário a homogeneidade do desenvolvimento. *Totalização*: a unidade da origem tem como correlato necessário a homogeneidade das partes. Tudo é coerente, mas não pode, segundo Foucault, produzir uma história verdadeira (1996, p. 46).

Por isso, Foucault propõe que os documentos analisados sejam entendidos como *monumentos*. Machado (2009) entende que tratar os documentos históricos como monumentos é considerá-los em seu nível próprio, sem a ideia de origem que remete sempre a outra coisa, mas na materialidade que os caracteriza. Desse modo, não se pode mais olhar para o documento histórico como uma matéria imóvel a partir da qual se pode reconstituir o que os homens fizeram ou disseram. O nível próprio do monumento configura-se no *enunciado*.

Esse conceito permite à arqueologia uma análise específica, que se distingue de disciplinas tais como a história das ideias, a linguística, a lógica ou a própria epistemologia, cujo traço comum é firmar um conhecimento verdadeiro para o campo da investigação. Um saber⁵², no entanto, não se entabula na verdade e na representação, de

⁵² Sobre o saber, investigarei pormenorizadamente na seção “Trama: ensino de filosofia e saber”.

modo que o enunciado possibilita extrair a sua condição de existência no campo das forças. Foucault concebe o enunciado como uma *função*:

Trata-se, antes, de uma *função que se exerce verticalmente*, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão presentes aí ou não. O enunciado não é, pois, uma estrutura (...). É uma *função de existência* que pertence, exclusivamente, aos signos, 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 em 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. (2008a, p. 98, itálico meu).

O enunciado não é uma estrutura como as demais (proposições, frases, atos de fala, etc.), mas ele cruza verticalmente esse domínio de estruturas. Não está no mesmo nível dessas unidades, mas o seu conjugado pode firmar condições de existência para elas. Não há valor de verdade no enunciado. Ele não obedece à certeza e a falsidade, como as frases e as preposições, mas se articula entre elas, conferindo-lhes condições de existência.

Do enunciado somente se pode descrever que conjuntos formam, se desfazem, se cruzam, se excluem (relações – quase – infinitas). Ele é próprio da potência⁵³ e esta não é medida pela certeza. Em troca, articula possibilidades para analisar como a certeza pode existir em um tempo e um espaço definido. Em suma, um enunciado não pode ser

⁵³Entendo que esse termo pode soar controverso ou até mal empregado nessa passagem. Mas o faço propositalmente. Evoco Giorgio Agamben, que parece compreender a tarefa arqueológica como uma *escritura da potência*, ou um agregado de forças. Primeiro, traço o seguinte fragmento, que me permite afirmar esse propósito: “Toda a potência de ser ou de fazer qualquer coisa é, de facto, para Aristóteles, sempre também *potência de não ser ou de não fazer* (dynamis mê einai, mê energêin)», sem a qual a potência passaria já sempre ao acto e se confundiria com ele (segundo a tese dos Megáricos que Aristóteles refuta explicitamente no livro Theta da Metafísica). Esta «potência de não» é o segredo cardeal da doutrina aristotélica sobre a potência, que faz de toda a potência, por si mesma, uma impotência”. (2007, p. 11). Agamben parece firmar que, para Aristóteles, a possibilidade de atualização passa pelo *não* ato e, melhor, não se atualizar e nisso, uma impotência. Evidentemente que eu necessitaria de outros elementos para aproximar o enunciado dessa “potência de não”, mas quero afirmar que o enunciado, à medida que cruza verticalmente os valores de verdade, também se insere como uma potência de *não fazer*, ou de fazer de outro modo. E nisso, não oblitera o ato ao pensamento, mas reforça também uma atitude. Enquanto as disciplinas tais como a história das ideias, a epistemologia, a lógica, etc. parecem firmar a *vontade de verdade*, uma arqueologia exalta a *vontade de potência*, no seu propósito de analisar em que medida os saberes podem ou não se efetivar. O enunciado é a chave para que todo esse funcionamento coloque-se à prova. Conferir Castro (2012).

reduzido nem aos *objetos-correlatos*⁵⁴, tampouco aos *sujeitos-enunciação-autor*⁵⁵ que o produziram; como *função*, cruza verticalmente as *palavras* e as *coisas* sem se reduzir a elas.

Conjuntos de *enunciados* formam *discursos*. Foucault afirma que a formação discursiva constitui grupos de enunciados, isto é:

Conjuntos de *performances* verbais que não estão ligadas entre si, no nível das *frases*, por laços gramaticais (sintáticos ou semânticos); que não estão ligados entre si, no nível das *proposições*, por laços lógicos (de coerência formal ou encadeamentos conceituais); que tampouco estão ligados, no nível das *formulações*, por laços psicológicos (seja a identidade das formas de consciência, a constância de mentalidades, ou a repartição de um projeto; mas que estão ligados no nível dos *enunciados*). (2008a, p. 131).

Os discursos são analisados no nível do enunciado, e o que circunscreve, delimita e regula um grupo de enunciados é uma formação discursiva⁵⁶. Machado lembra que não

⁵⁴ Correlatos são simplesmente “coisas”, “fatos”, “realidades” ou “seres”. Foucault o define como *referencial*: “[é constituído] de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas” (2008, p. 103). A descrição entre o enunciado e o seu referencial não pode ser feita por uma análise lógica, nem por uma análise semântica ou sintática, tampouco por uma verificação científica ou psicológica. Isso porque todas essas disciplinas analisariam o enunciado do seu “exterior”, impondo-lhe categorizações e estruturas que não se encontram no próprio *nível enunciativo*, desprezando, assim, as relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação que só ele faz aparecer.

⁵⁵ O enunciado distingue-se de uma série qualquer de elementos linguísticos porque mantém com um *sujeito* relações determinadas que devemos discriminar. Quem é o sujeito do enunciado? Duas hipóteses são levantadas por Foucault: Seriam os elementos gramaticais de primeira pessoa que estão presentes no interior da frase? Não. Reduzir o sujeito do enunciado aos elementos gramaticais de primeira pessoa torna-se muito restrito, posto que um enunciado que não comporta primeira pessoa tem um sujeito, seja ele oculto, composto ou de outro modo. Não é, então, o seu autor? É claro que não podemos concluir que o sujeito do enunciado seja completamente distinto (em natureza, *status*, função, identidade) do autor da formulação, mas cumpre dizer que ser autor da formulação não é condição para a existência do enunciado. Foucault acredita que o sujeito do enunciado pode exercer funções diferentes de um enunciado ao outro, o que o faz admitir como: “Um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma” (2008a, p. 107).

⁵⁶ Foucault (2008) conjectura a forma de descrição de enunciados e da individualização discursiva a partir da correlação entre as definições de “enunciado” e de “discurso”. Ainda que seja amplo, transcrevo esse fragmento, pois será de muito proveito para a reflexão arqueológica a partir dos arquivos sobre o ensino de filosofia no Brasil: “Isso [o fato de o discurso estar ligado no nível dos enunciados] supõe que se possa definir o regime geral a que obedecem seus objetos, a forma de dispersão que reparte regularmente aquilo de que falam, o sistema de seus referenciais; que se define o regime geral ao qual obedecem os diferentes modos de enunciação, a distribuição possível das posições subjetivas e o sistema que os define e os prescreve; que se defina o regime comum a todos os seus domínios associados, as formas de sucessão, de simultaneidade, de repetição de que todos são suscetíveis, e o sistema que liga, entre si, todos esses campos de coexistência; que se possa, enfim, definir o regime geral a que está submetido o *status* desses enunciados, a maneira pela qual são institucionalizados, recebidos, empregados, reutilizados, combinados entre si, o modo segundo o qual se tornam objetos de apropriação, instrumentos para o desejo ou interesse, elementos para uma estratégia. Descrever enunciados, descrever a função enunciativa de que

existe contração, mas sim correspondência entre discurso e enunciado, “correspondência que se realiza entre os quatro tipos de regras de formação que caracterizam uma formação discursiva e as quatro relações que determinam o modo de existência do enunciado” (2009, p. 152).

Foucault (2008) insere dois posicionamentos correlacionados acerca dessa relação: (A) A análise do enunciado e a análise da formação discursiva são estabelecidas correlativamente. No caso dessa pesquisa, por exemplo, ao demarcar o nível específico de enunciados acerca do ensino de filosofia no Brasil, também articulo em que medida a sua formação discursiva se modela. Descrever enunciados é ser conduzido para a individualização das formações discursivas. (B) Desse modo, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva.

Com isso, sinto-me em condições de definir plenamente *discurso*, conceito largamente utilizado não apenas para a colocação de minha problemática, mas, principalmente, como modo de análise dos arquivos. Foucault o especifica na seguinte passagem de sua *Arqueologia*:

Chamaremos discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2008a, p. 132-133).

Essa definição com embasamento no enunciado remodela o discurso como problema histórico. Não é ele constitutivo de formas ideais e intemporais que teria uma história própria, uma vez que também ele não passaria de um artifício criado na história. Não é nada mais que um:

Fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos moldes específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (FOUCAULT, 2008a, p. 133).

são portadores, analisar as condições nas quais se exerce essa função, percorrer os diferentes domínios que ela pressupõe e a maneira pela qual se articulam é tentar revelar o que se poderá individualizar como formação discursiva, ou ainda, a mesma coisa, porém na direção inversa: a formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de *performances* verbais – sistema que não rege sozinho, já que ele obedece, ainda, e segundo suas outras dimensões, aos sistemas lógico, linguístico, psicológico”. (2008a, p. 131).

Com isso, *prática discursiva* pode ser precisada. Foucault começa com uma negativa: Não se trata de uma “operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem como a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais” (2008a, p. 133). Em suma, não é aquilo que homens praticam.

Lecourt mostra que essa noção foge à representação, porque se caracteriza pela “existência objetiva e material de certas regras às quais o sujeito tem de obedecer quando participa do ‘discurso’” (1996, p. 51). Nessa relação, não existe qualquer discurso fora do sistema de relações materiais que o estruturam e constituem. Os sujeitos legitimam convenções históricas, que não passam de instrumentos discursivos que a sua própria época lhes possibilitou validar. Os objetos formados não passam de efeitos de um feixe de relações discursivas (LECOURT, 1996, p. 51).

A sua denominação é bem diferente e Foucault a precisa no seguinte fragmento, como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo 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” (2008a, p. 133) enquanto *prática discursiva*. Investigo o ensino de filosofia no Brasil com a finalidade de compreender que regras definiram as condições de exercício de sua função enunciativa. O próximo movimento é perceber de que maneira ele se configura como saber e, sobretudo, que decisões arqueológicas se imprimem sobre uma investigação do saber como objeto.

1.2.2 Trama: Ensino de filosofia e saber.

Houve um sábio, contudo, que soube permanecer lícido no banquete, do meio até o coração da noite, e até as primeiras luzes da alva.

Friedrich Hölderlin - *Le Rhin*

Entendo o ensino de filosofia como um saber. Dedico este espaço para especificar em que medida o meu posicionamento se efetiva. Ora, o pensamento arqueológico tem por objeto principal a análise dos saberes. A sutileza empregada por Michel Foucault, ao

intitular o seu livro “metodológico” de *A arqueologia do saber*⁵⁷, pretende mostrar que saber (*savoir*) não se restringe ao conhecimento⁵⁸, à disciplina⁵⁹ e à ciência⁶⁰. Nestas, o que se efetiva é a construção do verdadeiro e do falso. A análise do saber não ocorre em termos de estrutura, de onde se pode verificar uma verdade e uma falsidade. O arqueólogo analisa um saber para identificar o que foi *dito verdadeiramente*⁶¹ ao seu respeito.

Para Portocarrero, esse deslocamento é fundamental à medida que possibilita examinar determinadas práticas que não se configuram com *status* de ciência. Considera que a analítica do saber se encontra no “nível do discurso e das formulações teóricas,

⁵⁷ Nesta obra, Foucault especifica o procedimento de análise do discurso e da história, empregado em suas pesquisas anteriores: *História da loucura* (1961), *Nascimento da clínica* (1963) e *As palavras e as coisas* (1966). Muito embora estes escritos tomem por objeto a loucura, suas transformações com a clínica médica e o levante das chamadas ciências humanas, destacam, principalmente, um diferente procedimento de analisar as verdades e os saberes constituídos no (e pelo) homem historicamente. Embora um livro com o fim de precisar melhor as categorias da análise arqueológica já havia sido prometido no prefácio de *As palavras e as coisas*, *A arqueologia do saber* tem origem a partir de dois textos escritos em 1968, que foram respostas a questões formuladas por professores e alunos da *École Normale Supérieure* de Paris a Foucault. São eles *Resposta a uma questão* e *Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia*, que constam em *Ditos e Escritos II*.

⁵⁸ Afirma Foucault que o “saber não é uma soma de conhecimentos – pois destes sempre se deve poder dizer se são verdadeiros ou falsos, exatos ou não, aproximativos ou definidos, contraditórios ou coerentes; nenhuma dessas distinções é pertinente para descrever o saber, que é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulações, conceitos e escolhas teóricas) formados a partir de uma só e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária” (2008b, p. 111). Uma análise arqueológica não se retém a esse registro de verdade e de falsidade, mas reconhece que o conhecimento não passa “simplesmente [d]o resultado do jogo, do afrontamento, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos. É porque os instintos se encontram, se batem e chegam, finalmente, ao término de suas batalhas, a um compromisso, que algo se produz. Este algo é conhecimento” (FOUCAULT, 2002, p. 16). Essa segunda passagem consta na primeira conferência, reunida em *As verdades e as formas jurídicas* (1973).

⁵⁹ Uma disciplina pode ser definida por Castro como “um conjunto de enunciados que se organizam a partir de modelos científicos (que tendem à coerência, estão institucionalizados, são ensinados como ciência), mas que não alcançaram ainda o estatuto de ciência” (2009, p. 393). O saber não se retém a uma disciplina institucionalizada, pois está para além dele, nas informalidades e nos despropósitos. As disciplinas podem até servir como ponto de partida para a análise arqueológica, mas não fixam os limites de sua descrição. A arqueologia não analisa disciplinas.

⁶⁰ O saber não é restrito à ciência. Não é uma soma de critérios científicos em que se pode dizer sempre se um conhecimento é verdadeiro ou falso, exato ou não, aproximado ou definido, contraditório ou coerente. A pretensão de tratar o saber é defini-lo a partir da prática discursiva. Uma prática discursiva está para além dos critérios de “verdadeiro e falso”, que conjuram a ciência. Por isso, um saber não se restringe à ciência. Referencio um exemplo oferecido por Foucault, a fim de conferir esta diferença: “A formação discursiva analisada em *O nascimento da clínica* representa um terceiro caso. Ela é bem mais ampla do que o discurso médico no sentido estrito do termo (a teoria científica da doença, de suas formas, de suas determinações e de seus instrumentos terapêuticos); ela engloba toda uma série de reflexões políticas, programas de reforma, medidas legislativas, regulamentos administrativos, considerações morais (...) A unidade do discurso clínico não é de forma alguma a unidade de uma ciência ou de um conjunto de conhecimentos tentando se dar um *status* científico.” (2008b, p. 109).

⁶¹ O analista do saber recorre ao discurso para efetivar o seu ofício. Acerca do discurso, não há verdadeiro e falso, mas um *dizer verdadeiro*, que pode ser definido com Paul Veyne na seguinte passagem: “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 se fará sorrir um século mais tarde” (2011, p. 25).

próprios do saber científico ou com pretensão à cientificidade” (1994, p. 45), mas não se restringe a eles. À medida que “o saber possui uma positividade e obedece a regras de aparecimento, organização e transformação” (1994, p. 45) pode ser descrito no campo do discurso. O ofício do arqueólogo é essa descrição.

Na expansão de seu limiar, ciência e poesia caracterizam-se como saber. Muito embora a poesia não tenha pretensão à cientificidade, existe nela uma prática discursiva. A razão de existência de um saber ocorre quando se puder identificar nele uma prática discursiva. Deleuze entende que uma arqueologia, na sua ambição de examinar o saber, não cria um meio para tratar cientificamente um texto literário (DELEUZE, 2013, p. 31). E melhor, a pretensão de Foucault não é construir uma estrutura normalizadora para analisar o que não pode existir como ciência, mas sim valorizar as manifestações do saber em suas diferenças mesmas. Como afirma Deleuze:

É haver descoberto e medido essa terra desconhecida onde uma forma literária, uma proposição científica, uma frase cotidiana, um *non-sense* esquizofrênico, etc. são igualmente enunciados, mas sem medida comum, sem nenhuma redução nem equivalência discursiva. E é esse o ponto que nunca foi atingido pelos lógicos, pelos formalistas ou pelos intérpretes. Ciência e poesia são, igualmente, saber (2013, p. 31).

Paul Veyne identifica três características comuns ao saber. Primeiro, muito embora não se tipifique como ciência, é largamente utilizado pela racionalidade científica para a construção de seus regimes de verdade:

A racionalidade ocidental (...) utiliza saberes e conhecimentos técnicos. Esses saberes e essas técnicas são evidentemente considerados confiáveis e verídicos por seus utilizadores e, salvo sua revolta, pelos assujeitados. Entre os componentes de um dispositivo figura, portanto, a própria verdade. (2011, p. 56).

Depois, sendo útil de seu ponto de vista técnico, relaciona-se a “todo um dispositivo de leis, de direitos, de regulamentos, de práticas, e institucionaliza o todo como sendo a própria verdade” (2011, p. 55). Nisso, o saber configura-se como necessidade de transmissão entre gerações. Veyne utiliza o exemplo de que “há três séculos ou mais, as técnicas militares de adestramento disciplinar são um saber que é preciso aprender e que é transmitido” (2011, p. 56). Dito de maneira mais específica, tais elementos figuram como práticas discursivas para determinado saber. O que Veyne faz é mostrar apenas três delas, embora existam outras.

À medida que também existe uma prática discursiva em face do ensino de filosofia, entendo a sua configuração como saber⁶². O ofício filosófico desta pesquisa é justamente identificar e descrever por quais regras foram construídas tais práticas discursivas para a sua existência como saber. Como sugerido na arqueologia, procuro essas relações entre os arquivos. O saber nomeado ensino de filosofia é o objeto dessa investigação.

Atento, contudo, para a importância de uma segunda delimitação de saber, afirmada por Foucault no famigerado *Nietzsche, a genealogia, a história* (1971). Em parte pela beleza, em parte por ela se afigurar como uma forte dimensão estratégica e política para o meu presente, transcrevo essa passagem:

Saber, mesmo na ordem histórica, não significa ‘reencontrar’ e sobretudo não significa ‘nos reencontrarmos’. A história será ‘efetiva’ à medida que reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e oporá a ele mesmo (...). Ela irá esvaziar aquilo sobre o que se costuma fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. Porque o saber não é feito para compreender; ele é feito para cortar. (2008b, p. 272).

Esse outro sentido não se pode reter à categoria de objeto de análise, mas implica um *ethos* para o arqueólogo. À medida que investiga a formação discursiva do saber, deve também tomar uma espécie de outra atitude em face do conhecimento. “O saber não é feito para consolar: ele decepciona, inquieta, secciona, fere” (FOUCAULT, 2008b, p. 255)⁶³.

Disso se segue que não pretendo compreender a formação discursiva acerca do ensino de filosofia nos anos formadores da universidade brasileira com a finalidade de *saber* – ao sinônimo de conhecer - como se o pensou. O *saber* é feito para cortar. Ambiciono uma investigação de suas emergências ontem para *saber* – ao sinônimo de talhar - as suas práticas formativas hoje.

⁶² Assumo o ensino de filosofia como saber, pois considero que a sua condição de existência é a prática discursiva. Isto é, basta existir uma prática discursiva para que também exista um saber. Recorro ao pertinente fragmento da *Arqueologia* a fim de fundamentar a minha posição: “Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2008a, p. 205). Se o ensino de filosofia não se caracteriza como ciência, não se pode afirmar dele também que não tenha pretensão de cientificidade, característica de um saber.

⁶³ Fragmento retirado do artigo *Crescer e multiplicar*, publicado originalmente no *Le Monde*, nº 8.037, 15-16 de novembro de 1970, p. 13. Nele, Foucault faz uma resenha crítica acerca da publicação do livro *La logique du vivant. Une histoire de l'hérédité*, de F. Jacob (Paris, Galimard, 1970). O artigo de Foucault pode ser encontrado na íntegra na publicação brasileira de *Ditos e Escritos II*.

Nisso também consiste o saber como certo *ethos* filosófico para a presente investigação. A “sua articulação foi a de *saber* em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1984, p. 14, *italico meu*). A minha atividade filosófica encontra sentido quando retomo a história para desnudar práticas adormecidas acerca da formação do professor e do pesquisador em filosofia com a finalidade de que possam ser (re)pensadas hoje.

Afinal, “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (1984, p. 13). Uma analítica do saber, para Foucault, propõe também uma postura de *trans-formação* de si, “que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade e não como apropriação simplificadora de outrem com fins de comunicação” (FOUCAULT, 1984, p. 13). Acato o saber como objeto e como *ethos* de pesquisa.

Vale a observação metodológica de que “saber”, no itinerário foucaultiano, implica uma junção a “poder”⁶⁴. Contudo, pensando na maior acuidade conceitual e teórica desta pesquisa, prefiro ater-me aos registros do saber. Não pretendo investigar o poder. Em outras palavras, explícito que a minha motivação se encontra em uma análise estritamente *arqueológica*, isto é, enfocando o ensino de filosofia em sua emergência como saber no âmbito discursivo. Analisar as relações de *poder* implica outra movimentação conceitual e de ordem *genealógica*.

Evidentemente, ambos os modos de análise não se rompem ou se opõem. Castro sugere que seu ponto comum é “escrever a história sem se referir a análise à instância fundadora do sujeito” (2009, p. 185). No entanto, considero que uma genealogia amplia o campo de investigação para o estudo de práticas não discursivas e não é este o meu propósito no momento. Entendo que esta dissertação cumpre o seu pleno objetivo se conseguir descrever os regimes discursivos acerca do saber convencionalizado por “ensino

⁶⁴ Sirvo-me da análise de Paul Veyne, que indica uma relação de quase coexistência entre um e outro. “Saber é frequentemente utilizado pelo poder, que muitas vezes lhe presta auxílio. Evidentemente, não se trata de erigir o Saber e o Poder numa espécie de casal infernal, mas antes de precisar, em cada caso, quais foram as suas relações e, antes de mais, se as tiveram, e por que vias. Quando se relacionam, efetivamente, encontram-se num mesmo dispositivo onde se entrelaçam, sendo o poder sábio na sua área, o que confere poder a certos saberes” (2011, p. 55). Veyne ainda mostra um exemplo muito esclarecedor para o nosso intuito: “O saber médico justifica um poder, esse poder põe em ação o saber e todo um dispositivo de leis, de direitos, de regulamentos, de práticas, e institucionaliza o todo como sendo a própria verdade” (2011, p. 55).

de filosofia”. Por isso, ocupei-me de tornar mais preciso em que sentido me utilizo do saber nessa pesquisa. Uma analítica arqueológica do saber requer *colocar em suspenso* as categorias da continuidade do discurso. É este o próximo ato a ser especificado.

1.2.3 Descontinuidades: a suspensão de autor, origem e texto.

Que importa quem fala[?] alguém disse que importa quem fala

Michel Foucault - *O que é um autor?*

Michel Foucault movimenta-se quase que exaustivamente em sua *Arqueologia* para mostrar que não existe uma unidade no discurso. Em primeiro lugar, propõe “um trabalho negativo a ser realizado: libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam, cada uma à sua maneira, o tema da continuidade” (2008a, p. 23). Dedico este espaço a mostrar de que maneira procuro libertar-me “de todo um jogo de noções” que restringem a minha análise de arquivos, bem como aponto as novas estratégias criadas.

Como se sabe, as pesquisas documentais realizadas por Foucault conduziram-no a verificar que a verdade sobre os universais não se sustenta⁶⁵. Ou melhor, eram verdadeiros em determinada época, lugar, e instituições discursivamente admitidas. Essa percepção altera também o próprio modo de problematizar e investigar a verdade. No tocante à problemática, exige a substituição da pergunta “o que é a verdade?” para “o que é isso a que se chama verdade e não se diz mais em nenhum outro lugar?”. Foucault irrompe com a maneira essencialista de colocar a questão para mostrar que uma caracterização histórica ocorre por descontinuidades e rupturas entre acontecimentos no tempo. O modo de problematizar não pode ser o mesmo.

No tocante procedimental, devo também substituir as noções com que analiso o discurso. Seguindo a sugestão de Foucault, não remeto esta investigação a categorias tais como *tradição e influência*⁶⁶, *desenvolvimento e evolução*⁶⁷ ou *mentalidade e espírito*⁶⁸.

⁶⁵ Conferir a relação entre o discurso e a verdade universal em VEYNE, 2011, p. 72 – 101.

⁶⁶ No entender de Foucault, a noção de *tradição* “visa a dar uma importância temporal singular a um conjunto de fenômenos, ao mesmo tempo sucessivos e idênticos (ou, pelo menos, análogos); permite repensar a dispersão da história na forma desse conjunto; autoriza reduzir a diferença característica de qualquer começo, para retroceder, sem interrupção, na atribuição indefinida da origem; graças a ela, as

Procuro libertar-me do jogo de noções que caracteriza o tema da continuidade⁶⁹, deslocando-me, precisamente, de três pontos principais, que se relacionam mutuamente: (a) *autor*, (b) *origem* e (c) *texto*, e afirmando também de que modo os recrio.

A ambição desse deslocamento é cindir a descrição de enunciado como acontecimento. Lembro que esse movimento de *libertação* é percorrido de diferentes modos em diversos escritos no percurso de Michel Foucault. Uma pormenorização teórica da tríade não se aplica aqui. Quero apenas especificar o modo como esta investigação escapa da maneira processual a que os historiadores se habituaram no manejo de arquivos. Entendo que o ofício de dissolver obviedades é um canteiro profícuo para a prática filosófica. Se faço recuar a história, é pelo formato da filosofia.

(a) Autor. Entendo que Foucault suspende categorias muito evidentes na prática de pesquisa para mostrar relações que passam despercebidas, recriando outras estratégias de análise na tentativa de mostrar que problemas podem ser pensados de outro modo. Nesse propósito, renuncia a uma categoria tão evidente como a de “autor”. No curso de minha análise, não priorizo os “autores” dos textos como os sujeitos responsáveis pela produção discursiva. Evidentemente, não os excluo e tenho clareza quanto à sua existência.

novidades podem ser isoladas sobre um fundo de permanência, e seu mérito transferido para a originalidade, o gênio, a decisão própria dos indivíduos” (2008a, p. 23 e 24). Com a noção de *influência* ocorre algo parecido, “que liga, à distância e através do tempo – como por intermédio de um meio de propagação – unidades definidas de indivíduo, obras, noções ou teorias” (2008a, p. 24).

⁶⁷ A mesma relação de continuidade é encontrada nas noções de *desenvolvimento* e *evolução*: “Elas permitem reagrupar uma sucessão de acontecimentos dispersos; relacioná-los a um único e mesmo princípio organizador; submetê-los ao poder exemplar da vida (...), descobri, já atuantes em cada começo, um princípio de coerência e o esboço de uma unidade futura; controlar o tempo por uma relação continuamente reversível entre uma origem e um termo jamais determinado, sempre atuante” (2008a, p. 24).

⁶⁸ Já *mentalidade* ou *espírito* “permitem estabelecer entre os fenômenos simultâneos ou sucessivos de uma determinada época uma comunidade de sentido, ligações simbólicas, um jogo de semelhança e de espelho – ou que fazem surgir, como princípio de unidade e de explicação, a soberania de uma consciência coletiva” (2008a, p.24).

⁶⁹ Foucault ironiza a análise da história estrutural, focando o seu modo arqueológico na Introdução da *Arqueologia*: “É como se aí [no modo estrutural] onde estivéramos habituados a procurar as origens, a percorrer de volta, indefinidamente, a linha dos antecedentes, a reconstituir tradições, a seguir curvas evolutivas, a projetar teleologias, e a recorrer continuamente às metáforas da vida, experimentássemos uma repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico. Ou, mais exatamente, é como se a partir desses conceitos de limiares, mutações, sistemas independentes, séries limitadas – tais como são utilizados de fato pelos historiadores – tivéssemos dificuldade em fazer a teoria, em deduzir as consequências gerais e mesmo em derivar todas as implicações possíveis. É como se tivéssemos medo de pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento”. (2008a, p. 13 e 14).

Quero apenas mostrar que o meu propósito filosófico não privilegia os *sujeitos* que se inscreveram sob a condição autoral do discurso. Os grandes nomes – sujeitos ou assujeitados, ilustres ou infames⁷⁰ – tidos para a constituição do ensino de filosofia no Brasil não gozaram de privilégio para esta análise, mas foram transpostos como figurantes do discurso. Oportunizo a emergência da produção de enunciados – e não de seus enunciadores – nesta história acontecimental⁷¹. O movimento é mostrar como o problema do autor se insere e como dele me sirvo no deslocamento para *campo enunciativo*.

A categoria de autor, embora pareça bastante concreta e evidente, é rejeitada na *Arqueologia*. Foucault nega que o discurso seja criado por um sujeito. Evidentemente, essa afirmação repousa em outra, de que não existem sujeitos de decisões próprias e que enunciam verdades originais (FOUCAULT, 2008a, p. 24). Todo sujeito é imerso nas redes de saber-poder que o envelopam.

Foucault não é um inimigo do homem ou do sujeito. Na intermediação de Veyne, considera, simplesmente, que “esse sujeito não podia fazer cair do céu uma verdade absoluta nem agir soberanamente na constelação das verdades; [mas] que só podia reagir contra as verdades e as realidades da sua época ou inovar sobre elas” (2011, p. 9). Não existe, portanto, um sujeito soberano, que pode dominar o tempo e a verdade, como se pensou na modernidade (VEYNE, 2011, p. 18).

⁷⁰ Esbocei essa (falsa) dicotomia de maneira irônica exatamente para afirmar que não trato de reunir polarizações. Muitas vezes, os nomes com que tratamos o discurso se alteram – de dominador/dominado para sujeito/assujeitado, mas a dialética permanece a mesma. Foucault incita a pensar novos modos de inscrição do sujeito. Especificamente, em seu *Ariadne enforcou-se* (1969), escrito no mesmo ano da publicação de sua *Arqueologia*, ele nos incita a pensar a esfera do sujeito para além de (as) sujeitamentos: “Liberado dessa imagem que o liga à soberania do sujeito (que o ‘assujeita’, no sentido estrito da palavra), o pensamento aparece, ou melhor, se exerce tal como ele é: mau, paradoxal, surgindo involuntariamente no limite extremo das faculdades dispersas (...)” (2008b, p. 143).

⁷¹ Dialogo com a pesquisa de Doutorado de Ohara (Processo Fapesp 13/16289-0), orientado por Hélio Rebello Cardoso Júnior. Ohara procura pensar o campo da historiografia a partir da concepção de história que convoca “virtudes epistêmicas” para a prática do historiador. Tais “virtudes” podem ser entendidas como os valores considerados relevantes pelo campo científico na delimitação das “boas práticas” do pesquisador. O seu material de análise é o conjunto de teses e dissertações desenvolvidos pelos Programas de Pós-Graduação em História entre os anos de 1980 e 1990. A escolha do período caracteriza-se pelo que se convencionou nomear “crise” em torno da definição do que constitui a historiografia. O meu interesse na aproximação com o projeto de Ohara é que o seu modo de analisar o discurso não se caracteriza pela nomeação dos sujeitos “virtuosos”, mas procura uma cartografia dos discursos que nomearam esses sujeitos como tal. No deslocamento da função “autor”, Ohara privilegia a análise de enunciados, das práticas discursivas e não discursivas que nortearam o trabalho do historiador no período. Há um deslocamento para o campo das emergências e das condições de possibilidades *entre* enunciados. Ohara reconhece que essa analítica encontra-se ao modo de iniciar possibilidades no campo da historiografia e, embora profícua, é pouco aceita pela historiografia vigente.

Tais considerações mudam a minha observação acerca da análise do discurso. À medida que o discurso não pode ser tributário do “autor” que o profere, também não posso atribuir a ele qualquer princípio de agrupamento, de onde se origina a coerência e as coisas ditas como valor de verdade. Para Orlandi:

Há processos internos de controle do discurso que se dão a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, visando domesticar a dimensão de acontecimento e do acaso no discurso. Normatizando-o, diríamos. Tal controle pode ser observado em noções como as de comentário⁷², de disciplina e, justamente, na de autor. Essas noções (...) tem também a função restritiva e coercitiva. (2009, p. 74 e 75).

Em face disso, proponho mostrar como é frágil e provisória a verdade enunciada por um sujeito. Tais observações acerca do sujeito-autor promovem para a minha análise um deslocamento tanto no modo de leitura, como no modo de escrita defronte dos arquivos. Em ambos os atos, procuro descentrar a categoria autor como produtor do discurso. Isto é, no ato de ler os arquivos, não busco atribuir um pensamento “a alguém”. No ato da escrita, empreendida na segunda parte desta dissertação, procuro estratégias para que os nomes próprios não centralizem a análise de modo a representá-la⁷³.

Entendo que meu propósito não seja tarefa fácil na composição analítica, mas penso que a postura empreendida ocasiona escrever uma história pelo próprio ato filosófico de realçar o caráter do enunciado, cindindo luz em suas emergências e condições de possibilidades e deslocamentos. Trato de oportunizar (em mim) uma escrita

⁷² Sobre a análise enunciativa em relação ao comentário, Luiz Orlandi traz uma oportuna reflexão acerca da *raridade* do enunciado, ou seja, do princípio segundo o qual puderam aparecer unicamente os conjuntos significantes que foram ditos e escritos. Para ele, “Foucault salienta que a ‘atitude exegetica’ (que o ato intelectual de ‘interpretar’) configura uma reação à ‘pobreza enunciativa’, uma reação ao fato de que, a rigor, poucas coisas são ditas; a interpretação procura compensar a raridade por meio de uma ‘multiplicação de sentido’. Desviando-se dessa via, Foucault defende, como análise de uma ‘formação discursiva’, a procura da ‘lei dessa pobreza’, com o que se poderá estabelecer, diz ele, o ‘valor’ dos enunciados, valor ‘não definido pela verdade’, mas que se liga, isto sim, ao ‘lugar’ do enunciado, a sua ‘capacidade de circulação e de troca’ e a sua ‘possibilidade de transformação, não só na economia dos discursos, mas na administração, em geral, de recursos raros’” (1987, p. 23).

⁷³ Foucault sugere uma instigante pista para a mudança no modo de pensar e narrar, que não remeta à representação do sujeito no discurso. Considero-me ainda iniciante nessa relação, por isso decidi não desenvolver esse pensamento, mas não me arroubo também de identificar que essa parece uma pista valorosa, que pretendo aperfeiçoar no seguimento de minha pesquisa. Em seu *Ariadne enforcou-se* (1969), ao comentar a obra de Deleuze, Foucault sugere a substituição das categorias prementes no sujeito e que o retêm na continuidade (identidade, mensura, igualdade, qualidade, continuidade) pela de *intensidade*: “Pensar antes as intensidades (e mais cedo) do que as qualidades e as quantidades; antes as profundidades do que os comprimentos e as larguras; antes os movimentos de individuações do que as espécies e os gêneros; e mil pequenos sujeitos larvários, mil pequenos eus dissociados, mil passividades e pululações lá onde, ontem, reinava o sujeito soberano. Sempre se recusou, no Ocidente, a pensar a intensidade. Na maior parte do tempo ela foi rebatida sobre o jogo do mensurável e o jogo das igualdades”. (2008b, p. 143).

acontecimental⁷⁴, de modo que a relação com a representação possa ser deslocada não apenas no *que* se diz, mas *como* se diz. Nessa proposta, a pretensão excessiva do acerto deve ser suspensa. Considero esta dissertação uma oportunidade de ensaio - a ser posto a críticas – que me proporcione experiências de aprimoramentos na escrita acontecimental para percursos futuros. A crítica é a motriz de qualquer trabalho cuja vontade seja filosófica. A minha força é enfrentá-los na reflexão, transmutando-me a meu tempo de maturação.

Transponho a noção *sujeito-autor* para a noção de *campo*. Esse deslocamento justifica-se porque o autor não ocupa mais a posição de um enunciador do discurso. Não analiso o que ele disse de coerente ou de como a sua verdade se impôs em face de outros sujeitos. O *sujeito-autor* tanto faz parte do discurso como os objetos e os conceitos que o formam.

A dimensão de *campo enunciativo* desloca-se de estruturas ou de sistemas. Deleuze afirma que essa transposição coloca o enunciado em termos de multiplicidade⁷⁵. Como multiplicidade, os enunciados não derivam dos sujeitos, das origens ou dos

⁷⁴ O modo de pensar uma pesquisa em filosofia com Michel Foucault não a relega a *divulgar resultados*, mas é também uma experiência que se estabelece consigo mesmo. Nesse sentido, entendo que esse modo de escrita tem sido também um embate comigo mesmo, tendo em vista que a minha formação não é oriunda da história e, sobretudo, minha formação em filosofia foi excessivamente regida pela leitura estrutural de texto, no seu formato de *tempo lógico* e, portanto, causal. Tomo, portanto, a liberdade de afirmar que entendo a aventura que me imponho, sobretudo no que diz respeito a meu aspecto de *transformação* em face de mim mesmo no ato de escrever. Para remeter ao modo de formação que me foi imputado, oportuno o melhor entendimento do método de leitura estrutural de texto, iniciado por Guérout e disseminado no Brasil por Victor Goldschmidt e seus discípulos, de onde se destaca Oswaldo Porchat Pereira. Para Goldschmidt (1963), “o historiador não é, em primeiro lugar, crítico, médico, diretor de consciência; ele é quem deve aceitar ser dirigido, e isso, consentindo em colocar-se nesse tempo lógico, de quem pertence ao filósofo a iniciativa” (1963, p. 147). A filosofia é explicitação e discurso. “Ela se explicita em movimentos sucessivos, no curso dos quais produz, abandona e ultrapassa teses ligadas umas às outras numa ordem por razões. A progressão (*método*) desses movimentos dá à obra escrita sua estrutura e efetua-se num tempo lógico. A interpretação consistirá em reaprender, conforme a intenção do autor, essa ordem por razões e em jamais separar as teses dos movimentos que as produziram”. (1963, p. 140). Aceitando ser dirigido pelo próprio movimento de pensamento do filósofo, o historiador da filosofia, exegeta cientista-filósofo, decodificará a doutrina e o método filosófico. “O método se encontra em ato nos próprios movimentos do pensamento filosófico, e a principal tarefa do intérprete é restituir a unidade indissolúvel deste pensamento que inventa teses, praticando um método” (1963, p. 141). Nessa atividade se desvela a própria verdade filosófica, contida no pensamento de cada autor, só acessível à medida que se explicita o seu discurso.

⁷⁵ Entendo que a noção de *multiplicidade*, no itinerário deleuzeano, convoca uma análise bem mais ampla. Até mesmo na direção da *Arqueologia*, Orlandi identifica que “Gilles Deleuze não só emprega abundantemente aquele termo para falar da problemática suscitada pela análise arqueológica (havendo, por exemplo, cerca de trinta aparições dele como substantivo num artigo de poucas páginas dedicado à *Arqueologia* [chamado *O arquivista*], como põe explicitamente essa teoria do enunciado como “teoria-prática das multiplicidades” (1987, p. 33). Uma pormenorização foge completamente ao meu propósito. Recorro a noção de *multiplicidade*, simplesmente e pela necessidade da precisão que Deleuze confere a ela, com a finalidade de mostrar a sua articulação na relação com a *função autor*.

contextos de produção. Sendo assim, procuro analisar o discurso em seu caráter múltiplo, que nisso se distingue largamente do sujeito. Deleuze afirma essa cisão: “O sujeito é frásico ou dialético, tem o caráter de uma primeira pessoa com a qual começa o discurso -, enquanto o enunciado é uma função primitiva anônima, que só permite subsistir o sujeito na terceira pessoa e como função derivada” (2013, p. 27).

Ainda pensando com Deleuze, encontro um exemplo dessa multiplicidade:

Um mesmo enunciado pode ter várias posições, vários lugares de sujeito: um autor e um narrador, ou até um signatário e um autor, como no caso de uma carta de Madame de Sévigné (o destinatário não sendo o mesmo nos dois casos), ou mesmo um narrador e um narrado, como no caso do discurso indireto (e, sobretudo, no discurso indireto livre, no qual as duas posições do sujeito se insinuam uma dentro da outra). (DELEUZE, 2013, p. 19).

Procuro dissociar para a minha análise, dessa maneira, a existência de sujeitos que se opõem a outros, que me remeteria à causalidade do discurso. Também não ofereço qualquer privilégio a um autor que se destaca dos demais por originar o discurso. Analiso enunciados pela própria multiplicidade que os constitui.

Na articulação desse apontamento metodológico com o objetivo geral desta pesquisa, tento minimizar a pecha de que determinados sujeitos atribuíram objetos e conceitos para o ensino de filosofia. Analiso tais noções na mesma *superfície* discursiva. A identificação de suas ocorrências como enunciados oferece pistas para a compreensão de como este saber emerge.

Essa (im) postura que afirmo para a minha análise é ancorada teoricamente. Deleuze encontra a originalidade de Foucault exatamente no ponto de que me aproximo para a descrição de meus arquivos:

Ewald⁷⁶ tem razão em dizer que os *corpus* de Foucault são ‘discursos sem referência’, e que o arquivista geralmente evita citar os grandes nomes. É que ele não escolhe as palavras, as frases e as proposições de base segundo a estrutura, nem segundo um sujeito-ator de quem elas emanariam, mas segundo a simples função que exercem num conjunto: por exemplo, as regras de internamento no caso do asilo, ou no da prisão; os regulamentos disciplinares, no exército, na escola. Caso se insista em perguntar que critérios Foucault utiliza, a resposta só aparecerá com toda a clareza nos livros posteriores à *Arqueologia*: [na relação com o poder]. (2013, p. 29)

⁷⁶ Não obtive o livro de Ewald, mas segue a referência feita pelo próprio Deleuze: François Ewald *Anatomie et corps politiques*. Critique, n° 343, dezembro de 1975. 1229-1230.

Entendo que meu modo de secundarizar os sujeitos enunciadores vai ao encontro de privilegiar a função que os enunciados exercem num conjunto discursivo. Os próprios critérios utilizados por Foucault não são de fácil compreensão e se alteram com o tempo e as formas de (se) experimentar em novas pesquisas.

Nesse sentido, Deleuze observa que a questão do sujeito foi objeto de constantes mudanças no modo de descrição de arquivos também para Foucault. Observa Deleuze que “em duas ocasiões Foucault confessa um arrependimento: (...) em *O nascimento da clínica*, ele invocou um ‘olhar médico’, que suporia ainda a forma unitária de um sujeito pretensamente fixo demais face a um campo objetivo” (2013, p. 24). Também Vaz faz um instigante estudo sobre “o modo como o próprio Foucault, ao longo de sua atividade filosófica, tematiza o problema do autor” (1992, p. 13).

Em concordância com as posições desse comentador, entendo que a função *sujeito-ator* foi repensada conforme o objeto se apresenta para Foucault. Na *história da loucura*, “pode-se marcar (...) a crença de Foucault nas noções de obra e autor, crença possível e necessária, dado o modo como definia uma experiência fundamental e a temporalidade a ela associada” (VAZ, 1992, p. 18). O abandono parcial das noções autor e obra será feito um pouco mais tarde. “Já na *Arqueologia* (...) critica essas duas noções com as quais unificamos o discurso; mas só o faz para destituí-las de sua solidez imediata, mostrando o quão precárias e complexas elas são” (VAZ, 1992, p. 20). O abandono completo encontra-se quando Foucault percebe que “a atribuição do discurso a um indivíduo não é o reconhecimento de um direito natural de propriedade, é sim um meio de o tornar passível de punição” (VAZ, 1992, p. 22). Classificar os discursos através da figura *sujeito-autor* representa a redução das diferenças no campo do saber.

Entendo que o deslocamento da categoria “autor” na análise de arquivos enceta a pergunta pelas emergências e campos de possibilidade para o saber. Inevitavelmente, o modo de leitura e de descrição de enunciados também se altera. Essa estratégia realça mais as relações internas ao discurso do que entre seus pretensos personagens produtores. Procurei mostrar, então, que mesmo sendo esta análise uma abertura para a análise de um ponto de vista filosófico no modo de escrever a história, o meu procedimento não é fortuito e desprovido de arcabouço teórico, quer seja na arqueologia, quer seja na iniciação de novos modos de conceber e praticar a análise de arquivos.

A vantagem que posso tirar das variações entre os critérios que Foucault vai aperfeiçoando no decurso de suas pesquisas é fazer de minha pesquisa não um regime de valor de verdade, mas um exercício de reflexão, ora me aproximando, ora me distanciando de determinados pontos sugeridos por Foucault. Esse deslocamento é necessário tanto porque o meu objeto, problema e período diferem dos dele, quanto porque não se trata de um método estanque.

Entendo que isso me confere a possibilidade da *invenção*. No entendimento de Foucault, “quando fala de *invenção*, Nietzsche tem sempre em mente uma palavra que opõe a invenção, a palavra *origem*. Quando diz *invenção* é para não dizer *origem*” (2002, p. 14, itálico do autor). E mais, a invenção é para Nietzsche, “por um lado, uma ruptura, por outro, algo que possui um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável” (2002, p. 15).

Considero que esse meu propósito filosófico, no deslocamento do *autor* ao modo da análise, seja um “pequeno começo, baixo, mesquinho”, mas não “inconfessável”. À medida que o exponho, também me abro às críticas, sobretudo pela ausência de familiaridade com arquivos em minha formação. Noto que a experiência do *arquivo* se fez nessa pesquisa como uma experimentação solitária. Evidentemente, isso me proporciona fraturas, mas também a possibilidade de novos começos, “pequenos, baixos, mesquinhos”, mas confessáveis e de uma clara proposta de *invenção* - terreno fértil para qualquer pesquisa de ambição filosófica.

(b) Origem. A temática da origem impossibilita colocar a questão do presente em termos de enunciado e acontecimento. Essa ideia articula-se na concepção de que o *dito* hoje é consequência do que se disse anteriormente. A sua configuração ocorre de dois modos: (1b) Para além de qualquer começo aparente, há sempre uma origem secreta no discurso e na história e (2b) todo discurso repousa sobre um já-dito, que é discurso sem corpo, anteriormente pronunciado, mas que ninguém sabe ao certo quem o proferiu. (FOUCAULT, 2008a, 2008b).

Para Foucault, essas duas crenças tornam-se problemáticas da seguinte maneira:

O primeiro motivo [1b] condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica; o outro [2b] a destina a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não-dito. É preciso renunciar a todos esses temas que tem por função garantir a infinita continuidade

do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. (2008a, p. 28).

Foucault, de modo inverso, alerta que não existe uma causalidade temporal no discurso, propondo o desprendimento dessa ideia de origem. Para a minha análise do discurso, acolho as recusas de um *já-dito* e *jamais-dito* e, como sugerido por Foucault, encaminho minha investigação para uma direção diferente: a inscrição do *efetivamente dito*. Trato o discurso no jogo de sua instância. À luz da arqueologia foucaultiana:

Cada momento do discurso [deve ser analisado] em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares na poeira dos livros. (FOUCAULT, 2008, p. 28).

Tais irrupções encontram-se nos arquivos. Do mesmo modo que desloco a função *sujeito-autor* para a de *campo enunciativo*, a ausência desse retorno de *origem* promove o realce para as *emergências*. Foucault recorre a Nietzsche para esclarecer o que entende por *emergência* (*Entstehung*):

Entstehung designa antes a *emergência*, o ponto de surgimento. É o princípio e a lei singular de um aparecimento. Tal como se tenta muito frequentemente buscar a proveniência em uma continuidade ininterrupta, também se estaria enganado em dar conta da emergência pelo termo final. (...) A emergência sempre se produz em um determinado estado de forças. (...) A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam pelos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria. (2008b, p. 267-269).

O deslocamento conceitual da *origem* para a *emergência* é fundamental, pois permite ao arqueólogo a visão de *começos*⁷⁷. E começo remete ao nível *superficial* do arquivo como acontecimento, enquanto um espaço de dispersão onde aparecem e circulam enunciados. (DOSSE, 2013, p. 159).

Busco nos arquivos o ponto de surgimento do que se disse realmente acerca do ensino de filosofia. Não importa o que se pensou antes da constituição da universidade brasileira, tampouco me reporto às inscrições entre 1930 a 1968 como o “termo final”,

⁷⁷ Foucault, na primeira conferência reunida em *Verdades e formas jurídicas*, caracteriza (APRESENTA???) a *Erfindung* (invenção) em Nietzsche como uma oposição à origem e fortemente ligada a começo. Afirma ele que “A invenção – *Erfindung* – para Nietzsche é, por um lado, uma ruptura, algo que possui um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável. Este é o ponto crucial da *Erfindung*”. (2002, p. 15).

que definiram as condições para o seu pensamento na atualidade. Trato, antes, de entender como tais enunciados são assumidos como “leis singulares do aparecimento”, para analisar o “estado de forças” da sua configuração pelo discurso especializado no Brasil.

(c) *Texto*. A dimensão do *texto* é a terceira noção que suspenso em minha análise. Entendo que o texto não oferece unidade para a produção discursiva acerca do ensino de filosofia no Brasil. Nessa direção, aproximo-me do entendimento de Foucault acerca de como o *livro* e a *obra* funcionam como elementos normalizadores para conferir unidade ao discurso. Quero destacar que a minha análise de discursos não é uma análise de textos.

Do mesmo modo que um discurso não se pode restringir ao sujeito que o produziu ou ao fato de ser oriundo de uma causa originária, Foucault também mostra que não existe uma individualidade nas noções de *livro* e de *obra*. Evidentemente, o *livro* “ocupa um espaço determinado, que tem um valor econômico e que marca por si mesmo, por um certo número de signos, os limites de seu começo e de seu fim; estabelecimento de uma *obra* que se reconhece e que se delimita” (2008, p. 25). Foucault parece ter clareza no que se refere à existência dessas relações materiais. A sua análise é mais profunda.

O que ele suspenso é a certeza com que se tomam ambas as noções como uma unidade material. Ao analisar mais profundamente, surgem tais problemas: E uma antologia de poemas, pode ainda ela ser intitulada um livro? E uma coletânea de fragmentos póstumos? Ou ainda uma enciclopédia com vários volumes? Quem sabe um tratado da história de um país ou as injunções de sua constituição legislativa? Em suma: Será que todas essas peculiaridades podem ser unificadas na categoria de “livro”? (FOUCAULT, 2008a, p. 25). Foucault sugere que não existe uma unidade de tempo e de espaço que justifique essa categoria. E que o valor de verdade que a assenta, também suprime as suas diferenças. Lecourt toma nota do caráter arbitrário que margeia a sua norma:

É uma unidade construída ingênua e arbitrariamente, que nos é imposta, de forma imediata e irreflexiva, pelas alusões da geometria, pelas regras da impressão e por uma tradição literária suspeita. (1996, p. 47).

No que diz respeito à *obra*, Foucault leva a concluir a mesma coisa. O reconhecimento e a delimitação de uma obra pela atribuição de um número de textos a um autor não se sustenta (FOUCAULT, 2008a, p. 25). Isso implica certo desdém com relação a todas as descontinuidades e às rupturas tanto da escritura, como do pensamento de quem a escreve.

Em outros termos, ao classificar uma trajetória biográfica e intelectual na caracterização de “obra”, relegam-se as disformidades e a dimensão da experiência da escrita no discurso. Foucault utiliza-se do instigante exemplo de Nietzsche para mostrá-lo. Ao afirmar-se que Nietzsche produziu uma “obra”, de que se fala? “Das biografias da juventude, as dissertações escolares, os artigos filológicos, os aforismas, *Zaratustra*, *Ecce Homo*, as cartas, os últimos cartões-postais assinado por ‘Dyonisos’ ou ‘Kaiser Nietzsche’ [?]” (FOUCAULT, 2008, p. 27, itálico do autor) O que priorizar e o que relegar? Dar ênfase ao seu desenvolvimento, às suas rupturas? A arqueologia propõe que as categorias de *livro* e de *obra* não sejam consideradas como unidade imediata, correta ou homoganeamente admitida no discurso.

Suspendo em minha análise a categoria de *texto*, que pode ser refutada da mesma maneira que *livro* e *obra*. Conjurar um “texto às ideias de um autor” é impossibilitar seus posicionamentos múltiplos em outros textos, no aporte de outros autores e de que este autor pensa diferentemente acerca dos diferentes temas que o rodeiam neste ou em outros de seus escritos. Quero “sacudir” a obviedade de que os periódicos produzidos no Brasil se definem pela junção de textos publicados por autores especializados nas áreas da filosofia e da educação. Entendo que essa suspensão promove a conversão do olhar para as diferentes manifestações entre arquivos. No ato de seleção material, não existe a exclusão de arquivos por gêneros (artigos, editoriais, resenhas, etc.), por tamanho (curtos, médios, longos, notas), por autores (católico, doutor, pós-graduando, etc.).

A análise de enunciados ocorre na valorização das múltiplas formas de produção gráfica. Diferentes manifestações escritas na *materialidade* do papel – em branco, chumaçado, dobradiço por um tempo da guarnição –, e que a luz da pupila capta, pode ser tomado como objeto de análise: a formalidade dos artigos; a não personificação dos editoriais; a terceira pessoa das resenhas; a fragilidade das notas (como gênero textual; de rodapé; transcritas a mão); a descrição das crônicas; o apontamento de bibliografias; a subjetividade do discurso; a marcação de eventos. Nada entre tudo o que capta a visão se

pode desconsiderar sem um primeiro olhar. Tudo o que atualize as fontes, suas testemunhas e testemunhos, pede a atenção do arqueólogo.

Ao suspender a noção de texto, esquivo-me também da função normalizadora de *contexto*⁷⁸: a de que o enunciado pressupõe um contexto, que deve ser descrito. Foucault define contexto pelo “conjunto dos elementos de situação ou de linguagem que motivam uma formulação e lhe determinam o sentido” (2008a, p. 110), propiciando, portanto, a um enunciado, uma motivação exterior ou interior para ser escrito. Eu, ao contrário, não me reporto aos elementos causais internos ou externos que motivaram o aparecimento de determinado enunciado.

François Dosse lembra que relatar ao contexto é importante, pois aí também é desfeito “o vínculo entre as palavras e as coisas, evitando se referir ao contexto circunstancial no qual se desenvolve o discurso” (2013, p. 160). Assim, não me refiro nem às representações da linguagem, nem aos pensamentos dos sujeitos enunciadores do discurso, mas sim à própria esfera da formação discursiva, que cria contextos próprios na sua própria variação (DELEUZE, 2013, p. 23).

Também suspendo duas outras ideias normalizadoras, que se podem agregar ao texto, que são as de (1c) *quantidade* e (2c) *qualidade*. A natureza da primeira (1c) é a de que um discurso se caracteriza pela quantidade da sua produção de textos⁷⁹. No caso específico de minha pesquisa, encontro 41 textos que *levam a pensar* o ensino de filosofia no Brasil, mas sob uma *miríade de enunciados* que não se pode quantificar. Há diferentes problemas, temáticas e enfoques, que fazem com que eu não espere deles a ideia normalizadora de quantidade. Dito de maneira a exemplificar, não trato do “método no ensino de filosofia” porque “20 textos” assim o afirmaram e, conseqüentemente, deva referenciar todos eles, mas procuro extrair dos enunciados as suas *intensidades*, ou seja, o grau de pertinência para a configuração do campo das práticas imanentes ao ensino de filosofia.

⁷⁸ Deleuze afirma que uma das críticas que se fez a Foucault é de que ele “se limita a requintar análises já bem clássicas que tratam de contexto. Mas isso seria desconhecer a novidade dos critérios que ele instaura, mostrando, precisamente, que se pode dizer uma frase ou formular uma proposição sem que se ocupe sempre o mesmo lugar do enunciado correspondente, e sem reproduzir as mesmas singularidades. (...) Quanto ao contexto, ele nada explica, porque sua natureza varia conforme a formação discursiva ou a família de enunciados considerados” (2013, p. 23).

⁷⁹ Faço a importante observação de que, muito embora eu não me sirva da noção de *quantidade* para analisar o discurso, entendo a relevância de que diferentes práticas se amoldem como discurso para a formação do saber. Saber e discurso não podem ser entendidos como a mesma coisa. O arqueólogo investiga o saber através do discurso e não o contrário.

No que se refere à (2c) *qualidade*, quero também desajuizar a dimensão de que os textos caracterizam as produções de enunciados de determinados autores. É claro que houve uma zona de inscrição de maior e ou menor força acerca de determinado autor. Nisso, entendo a relevância em descrever a sua insurgência. Por outro lado, quero me livrar da pecha de que existiram textos e autores “mais ou menos” importantes para a formação do saber ensino de filosofia. O que me interessa é o seu conjunto como *práticas discursivas* que apontam por quais cortes e suturas a existência do ensino de filosofia foi possível. Nesse propósito, somente reporto-me à categoria de qualidade da produção, quando sentir necessidade. É essa autonomia da intuição que uma arqueologia também confere ao arquivista.

Também alerta para o fato de que o deslocamento da categoria texto inova no que afirma a existência de diferentes enunciados (e até mesmo contraditórios) em um ou mais textos do mesmo autor. Não me interessa buscar qualquer motivação interna ou externa para a sua produção. Analiso, de modo outro, a circulação pela maneira com que aparecem na finalidade de elucidar o seu sentido. Nesse aspecto, aproximo-me da leitura que Veyne faz de Foucault, ao lhe atribuir uma espécie de hermenêutica artística como prática:

O instrumento de Foucault será, portanto, uma prática cotidiana, a hermenêutica, a elucidação do sentido; essa prática cotidiana escapa ao ceticismo, em cuja alçada acabam caindo as ideias gerais. Sua hermenêutica, que compreende o sentido dos atos e das palavras de outrem, capta esse sentido com a maior precisão possível, longe de reencontrar o eterno Eros no amor antigo ou de contaminar esse Eros com psicanálise ou uma antropologia filosófica. Compreender o que diz ou faz outrem é um ofício de ator que ‘se põe na pele’ de seu personagem para compreendê-lo; se esse ator é um historiador, ele precisa, além disso, fazer-se escritor de teatro para compor o texto de seu papel e encontrar palavras (conceitos) para dizê-lo (2011, p. 26-27).

Evidentemente, ocupo um papel de ator no ensino de filosofia no Brasil. Não fosse a minha (de) formação como estudante e professor, essa história não teria qualquer sentido. Assim, tento mostrar a partir de quais cenários e conceitos escrevo a minha história que, no caso específico da dimensão textual, não passa de um *nó em uma rede*. Analiso a sua unidade como uma variável, que se constrói a partir de um campo complexo de discursos. (FOUCAULT, 2008a, p. 26). Por isso, dissolvo a sua categorização de texto, em proveito de uma análise de enunciados, já especificado nesta dissertação.

Observo que a suspensão das categorias de “autor”, “origem” e “texto” não deve ser tomada como recusa irascível e definitiva. É possível que no decorrer da análise ocorra a inscrição pela função autor ou por um texto que o especifica. O que procurei destacar é que não faço nem uma análise de textos, tampouco dos sujeitos enunciadore do discurso, procurando entre eles um laço originário. O propósito é possibilitar a *emergência* de enunciados em *campos* como *nós em redes*, que se misturam e se podem criar de diferentes modos. O próximo ato de minha peça consiste em mostrar como se compõem os *cortes* de pesquisa: as séries.

1.2.4 Quadros: entre periódicos e séries discursivas

O acontecimento já não é mais constituído por aquilo que é visível e explicável, porque se trata de desenterrar camadas mais profundas de acontecimentos...

François Dosse - *Renascimento do acontecimento*

As decisões justificadas anteriormente foram necessárias, tanto para mostrar em que medida o ensino de filosofia pode ser considerado um saber, quanto para explicitar de que maneira (não) analiso os arquivos. Agora, e mais decisivamente, procuro responder a pergunta colocada por Deleuze: “Mas o que delimita uma família [de enunciados], uma formação discursiva? Como conceber o corte?” (2013, p. 31). Foucault encontra na *história serial* as maneiras de corte que não retêm os períodos à continuidade, os enunciados às palavras e os problemas aos sujeitos. Afirma ele que:

De agora em diante, o problema é construir séries: definir para cada uma seus elementos, fixar-lhes os limites, descobrir o tipo de relações que lhes é específico, formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries, para constituir, assim, séries de séries, ou ‘quadros’”. (2008a, p. 8).

Uma história serial não se caracteriza por generalidades, mas permite ao pesquisador elaborar a sua própria teoria no conjugado dos acontecimentos. As séries são mobilizadas mais em função de *pensar* o problema levantado de que *sistematizar* o período investido. Não obstante, Foucault elabora uma história das prisões e da punição

que atravessa o século XVIII sem mencionar a Revolução Francesa⁸⁰. Nisso, deflagra o seu propósito de pensar problemas filosóficos ao escavar arquivos.

Dedico este espaço para especificar as escolhas e o modo de funcionamento do *quadro* dessa pesquisa. Refiro-me especificamente aos critérios que emolduram o *periódico* como *série material*. E o ensino de filosofia na produção universitária como *série discursiva* que aparece e circula entrementes os enunciados. A moldura desse quadro obedece ao propósito de pensar como ocorreu a formação do ensino de filosofia nos anos formadores da universidade brasileira.

(A) *O periódico como materialidade repetível do discurso.*

O corte material na pesquisa parte da necessidade em definir um *corpus* documental tratável por um pesquisador individual que conta com tempo e recursos limitados. A decisão pelo periódico como *série material* deve-se a três critérios essenciais. O primeiro e mais objetivo deles é pensando na relativa facilidade de seu acesso. Os demais são propriamente metodológicos. Tendo em vista que a época revisada (1930 a 1968) antecede em até 80 anos nossa atualidade, é de se imaginar que não disponho da conservação integral dos arquivos. Não foram raros os periódicos que se modificaram tanto no nome, como no formato e na regularidade da publicação.

Disso segue a virtude de os rastros dos periódicos serem encontrados em grande medida nas bibliotecas, e mais hodiernamente, nas bases virtuais de dados. Da mesma maneira que a busca por outras fontes, como coletâneas ou planos de aulas, seria de acesso mais restrito, também estenderia essa dificuldade ao material de pesquisa para o curso de mestrado. Por outro lado, é preciso ter clareza de que, seja qual for à época revisada materialmente, não disponho da totalidade de arquivos. É mesmo este um ofício de reativar vestígios.

⁸⁰ É bem conhecida uma das críticas direcionadas à época da publicação de *Vigiar e Punir* por parte dos historiadores. Refere-se ao fato de que Foucault trata das prisões modernas sem referência à Revolução Francesa. Isso o motiva a distinguir uma história por problemas e uma história por períodos, do qual afirma a sua especificidade filosófica no seguinte fragmento, de onde faz perguntas retóricas para si mesmo e as responde: “Neste ‘nascimento da prisão’, de que trata? Da sociedade francesa em um dado período? Não. Da delinquência nos séculos XVII e XIX? Não. Das prisões na França entre 1760 e 1840? Nem isso. De alguma coisa mais firme: a intenção refletida, o tipo de cálculo, o *ratio* de que se lançou mão na reforma do sistema penal, quando se decidiu introduzir nele, não sem modificação, a velha prática do internamento. Trata-se, em suma, de um capítulo na história da ‘razão punitiva’. Por que a prisão e a reutilização de um internamento desacreditado?” (2008b, p. 327).

Nessa busca de periódicos também não privilegio determinada instituição como centro. Em princípio, pode parecer pretensiosa a finalidade de abarcar o “ensino de filosofia” como objeto debatido ao largo da universidade brasileira. Por outro lado, além de as esferas do periódico e da universidade já serem recortes, as nossas iniciações científicas já indicam o baixo índice de produção sobre tal temática. Em essência, a peculiaridade de estender o limite geográfico é fundamental à medida que viabiliza inscrever práticas discursivas em centros universitários “menores”, de regiões distintas, que se puderam reinventar como novidade para o ensino de filosofia ou simplesmente se alocaram no bojo temático das demais produções.

As outras duas justificativas para a escolha do periódico como série material são, propriamente, processuais, tendo em vista que uma arqueologia se ocupa em descrever acontecimentos pelo aparecimento de enunciados e que esses não se constituem como puras formas, figuras ideais ou silenciosas, mas que precisam de algum tipo de substância, suporte, data ou lugar para que existam em suas condições específicas. Nesse sentido, acreditamos que o periódico finca a qualidade de *materialidade repetível* ao enunciado (FOUCAULT, 2008a p. 114). Do mesmo modo que a sua existência não seria possível “se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não registrasse seus signos, se ele não tivesse tomado corpo em um elemento sensível e se não tivesse deixado marca – apenas alguns instantes - em uma memória e um espaço” (FOUCAULT, 2008a, p. 113), assim também é o periódico que dá uma forma de materialidade ao enunciado, para essa pesquisa.

O periódico, por fim, demarca o discurso sob o símbolo da *seriedade*. Foucault não se interessa por um discurso da vida cotidiana, mas por atos discursivos considerados sólidos, que possam conferir a determinada prática um *jogo de verdade*⁸¹. O exemplo de uma legitimação discursiva pode ser encontrado na passagem da *Arqueologia* em que se afirma que as letras dispostas em uma máquina de escrever não são um enunciado, mas se essa disposição aparece em um manual que indica como lidar com essa máquina, então se trata de um enunciado do ponto de vista arqueológico

⁸¹ Foucault oblitera o sentido tradicional de verdade ao relacioná-lo à dimensão do jogo. O jogo implica regras e subversões. Para Tannus Muchail, esse deslocamento predica que a verdade não deve ser “entendida enquanto identidade de uma essência una e sempre a mesma, mas enquanto produzida no decurso da história, constituindo-se na formação de saberes reconhecidos como verdadeiros, portanto historicamente múltiplos e diversificados; numa palavra, trata-se de verdades em seus diferentes modos de produção em diferentes sociedades”. (2004, p. 74).

(FOUCAULT, 2008a, p. 101 – 102). Ou seja, mobiliza um conjunto de regras críveis em seu entorno. Esther Díaz mostra outro e didático exemplo:

Dois homens estão pescando em um lago e comentam que a cor da água mudou nos últimos anos. Um deles, depois de pensar sobre o assunto, diz ‘a água do lago está contaminada’; essa proposição não é um enunciado no sentido arqueológico. Suponhamos agora que os vizinhos do lugar comecem a queixar-se da cor suspeita da água do lago. Os meios de comunicação ecoam o problema. Finalmente, as autoridades políticas decidem solicitar às autoridades sanitárias que sejam tomadas providências a respeito. Então, são disponibilizados especialistas e tecnologias a serviço de uma investigação; como resultado dela, o diretor da operação conclui que ‘a água do lago está contaminada’. Essa proposição é um enunciado arqueológico. (2012, p. 22).

No caso da primeira afirmação de que “a água do lago está contaminada”, trata-se somente de um apontamento cotidiano. Já quando se mobiliza uma série de regras em um campo – tecnocientífico, institucional, etc. -, que coloca para funcionar outras práticas, o enunciado adquire condição de existência.

Díaz parece também mostrar que o enunciado adquire sentido em determinado tempo e espaço específico. Por exemplo, em uma cultura onde a ideia de “contaminação” ou da “configuração sanitária” fosse ausente, não existiria o real sentido do porque a água que se vai turvando com o decorrer do tempo em um lago exige uma providência pública e política a respeito. (DÍAZ, 2012, p. 22-23). O periódico assume-se como a condição material que propicia a ocorrência do discurso, posto que se entrelaça a tipos de relações que o autenticam como valor de verdade. Assim, o periódico também confere uma *identidade* ao enunciado.

Dito isso, preciso ainda enfrentar a seguinte questão: Por que periódico *acadêmico* específico das áreas da Educação e da Filosofia em circulação entre 1930 a 1968? Em suma, que *identidade* essa materialidade confere a minha proposta com enunciados? Primeiro, específico o caráter não habitual da *identidade enunciativa* no itinerário arqueológico. Foucault sugere que à medida que vários níveis – como substância, suporte, lugar, data - se modificam, a própria identidade enunciativa também se altera⁸².

⁸² *Identidade* deve ser entendida sob condição muito específica, à luz da arqueologia, tratando-se do periódico. À medida que os seus vários níveis – substância, suporte, lugar, data - se modificam, a própria identidade enunciativa também se altera. O conjunto de níveis provoca várias questões sobre o enunciado e a sua materialidade: “Uma mesma frase repetida em voz alta e em voz baixa forma um único enunciado

O que proponho no resgate dessa identidade específica é analisar como se sustenta o “solo” dos discursos acadêmicos pedagógicos e filosóficos (tendo em vista que o ensino de filosofia parece articular-se nessas duas vias) dos anos formadores da universidade brasileira (nisso justifica-se o recorte de 1930 a 1968). A diferença é que a arqueologia, na pretensão da sua configuração filosófica, me possibilita não privilegiar que autores ou instituições foram fundamentais para a formação entre os discursos especializados. Penso que tanto os sujeitos, como as instituições em voga, estiveram imersos no jogo do que puderam dizer e pensar à época. O que me fascina é analisar o terreno a que se assentou o seu discurso para enunciar determinadas verdades acerca do que significava ensinar a filosofia. Tanto os periódicos, como o período, não existem senão para pensar esse propósito.

(B) *O ensino de filosofia como quadro discursivo*

Foucault denomina que a sua tarefa é determinar quadros - as relações de séries entre séries - conferindo-lhes o ponto em que se rompem ou se diferenciam. Isso significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época. O entrecruzamento de séries desata uma organização *a priori* entre acontecimentos específicos. A causa de um evento é simplesmente outro evento que o antecede, na ordem de tempo. (CARDOSO JÚNIOR, 2003, p. 16).

Necessito especificar de quais maneiras o ensino de filosofia assume-se como um *quadro* (conjugado entre séries) discursivo nesta investigação. Evidentemente, meus usos manifestam-se de modo muito diferente dos utilizados por Foucault⁸³. Em termos de *corpus* documental, Foucault conta com uma equipe de pesquisadores e cruza documentos de distintas naturezas (protocolos, relatórios, regulamentos administrativos,

ou vários? Quando se decora um texto, cada recitação dá lugar a um enunciado ou deve-se considerar que o mesmo se repete? Uma frase fielmente traduzida para a língua estrangeira forma dois enunciados distintos ou apenas um? E em uma récita coletiva - prece ou lição - devem-se contar quantos enunciados? como estabelecer a identidade do enunciado através dessas ocorrências múltiplas, dessas repetições, dessas transcrições?” (FOUCAULT, 2008a, p. 114).

⁸³ Sequer uma vez me remeto nesta dissertação à noção de *episteme* ou de *dispositivo*. Em face da primeira, porque Foucault mesmo afirma ter abandonado essa noção depois de *As palavras e as coisas* (DOSSE, 2013, p. 158), mas, principalmente, porque ela se insere em uma análise de séries entre “grandes períodos”, o que não é meu caso. Entendo que *epistemes* podem até configurar o objeto da descrição arqueológica, desde que sujeitas à grande período, o que não se configura em quase três décadas de pesquisa, em que me remeto ao saber. Em face de *dispositivo*, considero essa noção teórico-carregada em termos genealógicos e para além do discurso, o que me sugere também a acuidade de não referenciá-la. Ainda assim, entendo que me aproximo muito de entender os “sujeitos enunciativos dos textos sobre ensino de filosofia no Brasil”, como meros dispositivos de seu tempo, que lhes conjura condições do que podem dizer e fazer.

obituários, políticas de saúde pública, legislações, etc.). Atenho-me a um trabalho individual que toma por matéria o periódico, como já descrito anteriormente. A miríade de arquivos permite a Foucault atravessar séculos (na vastidão do XVI ao XX)⁸⁴. Limito-me, no entanto, a quase três décadas e tais mudanças alteram também o modo de meu emprego de série.

Enquanto Foucault constrói quadros (séries de séries) entre tempos e espaços amplos e diversos, cruzando práticas discursivas e não discursivas, restrinjo-me a resgatar *discursivamente* o saber nomeado ensino de filosofia. Isso significa que a minha relação de série não se atribui no tempo, mas se *corta* entre enunciados. Não encontro a conveniência em atribuir cortes temporais entre as quase três décadas de análise. Isso faz com que as relações de *continuidade* e *descontinuidade*, *regularidade* e *dispersão* se refiram ao recorte mais pela produção interna do discurso (interdiscursividade) do que pela topologia de sua inscrição temporal.

Quando analiso o ensino de filosofia como *quadro discursivo*, que implica a relação de séries entre séries, pretendo a fuga de dois lugares-comuns: o recuo ao *sujeito-autor enunciator* e ao *espaço-tempo enunciado*. Com relação ao primeiro, Deleuze sugere “excluir *a priori* um sujeito da enunciação. O sujeito é uma variável, ou melhor, um conjunto de variáveis do enunciado” (2013, p. 65). A função sujeito-autor não passa de um arranjo possível, tal como a afirmação de um objeto ou de um conceito no discurso. É possível, inclusive, existirem várias posições para o mesmo enunciado ou enunciados diferentes que partem da mesma posição de sujeito (DELEUZE, 2013, p. 65). Portanto, Deleuze afirma que:

A construção de séries dentro de multiplicidades determináveis torna impossível toda exposição de sequências em favor de uma história, tal como imaginaram os filósofos, para a glória de um Sujeito (“fazer da análise histórica o discurso contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo devir e de toda prática, são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo nele é concebido em termos de totalização e as revoluções nunca passam de uma tomada de consciência...”⁸⁵). (2013, p. 32).

⁸⁴ Como afirma Muchail: “As histórias que escreve desenvolvem-se no espaço do Ocidente, e o tempo que percorrem é quase sempre aquele que vai desde o final do Renascimento (por volta do século XVI) até a nossa Modernidade (séculos XIX e XX), atravessando com realce a chamada Idade Clássica (séculos XVII e XVIII)” (2004, p. 34).

⁸⁵ Deleuze refere-se ao fragmento da *Arqueologia* (2008a), que pode ser encontrado na página 14 da edição que utilizo para esta dissertação.

Tomando como ponto de apoio este fragmento, encaminho para a afirmação de que o emprego de *série* recusa também o lugar-comum *espaço-tempo enunciado*. Se, por um lado, Foucault alerta para o fato de que o tempo não pode ser remetido à figura totalizante da continuidade, de onde um acontecimento se figura como consequência de outro anterior e *ad infinitum*, por outro, quero também dissolver a ideia de que a produção de enunciados tem de figurar como novidade por se alocar em um tempo e um espaço distinto no periódico, visto que os enunciados podem se afirmar, simplesmente, como regularidade discursiva, não configurando diferenças. Não é o tempo ou o espaço da enunciação que conferem a sua novidade histórica. Enunciados não se podem remeter às ideias de “regularidade” ou “diferença” por suas produções em determinado tempo e espaço, enfim.

Tais observações foram importantes para delimitar que a consideração do ensino de filosofia como *série discursiva* exige também a liberdade de não se remeter à descrição pormenorizada do período de 1930 a 1968. Sobretudo porque a *época* não configura a unidade para o discurso. Como afirma Foucault, “não é nem sua unidade de base, nem seu horizonte, nem seu objeto; se fala sobre ela, é sempre a propósito de práticas discursivas determinadas e como resultado de suas análises” (2008a, p. 198).

Afora isso, reitero que a minha pretensão no recuo à história é problemática. Disso segue, como lembra Foucault, a “escolha do material em função dos dados do problema; focalização da análise sobre os elementos suscetíveis de resolvê-lo; estabelecimento de relações que permitem essa solução” (2008b, p. 327, *itálico do autor*). Essa afirmação é de fundamental relevância para a afirmação do discurso como analítica interna do saber “ensino de filosofia” na sua emergência, como analisado na sequência.

2 SEGUNDA PARTE: DISPOSIÇÃO ANALÍTICA

2.1 As formações discursivas: positivities do discurso

O a priori histórico é a positividade em que os enunciados se encontram em 'sua dispersão', nas 'falhas abertas pela sua não-coerência', em seu 'acavalamento e sua substituição recíproca', em sua 'simultaneidade não unificável' e em sua 'sucessão não dedutível'...

Michel Foucault - *A arqueologia do saber*

Toda a primeira parte desta dissertação procurou oferecer condições para pensar o seguinte problema no formato arqueológico: Como ocorreu a formação discursiva do ensino de filosofia em nível universitário no Brasil? A segunda parte ambiciona respondê-lo, tomando as decisões procedimentais anteriores no trato com arquivos. Acredito que essa reflexão possibilita o melhor entendimento sobre como as formações discursivas definiram a conjuntura desse saber nos anos formadores da universidade brasileira.

Encarar o ensino de filosofia como um saber é transpô-lo para fora de um regime de verdade, onde o realce incide no jogo de regras que define as condições de possibilidade para o seu aparecimento como um grande teatro. Entendo que os sujeitos-autores partícipes da peça não passam de atores do próprio discurso. O cenário não permanece estático, mas faz-se e desfaz-se com a emergência de um novo espetáculo. Não me interessa compreender por quais textos e contextos se estruturou, mas desatar as performances e os improvisos que possibilitaram que a trama ocorresse hoje. Há, nesse ambiente, a criação de atos que se modificam, assim como há, em toda esta dissertação, uma ambição filosófica.

Após desatar a ideia de que os arquivos me remetem a uma organização *a priori*, a postura que me acompanhou foi criar condições para mostrar que descrevo enunciados como acontecimentos. Nesse propósito, a causa de um evento é simplesmente outro evento que se desloca daquele, no conjunto de enunciados. (CARDOSO JÚNIOR, 2003, p. 16). O saber não passa de uma convenção histórica, marcada por diferenças,

continuidades e discontinuidades. Isso significa que não posso afirmar que o ensino de filosofia tal como se configura hoje foi igualmente pensado anteriormente. De modo mais específico, ele não passa de uma invenção histórica e discursivamente demarcada.

Se uma das tarefas da filosofia é o questionamento dos saberes, a fim de compreender as condições de possibilidade de sua existência, esta pesquisa tem a inteira pretensão filosófica; nunca prescritiva. Recorro aos arquivos rastreados entre os anos 1930 a 1968, na pretensão de descrever as *positividades* em que parece assentar-se o saber ensino de filosofia. A *positividade* desempenha o papel que se pode chamar de um *a priori* histórico para Foucault⁸⁶. Orlandi especifica essa relação:

O *a priori* histórico é a positividade em que os enunciados se encontram em ‘sua dispersão’, nas ‘falhas abertas pela sua não-coerência’, em seu ‘acavalamento e sua substituição recíproca’, em sua ‘simultaneidade não unificável’ e em sua ‘sucessão não dedutível’ (...). Finalmente, convém lembrar que os *a priori* históricos (vale dizer, os ‘*a priori* das positividades’), não se confundem com uma ‘estrutura intemporal’, pois são ‘conjuntos de regras que caracterizam práticas discursivas’, mas que ‘não escapam da historicidade’. São ‘conjuntos transformáveis’, são regras ‘engajadas naquilo mesmo que elas ligam’. (1987, p. 26 e 27).

Demarco que o *a priori* de Foucault não retoma o transcendental de Kant. Ainda que exista uma herança do segundo para o primeiro, o adjetivo *histórico* visa exatamente marcar as diferenças com respeito ao *a priori* tomado como dispersões no tempo. (CASTRO, 2009, p. 21). Nem o empírico, tampouco as categorias de significado como tempo e espaço, dados por um sujeito transcendental, manejam o discurso, que é pura dispersão de enunciados. O meu propósito é analisar as suas condições de emergência no discurso.

Em tese, *positividade*⁸⁷ é o termo empregado por Foucault para caracterizar as formações discursivas em sua esfera própria. Esta análise de arquivos leva em conta três

⁸⁶ Vale lembrar que as noções de *a priori* histórico e positividade são objeto do quinto e último capítulo da parte III de *A Arqueologia do saber*.

⁸⁷ Lembro que o termo positividade não faz qualquer referência a positivismo. Quando, por exemplo, Foucault é chamado de um *positivista* de falsas ciências, ele responde com ironia: “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. [Eis a ironia:] Se substituir a busca de 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” (2008a, p. 141 e 142).

leis de superfície internas às quais se submetem os enunciados: a *raridade*, a *exterioridade* e o *acumulado*.

A *raridade*: Repousa no princípio de que nem tudo é sempre dito. Portanto, descrever a sua formação é tomar conta da sua distribuição de lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes (FOUCAULT, 2008a, p. 135). Analisar os discursos do ensino de filosofia é procurar o valor de sua pobreza. Como definido por Foucault:

Esse valor não é definido por sua verdade, não é avaliado pela presença de um conteúdo secreto; mas caracteriza o lugar deles, sua capacidade de circulação e de troca, sua possibilidade de transformação (...) assim o discurso deixa de ser o que é para a atitude exegética: tesouro inesgotável de onde se podem tirar sempre novas riquezas (...) ele aparece como um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização (...). [Ele é] o objeto de uma luta, e de uma luta política. (2008a, p. 136-137).

O segundo traço característico é a *exterioridade*. Essa terminologia opõe-se a interioridade do sujeito enunciativo. Como define Foucault, “a análise enunciativa tenta liberar-se, para restituir os enunciados à sua própria dispersão; para analisá-los em uma exterioridade sem dúvida paradoxal, já que não remete a nenhuma forma adversa de interioridade; para considerá-los em sua descontinuidade” (2008a, p. 137). É a descrição de enunciados que move a minha análise de arquivos, não a afirmação sobre o que os autores dos textos afirmaram em seu nome. Dito de outra maneira, tais afirmações são relevantes à medida que são transpostas para o plano discursivo.

Disso segue a consideração de que não analiso o discurso sob a égide nem de um sujeito individual, nem de uma consciência coletiva. “A análise dos enunciados se efetua, pois, sem referência a um *cogito*. Não coloca a questão de quem fala, se manifesta ou se oculta no que diz. (...). Ela situa-se, de fato, no nível do ‘diz-se’” (2008a, p. 138). Foucault desloca o nível da análise para o campo das relações entre enunciados, e não dos sujeitos que os disseram. E o mesmo eu faço.

O terceiro traço da análise enunciativa é o *acumulado*. Para Orlandi, ela deve “livrar-se da ‘imagem tão frequente e obstinada do retorno’ (...). Deve essa análise procurar que modo de existência pode caracterizar os enunciados, independentemente de sua enunciação⁸⁸”. Em outras palavras, não se trata de aprender nos textos o ‘clarão do

⁸⁸ *Enunciado* tem de ser especificado tanto na relação à *enunciação*, quanto à sua possibilidade de ser repetido. Diferentemente dos enunciados, que são repetidos apesar de sua materialidade, as enunciações ocorrem a cada vez que um conjunto de signos é emitido. A enunciação se inscreve na individualidade

seu nascimento” (1987, p. 24). Entendo que Foucault propõe que os enunciados devem ser tratados na própria fagulha da sua modificação e das constantes irregularidades de que se pode formar o discurso. Em suma, o acumulado pretende expurgar o enunciado da “procura da origem”. É do *efetivamente dito* que falo ao abordar os enunciados insurgentes nos periódicos, como modo de análise. Nem antes, nem depois do seu aparecimento. Analiso duas *positividades* do discurso: (2.1.1.) *A filosofia como estratégia teórica* e (2.1.2.) *O campo da ensinabilidade como dispersão conceitual*.

Antes de adentrar a análise, faço uma importante observação acerca do modo de leitura da análise: Entendo que este capítulo não pode ser lido a partir de uma perspectiva eminentemente conceitual. Que existam conceitos, não resta dúvida. Mas o modo de funcionamento que imprimem é decisivamente diferente da habitualidade com que se escreve em filosofia.

De modo provocativo, não quis fazer dele um obituário. A materialidade do “texto” cede o lugar vivo aos arquivos em acontecimento. Nisso é claro que também não me furto a interpretá-los, mas eu *preferiria não fazer*⁸⁹ deles um comentário ou exegese⁹⁰. A minha análise só é ontológica se nela se pensar uma história do presente. Não sem novidade, os verbos assumem também um tempo presente. É a atualidade que resta pensar.

espaço-temporal. Por exemplo, ao dizerem duas pessoas, ao mesmo tempo, a mesma coisa, haverá duas enunciações diferentes, dado que são postas em um espaço distinto. Da mesma maneira ocorre quando um sujeito repete várias vezes a mesma frase. Cada uma de suas propagações ocorre em tempos diferentes, o que promove uma nova enunciação quando repetida. Isso confere uma individualidade *espaço-temporal* para a enunciação. Para Foucault, portanto, devem ser entendidas como “um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir”. (FOUCAULT, 2008, p. 114). Enunciados podem caracterizar regularidades pela sua característica de serem repetidos, não enunciações.
⁸⁹ Metáfora à *Bartleby, o escrivão*, novela de Herman Melville. No decorrer de seu ofício de escrivão, o personagem Bartleby, um excêntrico escrivão, simplesmente afirma *Eu preferiria não fazer*. Essa negação se faz costumeira e afirma para o cotidiano a esteira do absurdo. A minha função na filosofia tem sido este *preferiria não fazer*, de Bartleby. Decidi não remeter os textos filosóficos à pura matéria do comentário, mas cruzar filosofia à vida. Essa pesquisa é mesmo um vinco entre o conhecido e o desconhecido, que se abre como uma reflexão filosófica.

⁹⁰ Sobre a análise enunciativa em relação ao comentário, Luiz Orlandi traz uma oportuna reflexão acerca da *raridade* do enunciado, ou seja, do princípio segundo o qual puderam aparecer unicamente os conjuntos significantes que foram ditos e escritos. Para ele, “Foucault salienta que a ‘atitude exegética’ (o ato intelectual de ‘interpretar’) configura uma reação à ‘pobreza enunciativa’, uma reação ao fato de que, a rigor, poucas coisas são ditas; a interpretação procura compensar a raridade por meio de uma ‘multiplicação de sentido’. Desviando-se dessa via, Foucault defende, como análise de uma ‘formação discursiva’, a procura da ‘lei dessa pobreza’, com o que se poderá estabelecer, diz ele, o ‘valor’ dos enunciados, valor ‘não definido pela verdade’, mas que se liga, isto sim, ao ‘lugar’ do enunciado, a sua ‘capacidade de circulação e de troca’ e a sua ‘possibilidade de transformação, não só na economia dos discursos, mas na administração, em geral, de recursos raros” (1987, p. 23).

A relação com o discurso atenta para outra sutileza. A de como me prostro em face dos arquivos. O objetivo da análise incide nas formações discursivas, o que, inelutavelmente, provoca que eu necessite dos arquivos para me expressar. Por outro lado, a dimensão de positividade produz um inadiável confronto com a verdade afirmada na materialidade escrita. Tento formar uma linha tênue entre mim e os discursos, de modo que eles não falem inteiramente em meu lugar, e que eu não os cale ao dizer. Nessa relação estreita entre o enunciável e a vontade de criar o verossímil instaura-se o acontecimento, nesta investigação.

2.1.1 Da filosofia como estratégia discursiva: duas continuidades

Qualquer que seja o seu nível formal, chamaremos, convencionalmente, de ‘estratégias’ esses temas ou teorias...

Michel Foucault - *A arqueologia do saber*.

Todo saber possui positivities específicas. Analisar uma positividade é mostrar que elementos foram efetivamente ditos – e tiveram de ser aceitos como tal – para que “formações discursivas” aparecessem e fizessem emergir um saber. A palavra discurso, etimologicamente, atenta para a ideia de curso, de percurso, de correr por. É para esse aspecto de movimento que uma arqueologia cobra a atenção. Foucault indica que “discursos como a economia, a medicina, a gramática dos seres vivos, dão lugar a certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de enunciações, que formam, segundo seu grau de coerência, de rigor e de estabilidade, temas ou teorias” (2008, p. 71). Com isso, pretende afirmar que a categoria de “tema ou teoria” não constitui uma unidade para o discurso, mas que cada discurso é formado por diferentes possibilidades temáticas.

Esse movimento implica para a minha pesquisa dois apontamentos. Primeiro, a necessidade de suspender que o saber “ensino de filosofia” se constitui por um “tema ou teoria” identitário. Essa desconstrução, por exemplo, inviabiliza a pergunta “Que concepção(ões) de filosofia formaram o seu ensino?”. Segundo, investigar o campo de possibilidades temáticas para a formação daquele saber. Nessa *suspensão*, a tarefa do

arqueólogo é dar forma à matéria bruta do *efetivamente dito*, que são os arquivos. Em meu caso, os periódicos produzidos de 1930 a 1968.

O objetivo geral deste capítulo é definir sistemas de relações entre diversas estratégias que possam formar um campo de possibilidades temáticas (MACHADO, 1974) para o saber ensino de filosofia. Como afirma Foucault, “Qualquer que seja o seu nível formal, chamaremos, convencionalmente, de ‘estratégias’ esses temas ou teorias” (2008, p. 73). Este deslocamento de “tema ou teoria” como *estratégia* não se trata de uma simples mudança terminológica, mas muda inteiramente o modo de análise. Enquanto um “tema ou teoria” conserva em si a continuidade histórica, de onde os acontecimentos são apagados por unidades ininterruptas, tratar o discurso como estratégias permite considerá-lo enquanto escolhas teóricas, que obedecem a jogos de relações específicos em uma escala de tempo definida.

Disso precede uma profunda mudança no modo de questionar os arquivos. Não trato de perguntar “por quais projetos ou concepções de filosofia forma-se o ensino de filosofia?”, mas sim, “a partir de que relações o ensino de filosofia foi convencionalizado de tal modo, que excluiu também outras formas de nomeação, no Brasil?”. Os arquivos definem o campo de visibilidade.

De um ponto de vista analítico, a mudança no modo de articulação dos conceitos permite que a investigação incida na formação das regularidades e das diferenças do discurso. Trazer a filosofia para ser analisada como *estratégia* teórica significa valorizar o que pode existir nela de *acontecimento discursivo* como prática histórica. Isto é, escavo os arquivos na tentativa de descobrir que novas regularidades puderam formar. Com isso, o ensino de filosofia não se pode instaurar como um *projeto ideal*, de modo que se trata também de mostrar em que *falhas*⁹¹ incorre. Tampouco pode ser colocado no plano das *opiniões* entre os sujeitos. Considerar o ensino de filosofia um conjunto de estratégias discursivas é desarticular a sua idealidade, evidenciando que a sua constituição histórica degenera também outras práticas possíveis.

⁹¹ A noção de *falha* é oportuna aqui, ao tomar nota de que um “projeto” é algo regularmente definido e pensado. A minha análise não versa sobre um encadeamento lógico, idealista e coerente. Pelo contrário, quero mostrar a sua não coerência. Assim, novos modos de relações são possíveis e se entrecruzam. Um discurso não se constrói na verdade unitária, mas na história. Vale também referenciar uma passagem de Foucault acerca de *falha*: “Esse *a priori* [histórico] deve dar conta dos enunciados em sua dispersão, em todas as falhas abertas por sua não-coerência, em sua superposição e substituição recíproca, em sua simultaneidade que não pode ser unificada e em sua sucessão que não é dedutível; em suma, tem de 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” (2008, p. 144).

Identifico duas continuidades discursivas como estratégias que contribuem para a emergência do ensino de filosofia. Em cada uma há regularidades específicas. Convenciono chamá-las de: (1) *filosofia e ciência* e (2) *filosofia e filosofar*. A primeira intercala a filosofia na ciência e o ensino de filosofia adquire formato igualmente científico⁹². Três regularidades ajustam a sua formação: (a) *verdade* (b) *sistematização* e (c) *universalidade*. Como tal, a filosofia relaciona-se diretamente a outros saberes. (2) A segunda continuidade se expande no *filosofar*. As suas articulações tomam o ensino e o aprendizado da filosofia como uma problemática filosófica. Quatro regularidades a configuram: (a) *vida* (b) *problema* (c) *disposição* e (d) *filósofo*.

Construo dois “quadros” nesta seção. Do ponto de vista metodológico, utilizo-me do regime *serial*, legado por Foucault. Como série, procuro “definir para cada uma seus elementos, fixar-lhes os limites, descobrir o tipo de relações que lhe é específico, formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries, para constituir, assim, séries de séries, ou “quadros”⁹³ (2008, p. 10). Diferentemente de Foucault, que constrói “séries de séries” entre grandes períodos, a minha pesquisa incide em um curto período. Tais séries não se justificam, portanto, na relação exclusiva com o tempo, mas enfoco a sua composição no discurso. Isto é, descubro que regularidades e dispersões se formaram no interior de ambas as continuidades para, posteriormente, marcar como tais escolhas teóricas possibilitaram práticas discursivas no ensino de filosofia.

O ponto de partida para a minha análise foi perceber como o debate universitário firma que as condições para qualquer definição de “filosofia” marcam rigorosamente as relações do ensino de filosofia, de modo a expandir ou a abreviar o seu campo de

⁹² Neste capítulo, somente o “ensino de filosofia” consistirá um *saber*. Termos como “filosofia”, ciência”, “arte” indicarão *estratégias*. A fim de não tornar o meu texto maçante em especificações terminológicas, procuro empregar tais termos em parênteses pelos seus sentidos já especificados. Quando eu sentir necessidade de outro uso, assim o discrimino.

⁹³ Foucault define *série* na arqueologia: “definir para cada uma seus elementos, fixar-lhes os limites, descobrir o tipo de relações que lhe é específico, formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries, para constituir, assim, séries de séries, ou “quadros”: daí a multiplicação dos estratos, seu desligamento, a especificidade do tempo e das cronologias que lhes são próprias; daí a necessidade de distinguir não mais apenas acontecimentos importantes (com uma longa cadeia de consequências) e acontecimentos mínimos, mas sim tipos de acontecimentos de nível inteiramente diferente (alguns breves, outros de duração média, como a expansão de uma técnica, ou uma rarefação da moeda; outros, finalmente, de ritmo lento, como um equilíbrio demográfico ou o ajustamento progressivo de uma economia a uma modificação do clima)” (FOUCAULT, 2008, p. 10 e 11).

práticas. Referido como enunciado⁹⁴, “qualquer consideração sobre a filosofia e o seu ensino [...] reclama alguma noção, evidentemente perfuntória, sobre a natureza da filosofia. E essa noção só poderá ser a resposta a esta pergunta: que é filosofia?” (VITA, 1956, p. 89)⁹⁵. Evidentemente, no canteiro arqueológico, ao invés da colocação “que é filosofia”, identifico a que relações estratégicas a filosofia se amoldou.

Dois *campos enunciativos*⁹⁶ caracterizam o modo de definição da filosofia. Um valoriza o recuo à sua própria história. O outro relaciona a filosofia a demais saberes. Identifico que ambas as formas de caracterização se nomeiam “tradição”. Essa nomenclatura em nada difere de “tema ou teoria”, porque pretende caracterizar um saber pela sua continuidade discursiva, a fim de suprimir as suas diferenças. Sob o símbolo da permanência e da coerência, em um tempo sucessivo e idêntico, assenta-se um saber como “tradição”⁹⁷.

O recurso à própria história da “tradição filosófica” parece condição indispensável para uma definição da filosofia. Vale repetir Corbisier ao considerar que “uma definição da filosofia que se pretendesse formular fazendo abstração da sua história, correria o risco de excluir de seu âmbito certas criações espirituais que pretendem ser ou não consideradas filosóficas” (1954, p. 9). Em termos genéricos, definir a filosofia implica a retomada das manifestações no decurso de seu pensamento e cronologia. E nisso se destaca o resgate panorâmico de vários filósofos e suas concepções (GALEFFI, 1953; VITA, 1956; RANGEL, 1964), de especial importância

⁹⁴ Faço uma importante observação sobre o estilo de escrita para o terceiro capítulo. Como a minha análise se caracteriza por uma história que não privilegia os sujeitos, mas a emergência de enunciados e discursos, as referências também não serão convencionais. Para me ater a esta citação, o leitor não encontrará o formato “Segundo Saldanha”, mas citações indiretas que visam deslocar sujeitos e autores para as suas *funções* discursivas. Tal modo, portanto, não se caracteriza como um desconhecimento ou pode ser entendido como um “erro” no modo de citação, mas faz parte de uma postura filosófica em face do meu modo de compreender a arqueologia foucaultiana como referencial.

⁹⁵ Outro enunciado, que pretende pormenorizar a situação da filosofia no Brasil, faz similaridade a esse: “A compreensão do estado atual da filosofia no Brasil, bem como a formulação de qualquer prognóstico em relação ao seu desenvolvimento futuro implicam a elucidação prévia dos dados de que se compõe o problema, quer dizer, em primeiro lugar, *a definição do ser ou da essência da filosofia* e, em segundo, a descrição e a interpretação da circunstância brasileira” (CORBISIER, 1954, p. 8 – itálico nosso).

⁹⁶ Um *campo enunciativo* pretende analisar o enunciado a partir da sua singularidade. Que enunciados específicos definem um jogo discursivo? Ele se constrói na análise do campo discursivo, ou, tomado em termos mais genéricos: “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 os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui” (FOUCAULT, 2008, p. 31).

⁹⁷ Sobre *tradição*, conferir Foucault: “Ela visa a dar uma importância temporal singular a um conjunto de fenômenos, ao mesmo tempo sucessivos e idênticos (ou, pelo menos, análogos); permite repensar a dispersão da história na forma desse conjunto; autoriza reduzir a diferença característica de qualquer começo, para retroceder, sem interrupção, na atribuição indefinida da origem” (2008, p. 23).

aos personagens que a mesma “tradição” no seu transcorrer legitima como “clássico”⁹⁸. É muito oportuno notar que a história assume a posição de “tema ou teoria” para a filosofia.

Nisso se evidencia uma *dispersão*⁹⁹ quanto ao recuo temático. Ora os enunciados se utilizam da história para mostrar que nela podem existir novas definições acerca da filosofia, ora para mostrar que se deve recuar a história para notar os seus desvios. De um lado, a possibilidade; do outro, o erro. Atenho-me ao seguinte enunciado como uma caracterização de via aberta com a filosofia:

Quando falamos de filosofia, evidentemente nos referimos a uma coisa que o homem faz, que o homem tem feito através dos séculos hoje e sempre. Referimo-nos a esta coisa que existe, imperfeitamente como todas as obras humanas, mas existe e se realizou e pode realizar-se agora e sempre, de mil modos (RANGEL, 1964, p. 43).

Considero este enunciado uma possibilidade para novas definições de filosofia à medida que reconhece o seu presente *por fazer*, “agora e sempre de mil modos”. Aponta também para o seu caráter “imperfeito” como uma inconfundível atribuição humana. Não a arroga sob uma perspectiva de valor negativo, mas de seu próprio movimento.

Existe, no entanto, outro modo de se reportar a manifestações históricas da filosofia, a fim de procurar nela os seus limites, como se pode perceber no seguinte enunciado: “Evitar de recair nos mesmos erros em que se embrenharam certos pensadores que tentaram tal ou tal outro caminho. Não foi, pois, sem uma razão que se procurou identificar a filosofia como história da filosofia” (GALEFFI, 1953, p. 22). À medida que se identifica a filosofia à sua história se podem notar também os seus “erros”. Serve, portanto, para catalogar um insucesso. A retomada histórica assume a condição de tema para a “tradição” filosófica sob a forma de duas dispersões. Ora para mostrar as suas possibilidades, ora para indicar as suas restrições.

⁹⁸ Esta não é uma história de autores, mas há uma dispersão enunciativa com Luiz Washington Vita, já que não se detém nos pensadores que a tradição intitulou como “clássicos”. Além dos autores admitidamente tradicionais na história da filosofia (Diógenes Laércio, Pitágoras, Cícero, Platão, Aristóteles, Kierkegaard e Dilthey) também menciona escritores heterodoxos e contemporâneos, como George Simmel, Xavier Zubiri, Renato Lazzarini, Ortega y Gasset, Julián Mariás.

⁹⁹ Ao tratar de enunciados como acontecimentos, se faz de fundamental importância evidenciar as *dispersões* de suas formações. Uma arqueologia é entrecortada por elementos que não formam uma regularidade amorfa, mas que se constroem a partir da própria desconstrução. Mostrar a que elementos disformes se configura um discurso é de fundamental importância para esta pesquisa.

O segundo *campo enunciativo*, que incide nas condições de definição da filosofia, é a sua relação com os demais saberes. Muito embora “a filosofia só se decide, evidentemente, dentro da filosofia, através de seus próprios conceitos e meios: [e é, portanto,] o primeiro de seus próprios problemas” (VITA, 1956, p. 90), outros saberes exercem a fundamental função de reter ou de alargar um limite para a filosofia.

A análise arqueológica do discurso mostra que o campo das possibilidades estratégicas que compreendem o ensino de filosofia se amoldou em duas continuidades. Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa é compreender as condições para a formação do saber “ensino de filosofia” na esfera universitária, penso que este capítulo cumpre a finalidade específica de abarcar, do ponto de vista das estratégias do discurso, a sua formação. Por isso ele se articula em dois movimentos: (1) Descrever analiticamente como tais estratégias se amoldaram em tais continuidades discursivas e (2) em que medida cada uma delas influi para o campo de práticas discursivas do ensino de filosofia.

2.1.1.1 Da continuidade “filosofia e ciência”.

Filosofia é, antes de tudo, regra e método, irrepreensível sistemática e ferrenha ordenação...

Arthur Versiani Velloso - *A filosofia como matéria de ensinância*

Como visibilidade arqueológica, o ensino de filosofia exerce a posição de saber. Mostra Foucault que “o saber não é o canteiro epistemológico que desapareceria na ciência que o realiza. A ciência (ou o que passa por tal) localiza-se em um campo de saber e nele tem um papel, que varia conforme as diferentes formações discursivas e que se modifica de acordo com suas mutações” (2008, p. 206). Logo, investigar um saber é compreender o seu campo de formação a partir de discursos. *Escolhas teóricas* ou *estratégias* são elementos que permitem um discurso se formar. Os arquivos mostram-me que uma estratégia formadora do discurso se sintetiza nos jogos de relações entre a filosofia e a ciência; daí se convencionou o título desta seção.

A ciência demarca-se como a maior *instância específica de decisão*¹⁰⁰ para a filosofia, de modo que esta assuma a posição de ciência. Os critérios requeridos pela formatação do discurso científico justapõem-se para definir a filosofia. Três regularidades relacionam uma e outra estratégia nos arquivos revisados: *verdade*, *sistematização* e *universalidade*. Pela proximidade de tais noções, não faço a separação entre “verdade, verdadeiro, verdadeiramente”, “sistema, sistematização, sistematicidade¹⁰¹” e “universal, universalidade, universalismo”. Entendo que, do ponto de vista linguístico, exista a diferença entre os seus sufixos, o que pode conferir um significado díspar entre um uso e outro, mas o meu propósito incorre no sentido dos próprios enunciados e, como enunciado, a tríade conserva a mesma relação, que é a de justificar a filosofia como ciência. Assim, identificar as relações entre enunciados é a especificidade do arquivo como acontecimento discursivo, mostrando a que regularidades incorrem nos arquivos vistoriados.

(a) *a verdade*: A primeira e maior regularidade da filosofia é a busca pela verdade. Articulam-se nesta marca não apenas as relações entre filosofia e ciência, mas também a religião. O discurso filosófico desloca-se dos demais saberes pela especificidade de “ter como objetivo a verdade pura, sem levar o outro em conta” (ECSODI, 1952, p. 16). “A filosofia é, pois, uma busca, *une recherche de la Verité*” (VELLOSO, 1961, p. 313)¹⁰². Nesse seguimento, “o filósofo passou a ser um homem que se consagra inteiramente a uma aventura espiritual; possuído pela *libido sciendi*, pelo impulso de entender o mundo, faz de sua inteligência uma morada onde alenta e vive (...) seu amor pela verdade” (VITA, 1956, p. 90).

A história da filosofia aparece como o lugar para a afirmação da presente regularidade. “Embora toda a sua história não seja senão a história dessa pretensão [da

¹⁰⁰ Atenho-me, neste ponto, a comparar a *economia da constelação discursiva* entre uma e outra estratégia. Nisso, filosofia e ciência se conferem em um único sistema formal, de tal modo que outros discursos seriam a aplicação em campos semânticos diversos e, sobretudo, excludentes a eles. Assim, a ciência ampara a filosofia, do mesmo modo que, para Foucault, “a gramática geral nos séculos XVII e XVIII aparece como modelo particular da teoria geral dos signos e da representação” (2008, p. 74).

¹⁰¹ Este termo requer uma observação maior. “Sistema” e “sistematização” não estão sempre ligados do ponto de vista enunciativo; assim, um “sistema filosófico” pode assumir um sentido diferente da “sistematização filosófica”. Entendo que um conjunto de sistematizações (dedução, indução, teses) pode formar um sistema filosófico, ao qual se atribui um autor: O “sistema filosófico” de Kant, de Hegel. Já neste enunciado, é possível perceber uma relação quase sinonímica entre ambos: “E como do mesmo modo que as perguntas estão ligadas entre si, elo a elo, assim também as respostas devem formar um todo uno, um sistema, o sistema filosófico. Seria falta absurda de unidade sistemática negar ao homem a liberdade e não obstante louvar-lhe as virtudes (...)” (MUHLEN, 1963, p. 33).

¹⁰² A verdade “busca pela verdade” como marca da filosofia está presente nos seguintes textos: ECSODI, 1952; LIMA, 1954; MUHLEN, 1963, VELLOSO, 1951 e 61; MORAES FILHO, 1959.

verdade], não nos resta outra coisa a fazer senão, impelidos por essa urgente e circunstancial necessidade, introduzirmo-nos nela para verificar se é ou não capaz de realizar a pretensão na qual consiste” (CORBISIER, 1952, p. 678). Defronte à história e tendo o grego Sócrates como o seu iniciador, portanto, “essa filosofia que descobre o conceito e superestima a razão, o movimento lógico do espírito, e que chega a identificar a virtude com a ciência, tem, no entanto, uma raiz religiosa e mística” (CORBISIER, 1952, p. 668). A afirmação discursiva da verdade, que serve à filosofia, cabe também aos demais saberes, embora se possa notar-lhe uma especificidade, no que diz respeito ao critério de verdade, em relação aos demais saberes, que é a sua caracterização enquanto uma “verdade pura e desinteressada”.

Filosofia, ciência e religião amparam-se no discurso da verdade. Os enunciados que mencionam a relação entre a filosofia e a religião foram repetidos¹⁰³. Nesse seguimento, a filosofia se assume como “um dos mais fortes esteios da religião” (MUHLEN, 1963, p. 42). “Por isso são elas – a filosofia e a religião cristã – as únicas escolas de sacrifícios heroicos, as duas grandes mestras da vida espiritual” (ECSODI, 1952, p. 18). A filosofia, portanto, também se articula a valores tais como “caridade” e “amor”. Ou melhor, o “verdadeiro amor”, a “verdadeira caridade”.

A especificação entre filosofia e religião torna-se mais oportuna ao demarcar o caráter moral que assume a filosofia na relação com a verdade. Nesse sentido, os arquivos permitem considerar que o mesmo caráter moral permeia a filosofia, a ciência e

¹⁰³ A fim de tornar o meu trabalho rigoroso do ponto de vista da repetição entre enunciados, penso que se torna imprescindível demarcar todas as inscrições da relação “filosofia, verdade, religião”: “Demonstrando o caráter científico da filosofia, dou ainda um passo mais adiante, afirmando que a filosofia, em particular a metafísica, é a única ciência absoluta” (MUHLEN, 1963, p. 41); “A filosofia não pede religião, mas como sempre as verdades, que tem o mesmo objeto – no caso presente do homem contudo a que a vida humana está ligada – se ajudam mutuamente, assim a filosofia é também um dos mais fortes esteios da religião” (MUHLEN, 1963, p. 42); “Ao terminar estas exposições, permitam as autoridades, os corpos docentes e discentes e seleta assistência, que resumamos as ideias e desejos para um feliz e próspero futuro nas palavras tiradas do livro dos livros, a S. Escritura, e que sirvam de augúrio, estímulo, conforto e divisa para esta Faculdade: ‘veritatem in caritate’ – procurar e praticar a verdade na caridade” (BEDA KRUSE, 1954, p. 25). “Elas não pedem nada. Senão amar o que elas amam, a *verdade*. Sacrificam-se sem aparecer, gozando do sacrifício como de sua mais bela recompensa, sem pensar no êxito, alias seguras do insucesso. Por isso são elas – a filosofia e a religião cristã – as únicas escolas de sacrifícios heroicos, as duas grandes mestras da vida espiritual. Belas nos seu sacrifício ignorado e desconhecido, embelezam-se do martírio autêntico, do ser vítima da verdade. Por isso tornam bela e boa a alma e são a Escola, da qual os homens tem sempre e tanta, tanta necessidade” (ECSODI, 1952, p. 18); “Terá o estudante oportunidade de espanar da sua cabeça certas ideias falsas a respeito de ciência que, sem a necessária cultura filosófica, passam por verdadeiras e prejudicam enormemente a obra do ministério e a expansão da Igreja nos meios universitários, e, pior do que isso, levam muitos jovens estudiosos a afastar-se da Igreja” (MOTA, 1960, p. 31).

a religião¹⁰⁴. “A filosofia é moralidade essencial; é inquirição honesta, reta, sincera, humilde, desinteressada da verdade; dedicação e renúncia; por isso é elevação, e sublimação, purificação e ascese, liberação. Logo, é formadora de homens; de fato, é formadora de espíritos, é catarse”. (ECSODI, 1952, p. 16). O ideal formador da filosofia encontra amplo amparo na Universidade. “É preciso dentro da Universidade e fora dela, pugnar por essa aspiração, constituir essa personalidade moral e esse centro de saber universalmente válido” (BARROS, 1949, p. 359). Por suposição, “a missão da filosofia [sendo ela disciplina universitária,] é iluminar e guiar; mas no Brasil temos mil problemas sobre seu ensino” (SALDANHA, 1955, p. 23).

Ao professor (de filosofia) cabe o espaço de formador de exemplos - sujeito de reta conduta. Dada a ampla vinculação da filosofia ao campo da moralidade, casa-se também ela à ideia de bem e de mal. Por isso, a “verdade” como finalidade é um discurso a ser perseguido. Se existe, do ponto de vista moral, um tipo *certo* de formação, é necessariamente válido que os demais modos de formação se tomem por errados e degenerativos. A análise discursiva, nesse ponto, possibilita notar como as escolhas teóricas do saber filosófico recorreram à verdade para legitimar uma posição “reta”, “honestá”, “justa”, etc. Passo à próxima regularidade.

(b) *O sistema*: A filosofia e a ciência se inscrevem no critério de *sistema* nos arquivos revisados. As suas marcas enunciativas sugerem que uma expansão da filosofia acontece porque a sua história parece mostrar um lugar recorrente para os sistemas

¹⁰⁴ A fim de conferir rigor na colocação, mostro os presentes enunciados: “A filosofia é moralidade essencial; é inquirição honesta, reta, sincera, humilde, desinteressada da verdade; dedicação e renúncia; por isso é elevação, e sublimação, purificação e ascese, liberação. Logo, é formadora de homens; de fato, é formadora de espíritos, é catarse”. (ECSODI, 1952, p. 16); “Acredito haver na ciência o germe de uma filosofia de vida, de alta moralidade: diante da relatividade de todo conhecimento científico, diante da grandeza do Universo, da pequenez da terra, da fragilidade de nossas possibilidades, diante da dúvida, da incerteza que, apesar do muito realizado pela ciência, muito mais representa, quem não se sentirá impelido a adotar atitudes tolerantes e moderadas?” (DREYFUS, 1942, p. 101); “Contudo, a todo momento, essa entidade é uma fixação da vida, o que há de mais legítimo nas aspirações de uma época, transformando em aspiração universal, no que se refere à ciência, à arte, à moralidade” (BARROS, 1949, p. 356 e 357). Nesse sentido, ampara-se uma moralidade teocêntrica de fulcro cristão: “**Recebei**, meus caros moços, direta ou indiretamente, a Filosofia Perene, dos lábios dos vossos mestres e chegareis a Deus sem precisar de atalhos. E serei homens, isto é, unidades humanas integrais, conscientes de sua finalidade, dentro da finalidade universal” (LIMA, 1954, p. 11). O modo de agir do professor também será amparado por essa relação: “o importante é que todos os professores de uma Faculdade desta ordem possuam, além do espírito científico sem o qual não poderão de modo nenhum definir os comportamentos, a possibilidade de os contemplar sob o tal ponto de vista de eternidade” (SILVA, 1954, p. 65). Ciência e comportamento articulam-se nos professores que compõem uma Faculdade de Filosofia, untados ainda pela ideia de “contemplação” e “eternidades”, registros que se ligam a uma verdade universal. Do mesmo modo, consta no enunciado a seguir uma função filosófica entrelaçada a ideais como a iluminação: “A missão da filosofia é iluminar e guiar; mas no Brasil temos mil problemas sobre seu ensino” (SALDANHA, 1955).

filosóficos. Nesse ponto, os jogos discursivos sobre a noção de sistema conferem o devido grau de rigor e de estabilidade para que uma identidade “teórica” da filosofia possa existir.

Como mostrado nos arquivos, uma vez que “a ciência é um conjunto de verdades certas e logicamente encadeadas entre si, de maneira a formar um sistema coerente” (BEDA KRUSE, 1954, p. 21), então “a filosofia deve ser também considerada como ciência, porque ela também prova rigorosamente as suas assertivas e porque estas assertivas no seu conjunto formam o sistema filosófico” (MUHLEN, 1963, p. 40). O “sistema” cumpre a função de *ponto de equivalência* para a afirmação de ambas as estratégias. Sobre tal *ponto*, afirma Foucault:

São formados da mesma maneira e a partir das mesmas regras; suas condições de aparecimento são idênticas, situam-se no mesmo nível e ao invés de constituírem uma pura e simples falta de coerência, formam uma alternativa: mesmo que segundo a cronologia não apareçam ao mesmo tempo, que não tenham tido a mesma importância e que não tenham sido representados de modo igual, na população de enunciados efetivos. (2008, p. 73).

Nisso “é patente que só um sistema livre de contradições e coerente em todas as suas partes faz jus a ser tomado a sério, a receber o título de sistema filosófico” (MUHLEN, 1963, p. 34). Tanto da filosofia, como da ciência, espera-se um “sistema”, posto que, no que diz respeito à primeira,

Desvinculados da biografia dos filósofos e da inclusão dessa biografia na circunstância histórica em que os filósofos pensaram, os sistemas se convertem em algo de gratuito e de intemporal, que, a rigor, poderíamos deslocar e remover de uma época para outra, sem que sofressem nenhuma alteração em sua estrutural essencial (CORBISIER, 1952, p. 672).

Os arquivos parecem sugerir que um sistema filosófico assume algo de perene para a filosofia. Assim ela não estaria, portanto, sujeita ao tempo. Para conter-se no critério de “sistema”, a filosofia deve inibir a ideia de contradição, justificando-se em um todo ordenado, digno de seriedade. Compõem o seu campo enunciativo noções como “prova”, “rigor”, “certeza” e “coerência”¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Demais referências a sistema podem ser encontradas em: “A Filosofia tem a pretensão de resolver estes problemas e de dar a todas as coisas uma explicação sistemática” (VELLOSO, 1961, p. 313 e 314). “Um sistema filosófico é o conjunto concatenado de concepções gerais sobre o mundo e o homem. É uma vasta esquematização da realidade substancial do mundo, construída pelo espírito humano, através da reflexão. É uma explicação total e unitária”. (VELLOSO, 1961, p. 313 e 314); “A alma filosofal sabe,

Ora, “Filosofia é, antes de tudo, regra e método, irrepreensível sistemática e ferrenha ordenação” (VELLOSO, 1951, p. 34). Com isso e inclusive, a defesa sistemática pode furtar da filosofia até mesmo uma especificidade, escalonando-a às demais ciências empíricas¹⁰⁶. Sendo a ciência “um conjunto de verdades certas e logicamente encadeadas entre si, de maneira a formar um sistema coerente. Desta maneira, a filosofia é uma ciência tanto quanto as matemáticas, a física e a química” (BEDA KRUSE, 1954, p. 21).

Para uma estratégia científica da filosofia, a multiplicidade dos sistemas filosóficos é um problema de justificação, como sugere o presente arquivo: “Verdade seja que pecam pelo numeroso. A multiplicidade dos sistemas suscita uma dúvida permanente sobre o valor de cada um deles” (VELLOSO, 1961, p. 313)¹⁰⁷. Por isso se cria o critério de “originalidade”. Somente um pensamento filosófico vinculado à verdade universal pode ascender à categoria de sistema. A “originalidade” é o selo dos que podem ou não ser nomeados “filósofos” nesse processo. Não basta uma relação de exercício com a filosofia. Ela tem de se destacar decisivamente dos demais para ser validada pela “tradição”¹⁰⁸.

(c) *A universalidade*: Somados aos critérios de *verdade* e de *sistema*, a terceira regularidade circunscrita nos arquivos, que ampara as estratégias da filosofia à ciência, justifica-se no discurso da *universalidade*, como afirma o presente enunciado: “Acréscce, ainda, que a filosofia corresponde mais ao conceito de ciência por usar ‘princípios mais

além disso, submeter-se ao *rigor científico*. Não se satisfaz com a primeira ideia, a primeira prova, a primeira hipótese” (RANGEL, 1964, p. 47); “Ela [a filosofia] parte sempre – e esta regra não tem exceção – da observação de fatos certos. Ela está arraigada com mil raízes na realidade do mundo: seu fundador, Aristóteles, era naturalista, possuidor de um museu de História” (MUHLEN, 1963, p. 39).

¹⁰⁶ Confirma o enunciado na íntegra: “*Objetivamente*, a ciência é um conjunto de verdades certas e logicamente encadeadas entre si, de maneira a formar um sistema coerente. Desta maneira, a filosofia é uma ciência tanto quanto as matemáticas, a física e a química” (BEDA KRUSE, 1954, p. 21). A este enunciado liga-se o positivismo prevalecente no Brasil, especificamente nas Faculdades de Filosofia: “Na mentalidade do positivismo (materialista), do pragmatismo (utilitário-prático-profissional), bem como na simpatia exclusiva pelas ciências exatas nasceram as faculdades de filosofia” (BEDA KRUSE, 1954, p. 21).

¹⁰⁷ Muito embora a filosofia tenha a pretensão de respostas, a sua multiplicidade de sistemas gera um problema eminente sobre o seu valor: “A Filosofia tem a pretensão de resolver estes problemas e de dar de todas as coisas uma explicação sistemática (...). Verdade seja que pecam pelo numeroso. A multiplicidade dos sistemas suscita uma dúvida permanente sobre o valor de cada um deles” (VELLOSO, 1961, p. 313).

¹⁰⁸ Muito embora não seja o propósito desta pesquisa discutir especificamente a filosofia no Brasil, quero mostrar como Farias Brito foi degenerado pela tradição não por ter criado um sistema original, mas por sequer tê-lo interpretado originalmente. Como se afirma em tal passagem: “A sua obra [de Farias Brito], porém, tida como original pelos seus discípulos e amigos, não nos parece merecer tal conceito. Nem sempre, mesmo, Farias Brito consegue dar uma tradução clara dos sistemas de filosofia que expõe” (CRUZ COSTA, 1938, p. 51).

universais e se esforçar por descobrir a razão universal de todo o real” (BEDA KRUSE, 1954, p. 21). A dimensão do arquivo como acontecimento procura relacionar os discursos aos seus campos, e não aos sujeitos que os disseram ou quando os afirmaram pela primeira vez. Livrar-se da ideia de autor e de origem é função mais que necessária para uma análise arqueológica.

O enunciado a seguir, ainda em diálogo com o critério da universalidade, serve para explicitar como os campos se cruzam: “a ciência é conhecimento certo das coisas por suas causas ou por suas leis. As causas são indagadas, principalmente, pela filosofia (a pesquisa do porquê das coisas) [...] causas e leis como realidades ou relações que são metafisicamente, fisicamente ou moralmente necessárias” (BEDA KRUSE, 1954, p. 21). O aparecimento de “causa” está em relação não apenas com a noção de ciência, mas também com a de filosofia e a ela se articulam outras mais como “metafísica”, “física” e “moralmente necessária”.

Esse cruzamento permite-me afirmar que não há uma “racionalidade discursiva” em cada estratégia, mas jogos de coabitação, que se associam e dissociam, criando novos modos de regularidade. A contrariedade é mesmo uma coabitação discursiva. Não há, portanto, o pressuposto dialético de que uma “síntese” se forma a partir de duas oposições, como “tese e antítese”. Não existe o pressuposto ideológico no discurso foucaultiano. Mesmo em um discurso de caráter excludente articulam-se as noções contrárias em sua existência, pois funciona *em relação* a elas.

Lembro que o objetivo geral desta pesquisa é identificar nos arquivos produzidos entre 1930 e 1968 as condições de possibilidades para a emergência do saber nomeado ensino de filosofia. Após notar que duas continuidades discursivas constituem o campo de escolhas teóricas do ensino de filosofia, o movimento então percorrido foi descrever a continuidade que associa filosofia e ciência. Critérios como *verdade*, *sistema* e *universalidade* afirmam-se como regularidades nessa composição. Noções complementares como “razão”, “certeza”, “leis”, “causas”, “realidade” “necessidade”, etc.¹⁰⁹ margeiam esse campo, cuja finalidade é fundamentar o valor de certeza para a filosofia.

¹⁰⁹ Referencio outro enunciado que exerce uma correlação com a ideia de universalidade pelo seu caráter “global”: “A filosofia, que é esforço criterioso de compreensão, sobre as aquisições cotidianas da ciência positiva, procura sempre mais e mais esclarecer-se na verificação da realidade existente não só nas passageiras flutuações do contínuo modificar-se das coisas, mas também, e quanto possível, nos próprios

Considerarei o presente movimento importante para demarcar bem a caracterização de uma escolha teórica que direcionou o ensino de filosofia. De maior acordo ao objetivo geral da pesquisa, no próximo movimento de minha análise, descrevo as relações que se podem articular entre a presente estratégia e as práticas discursivas prementes ao ensino de filosofia em seu grau universitário. Os arquivos o mostram.

2.1.1.2 *Jogos discursivos entre o ensino de filosofia e a estratégia “filosofia e ciência”.*

O vício das introduções sistemáticas à filosofia consiste em esquecer que não há problemas ‘absolutos’, isto é, desligados do projeto que os funda e dos sujeitos que os experimenta como problemas...

Rolland Corbisier - *A introdução à filosofia como problema.*

O discurso é movimento. A noção de *jogo* não cumpre o papel de simples metáfora, mas assume a forma de “procedimento” ou “regra de produção” (VEYNE, 2011, p. 103). Trato de entender por quais regras se alinhava a estratégia *filosofia e ciência* às práticas discursivas do ensino de filosofia. Como movimento, o discurso assume a forma de pura dispersão e deve ser analisado sob a esfera do jogo, dos embates que se formam nos saberes entrecortados. Tendo que essa escolha teórica se ampara em critérios de *verdade, sistematização e universalidade*¹¹⁰, é preciso deslizar a produção de uma série de relações para o ensino de filosofia.

Os arquivos mostram que um discurso de relação entre a ciência e a filosofia promove para esta a finalidade de explicar e compreender por leis gerais os problemas

fundamentos do ser, entendido em inteligência global explicativa de tudo e de nós mesmos” (MORAES FILHO, 1959, p. 32). Ainda que este não repita diretamente a noção requerida, acredito que “inteligência global explicativa de tudo e de nós mesmos”, “esforço criterioso de compreensão”.

¹¹⁰ Nesse propósito, muito embora se trate de um enunciado extenso, quero também referenciá-lo integralmente, pois reúne em si a caracterização máxima dos três critérios expostos anteriormente na articulação da formação discursiva da filosofia contida no discurso da ciência: “Sendo ela [a Filosofia] uma visão da totalidade do Ser, e do posto do homem nessa totalidade, porque apresentando-se ela como uma atitude de espírito, como um esforço indefeso deste para descobrir a verdade, no que tange às razões últimas e mais *universais de todas as coisas existentes*, constituindo um sistema doutrinal erguido pela Razão humana, quando agente em a sua ordem peculiar e adequada para solucionar os problemas geralíssimos do universo e do animal racional, revela-se quase sempre sob inúmeros e variadíssimos aspectos, derramando-se seu objeto sobre horizontes intêrminos e caliginosos, além de tratar-se a si própria comumente sob a fêrula de métodos originais extremamente plásticos e específicos, e vazar-se em uma linguagem original, sua, e por assim dizer *sui generis*, organizando-se ou compondo-se dessarte como uma ciência determinada, superabstrata, exigente e incontentável” (VELLOSO, 1951, p. 46).

reais do mundo. O caráter científico parece também a condição para que a filosofia possa ser ensinada e aprendida. Ora, “se a filosofia existe, se ela tem, desde as origens, reclamado o título de ciência – e por isso se pode aprender” (RANGEL, 1964, p. 43). Essa escolha estratégica margeia aparições com as noções de “programa e currículo”, de especial relação com seu ensino.

Mostro duas aparições como justificação da afirmação anterior. Neste, o retorno à história e à universalidade salvaguarda a presença da filosofia no currículo: “o conhecimento filosófico, pela sua antiguidade e universalidade, tenha ocupado através da história lugar proeminente nos currículos escolares” (CASTRO, 1956, p. 119). Já este uso articula-se com a caracterização de sistema: “Todo programa [de filosofia] reveste-se de acentuado cunho filosófico, no qual se destacam a inextrincável ligação existente entre os sistemas filosóficos” (MORAES FILHO, 1959, p. 36).

Como ciência, a filosofia parece também encontrar importância na própria Universidade. Convido para a análise do seguinte arquivo:

A Filosofia se nos mostra tão bela e tão eficiente no seu caráter de ciência reatriz, como nessa ordem de estudos que ministra a Faculdade de Filosofia. Ela é o alicerce e o remate da cultura aqui iniciada, cultura que por isso mesmo tem toda compreensão de cultura de elite e que se desenvolvendo no futuro, haverá de impor-se pela solidez de seus princípios gerais hauridos na Filosofia. Não há ciência sem os princípios gerais, afirmava o Estagirita. (LIMA, 1954, p. 6).

Enquanto “ciência reatriz” gera “solidez de princípios” e não existe “ciência sem princípios gerais”. Por isso toda uma “compreensão de cultura de elite” fundamenta-se nessa articulação da filosofia. Como cultura, ela se promove na transmissão entre gerações.

E é, justamente, a caracterização do *transmissível* na filosofia que cumpre analisar. Uma filosofia justificada na ciência parece assegurar que o seu saber será transmissível. Essa peculiaridade se evidencia quando, mesmo entre os arquivos que reconhecem a especificidade da filosofia como uma ciência de caráter especulativo, portanto diferente das demais, não lhe roubam a posição de ser instruída em métodos. Isto é, por um lado, essa condição de “especulação” provoca na filosofia como disciplina a posição de ser uma “matéria *deslocada* e sempre mal compreendida onde quer que se encontre” (p. 37). Contudo, ainda se podem elaborar “os melhores métodos e processos de estudo da ciência do Absoluto, da *Scientia Reatriz*” (VELLOSO, 1951, p. 37). De

maneira incisiva, demarco que uma filosofia calcada na ciência ampara a possibilidade de seu ensino.

Noto outra relevante articulação discursiva nos arquivos. As escolhas teóricas que relacionam a filosofia e a ciência degeneram a possibilidade daquela figurar como arte. Entendo que essa marcação é importante, pois um modo de circulação artística acerca do ensino de filosofia também se inviabiliza. Mostro duas inscrições para analisar, posteriormente, a sua *difração*¹¹¹:

Filosofia não é literatura, e afigurava-se-nos de um ridículo atrocíssimo pretender aventurar-se por aquelas hispídas e hórridas regiões do empirismo lógico dos vários realismos e idealismos, da fenomenologia e dos existencialismos, por exemplo, radicalmente inermes e tontos, sem o aprendizado prévio e necessário, sem leme e norte indispensáveis. (VELLOSO, 1951, p. 27).

O caso é que em primeiro lugar a Filosofia não pode ser tomada como um gênero literário ou coisa que o valha, em segundo lugar não é mera crítica de arte, e em terceiro lugar não constitui divulgação científica ao alcance de todos. (...) Aliás, a Filosofia, por mais que façamos, não se põe ao alcance de todos. (VELLOSO, 1951, p. 45-46).

Determinados critérios como a certeza, a necessidade e a totalidade parecem articular, para me utilizar de uma terminologia arqueológica inerente à estratégia de um discurso, *pontos de incompatibilidade*¹¹² com um discurso em oposição. Isto é: “dois objetos ou dos tipos de enunciações, ou dois conceitos, podem aparecer na mesma formação discursiva, sem poderem entrar – sob pena de contradição manifesta ou inconseqüência – em uma única e mesma série de enunciados” (FOUCAULT, 2008, p. 73). Essa definição me permite pensar que o jogo discursivo da arte, para a estratégia “filosofia e ciência” faz parte da mesma formação discursiva (a averiguação da natureza da filosofia), mas não coabitam na mesma série de positividade (filosofia e ciência). Dito em formato diverso, uma filosofia relacionada à arte perde o seu lugar de seriedade, tornando-se algo secundário a ser tratado. E disso posso empreender o seu ensino. Por isso, a ciência se impõe à arte sob a contradição manifesta.

¹¹¹ Refiro-me especificamente ao *ponto de incompatibilidade*, abaixo especificado.

¹¹² Amparo essa articulação analítica em Foucault, quando mostra *pontos de difração* que podem existir internamente a uma escolha teórica do discurso. Especificamente, identifico essa relação como *pontos de incompatibilidade*. Isso é: “dois objetos ou dois tipos de enunciações, ou dois conceitos, podem aparecer na mesma formação discursiva, sem poderem entrar – sob pena de contradição manifesta ou inconseqüência – em uma única e mesma série de enunciados” (2008, P. 73).

Noto uma importante marca de *estilo*¹¹³, que é o modo irônico e ostensivo com que determinados enunciados marcam a incompatibilidade entre filosofia e arte¹¹⁴. Um ensino de filosofia que se constrói a partir dos elementos artísticos ocupa a figura do negativo e da banalidade. Tratando-se especificamente do Brasil:

Assim, a cultura, sobretudo a literária e a filosófica, eram para as nossas elites de diletantes e de amadores, uma simples diversão... A mundanidade vulgar que lhes é tão característica, o seu versátil filoneísmo e sibaritismo estetizante ou especulativo revelam inconsciência e irresponsabilidade perante a situação geral e concreta da terra e do povo. (CRUZ COSTA, 1949, p. 303-304).

Essa marca evidencia a maneira como um discurso sistemático, universal e verdadeiro, que legitima a filosofia na condição de ser transmissível, e por isso articula o seu caráter como disciplina na Universidade também relega figuras como a particularidade, a imaginação, a aparência¹¹⁵; características não científicas por excelência, mas que também poderiam fazer parte da filosofia.

Tendo em vista que o meu propósito de pesquisa visa analisar a constituição do saber ensino de filosofia nos discursos formadores da Universidade brasileira, entendo a relevância de mostrar como a produção científica se propõe a apagar possíveis posições

¹¹³ Refiro-me à forma e ao tipo de encadeamento dos enunciados quanto à sua forma de se referir à arte.

¹¹⁴ Sei que a quantidade de enunciados é extensa, o que torna penosa a leitura, mas não vi outro modo de demarcar a maneira jocosa a que a arte é degenerada por uma concepção científica de filosofia. Arthur Versiani Velloso apresenta-se como *marca enunciativa* maior desse processo, isto é, seus textos estão crivados de jocosidades e suas referências a ela são satíricas e ostensivas: “Mancebos de adolescência prolongada e que confundem infelizmente Filosofia com sub-literatura, é preciso convir, e aceitar uma vez por todas, que o estudo da Filosofia não se faz apenas por tola vaidade e ostentação (...)” (VELLOSO, 1951, p. 39).; “Pois é notório e sabido que o grande público faz uma ideia puramente literária da filosofia” (VELLOSO, 1951, p. 45).; “A estes [alunos adolescentes, estudantes bisonhos e leigos] cumpre apresentar a Filosofia tal e qual ela de fato é, e não como um tema para jocosidades aldeãs, ou para as casquilharias de uma literatice suburbana, importando aqui evitar a todo transe, que esta espécie de público ou clientela, a mais numerosa e difícil por certo, poste-se diante da Filosofia, como o faz diante da legítima arte moderna, a confundi-la miseravelmente com as vulgaridades mistificações dos histriões e farsantes, seja em poesia, em música, ou em pintura e arquitetura, e nas demais artes maiores e menores” (VELLOSO, 1951, p. 48).; “O que se quer insinuar é que a Verdade e a sua explicação filosófica não podem andar ao sabor das mudanças operadas cada dia pelo amor à extravagância com foros de originalidade, ou pela tafalaria e faceirice literárias com ares de profundezas metafísica” (VELLOSO, 1951, p. 32). De qualquer maneira, a negatividade não se restringe a Velloso: “Evidentemente, um livro de filosofia, mesmo uma introdução, não deve ser lido como um romance, um ensaio de geografia descreva ou um manual de história elementar. Exige a mesma atenção e o mesmo esforço que requer, por exemplo, o estudo da geometria ou de qualquer tema que não se apoia diretamente na experiência habitual, no que vemos ou ouvimos a cada instante ou podemos referir a essas comprovações imediatas” (VITA, 1956, p. 98). Do esforço para expurgar a dimensão de outros saberes, constrói-se a concepção científica, assentada no rigor, na norma.

¹¹⁵ “A ciência, isolada desses princípios, perde-se nas particularidades e degenera em rotina, doutrina Platão. Só a Filosofia acalma o tumulto da imaginação às voltas com a imensa variedade das cousas. Só a Filosofia refere a uma lei comum os fenômenos mais diversos em aparência, assimilando e identificando operações à primeira vista sem nenhuma analogia, formando de uma multidão de partes isoladas o todo simétrico e regular” (LIMA, 1954, p. 6).

artísticas no ensino de filosofia. Além do que afirmo acima, para demarcar esta posição, não encontro qualquer enunciado afirmativo do ensino de filosofia como arte, diferentemente da ciência, nos arquivos de 1930 a 1968. O posicionamento filosófico de minha leitura interpreta esse silêncio como uma marca de degeneração, uma vez que não tendo aparecido entre os enunciados, parece difícil justificar que existiram práticas artísticas no período.

Dito isto, enfoco a produção científica em determinadas práticas discursivas abertamente relacionadas ao ensino de filosofia. Ao considerar que um discurso não se restringe às palavras ou às coisas, mas permite detalhar como os homens *disseram*, *pensaram* e *agiram* em determinada época (VEYNE, 2011¹¹⁶), cobro a atenção para outra consideração: um ideal científico liga-se diretamente à prática dos professores de filosofia, que a ensinam a partir da tradição sistemática, ou seja, “selecionam um repertório de problemas de acordo com os quais articulam as diversas doutrinas e escolas filosóficas” (CORBISIER, 1952, p. 673). O modo de articulação desta maneira de ensino assim acontece:

Em função do problema do conhecimento, por exemplo, e das diferentes posições que assumem em face dele, os sistemas são distribuídos entre as categorias de uma prévia classificação, incluindo-se uns na categoria do “dogmatismo”, outros na do “relativismo”, outros ainda na do “idealismo crítico”, etc. Também se fazem essas introduções, pela apresentação sucessiva das diversas ‘partes’ de que se compõe a filosofia, e às quais corresponde um determinado grupo ou categoria de problemas. (CORBISIER, 1952, p. 673).

Muito embora exista a vinculação entre “problema e sistema”, é do segundo que se valora este ensino. Não sem motivo distribui os sistemas em “categorias de prévia classificação”, privilegiando mais o seu caráter de tema e de identidade, suprimindo as suas diferenças. Um “problema”, nesse caso, está a serviço de ordenar uma concepção científica da filosofia. A pergunta “o que é o conhecimento?”, por exemplo, visa catalogar e legitimar temas tais como “dogmatismo”, “relativismo”, etc. “De vez que o maior interesse reside justamente em catalogar, analisar ou sistematizar, (...) os autores e correntes que trataram de problemas de natureza filosófica” (MORAES FILHO, 1959, p. 42).

¹¹⁶ Veyne equipara discurso à prática discursiva. Como sinônimos, a sua análise “consistirá em interpretar o que as pessoas faziam ou diziam, em compreender o que supõem seus gestos, suas palavras, suas instituições, coisa que fazíamos a cada minuto: nós nos compreendemos entre nós. O instrumento de Foucault será, portanto, uma prática cotidiana, a hermenêutica, a elucidação do sentido” (2011, p. 26).

Ainda que o meu propósito na presente pesquisa seja mostrar em que condições e possibilidades se formaram práticas discursivas do ensino de filosofia nos anos formadores da Universidade no Brasil, sem qualquer caráter prescritivo e indicando valores de verdade acerca dessa formação, devo apontar um enunciado crítico ao modo de ensino sistemático da filosofia:

Dividida em ‘partes’, fracionada em capítulos que, por hipótese, correspondem a essas partes e as esgotam, a filosofia se apresenta, nessas introduções sistemáticas e problemáticas, como um sistema de compartimentos estanques entre os quais não é possível perceber nenhum vínculo, nenhuma articulação. (CORBISIER, 1952, p. 673).

Assentado na crença de “intemporalidade”, “coerência” e “verdade” de um sistema, o seu ensino pouco se reporta às condições históricas e menos ainda às incongruências de cada sujeito nas tentativas e atitudes de pensar um problema em sua época. É, antes, preferível que qualquer diferença seja apagada, gerando um todo ordenado e evolutivo. O propósito de um ensino sistemático é eleger problemas “universais” e temáticas “atemporais”. E por isso é também objeto de críticas: “O vício das introduções sistemáticas à filosofia consiste em esquecer que não há problemas ‘absolutos’, isto é, desligados do projeto que os funda e dos sujeitos que os experimenta como problemas” (CORBISIER, 1952, p. 675)¹¹⁷.

Ainda sobre o aspecto crítico, “essa é a razão da constitutiva deficiência das introduções chamadas ‘sistemáticas’: não se podem expor os problemas filosóficos enquanto esses problemas não se colocam *como* problemas para alguém” (CORBISIER, 1952, p. 675). Trata-se mais de privilegiar as respostas oferecidas pela tradição e menos dos sujeitos que experimentaram colocar e resolver tais questões¹¹⁸.

¹¹⁷ Outra crítica a esse modo sistemático pode ser encontrada no enunciado a seguir: “o sistema de nossas necessidades vitais e a convertem na facultativa manipulação de uma temática ociosa e sem sentido. A adoção desse critério, que consiste em colocar-nos abruptamente em face de uma problemática intemporal, fazendo abstração de tudo aquilo que configura o sujeito concreto diante do qual ou para o qual essa problemática se coloca, implica a ignorância de que a essência dos problemas consiste em sua ‘problematicidade’” (CORBISIER, 1952, p. 674).

¹¹⁸ Vale a nota em que afirmo acima esse caráter crítico do ensino de filosofia à moda sistemática porque aparece como enunciados, que à medida que são notados nos arquivos, cobram de mim também um posicionamento. Quero subtrair disso a impressão de que há uma leitura enviesada da “estratégia científica” de minha parte. À medida que os enunciados afirmaram uma crítica ao modo de ensino sistemático, também cobraram de mim a necessidade de mostrá-los. A minha posição política com a filosofia é clara e procuro explicitá-la no início desta dissertação. Por outro lado, pensando no rigor analítico que *me* imponho, a postura não pode ser outra senão possibilitar que tais enunciados venham à tona.

Identifico também uma hierarquia de temporalidade na ordem dos conhecimentos. Primeiro se deve conhecer todo o cabedal produzido pela tradição para, posterior e eventualmente, opinar sobre tais sistemas. Assim se pode verificar no presente enunciado: “Presumíamos, pois ter de assimilar primeiro a fase de erudição para em seguida e oportunamente arrogarmos-nos o direito de debater os pesados sistemas de última hora e a pretensão de opinar sobre eles” (VELLOSO, 1951, p. 28).

Após o caminho tracejado, identifiquei que a continuidade “filosofia e ciência” caracteriza-se por três regularidades discursivas: verdade, sistematização e universalidade. Amparam este discurso noções de “prova”, “rigor”, “causa”, “coerência”, etc. A sua positividade elabora-se na tentativa de oferecer um registro científico à filosofia. Para isso, degenera também manifestações artísticas.

À maneira de concluir a presente seção, entendo que esta continuidade provoca a existência de uma formação igualmente científica do saber ensino de filosofia no Brasil. As suas práticas discursivas configuram-se pela transmissão e seu objetivo é instruir (explicar, explicitar, compreender) o saber filosófico, calcado nos registros da regularidade (verdade, sistema e universal), que justifica a estratégia. Para isso, privilegiam-se as teses que os sistemas filosóficos conferiram na história. Mostro agora a outra continuidade identificada na estratégia “filosofia”.

2.1.1.3 Da continuidade “filosofia e filosofar”.

Sem invencível curiosidade e livre espírito crítico não há filosofia possível...

Evaristo de Moraes Filho - *O ensino de filosofia no Brasil*.

Os arquivos possibilitam-me delinear outra continuidade discursiva como formação das estratégias da filosofia pelo debate universitário. De jeito semelhante à primeira, convencionada *filosofia e ciência*, o modo de análise ocorre em dois momentos. Primeiro, identifico e descrevo relações de regularidades e possíveis dispersões que a caracterizam. Depois, e principalmente, dimensiono possíveis entrecruzamentos para o ensino de filosofia. O primeiro momento justifica-se como um arranjo necessário à composição do segundo, de inteira proximidade ao objetivo geral da pesquisa, que é uma escavação dos arquivos na tentativa de identificar formações

discursivas para o ensino de filosofia. Convenciono nomear a presente continuidade de *filosofia e filosofar*. Esse título se deve a uma afirmação da filosofia em movimento, que se sintetiza no verbo *filosofar*.

Noto uma relação de oposição discursiva entre as continuidades *filosofia e ciência* e *filosofia e filosofar*. A primeira recorre a critérios de valor de verdade e justifica o ensino de filosofia na transmissão da tradição filosófica. A segunda caracteriza-se pela tomada do ensino de filosofia como uma problemática a ser trabalhada filosoficamente. Isto possibilita maior pluralidade com relação ao seu ensino e aprendizado, questionando, inclusive, a possibilidade de sua transmissão. Por outro lado, a justificação disciplinar abre-se também como um problema.

Observo que os arquivos revelam uma maior recorrência às práticas discursivas sobre o ensino de filosofia da continuidade *filosofia e filosofar*. Tendo em vista que essa produção discursiva é maior, parece sugerir também que, no formato de “filosofar”, o ensino de filosofia foi um objeto maior de discussão por parte dos acadêmicos nos anos formadores da Universidade brasileira.

Diferentemente do caso científico, a segunda seriação demarca-se pela relação de admissão de outros saberes. Lembro que a legitimação da filosofia como ciência se caracteriza por desqualificar a arte e as suas práticas de ensino de filosofia. Diferentemente ocorre no *filosofar*, em que a filosofia se coloca na relação de *admissão* a outros e diversos saberes. “É através de outras ciências, das matemáticas, da física, música que ela se exercerá” (MAUGUÉ, 1955, p. 643)¹¹⁹.

Nesse jogo discursivo, assume a filosofia uma posição de “reflexão crítica do espírito sobre os dados do conhecimento científico e do próprio espírito humano” (MORAES FILHO, 1959, p. 44). A verdade, ao contrário do discurso científico, não será “verdades inconclusas e definitivamente estabelecidas. (...) Sem invencível curiosidade e livre espírito crítico não há filosofia possível” (MORAES FILHO, 1959, p. 45). A aparição de termos não admitidos na marca científica, como “curiosidade” ou “espírito livre”, parece corroborar a minha afirmação.

¹¹⁹ Esta é a primeira vez que aparece o texto *O ensino da filosofia e suas diretrizes*, de Jean Mangué, na parte analítica da dissertação. A sua publicação original remonta ao *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*. Porém, por conta do estado de conservação do arquivo, sirvo-me da publicação do periódico *Kriterion*, de 1955.

Na relação com outros saberes, essa escolha teórica que caracteriza essa filosofia é dupla. *Objetiva* e também *subjetiva*, como mostra o seguinte arquivo:

Pois a filosofia (...) tem duas faces. Objetivamente, é um conjunto de teses, proposições e conhecimentos. Subjetivamente, é uma atitude, uma postura de espírito. É só pela fusão destes elementos e sua integração em nós que ingressamos no campo filosófico. Só quando nos apropriamos das teses, proposições, raciocínios etc. na *devida atitude* pessoal; só quando, por um esforço de penetração e assimilação, chegamos a uma espécie de ‘simpatia’ com os problemas filosóficos; só quando adquirimos um novo sentido, um órgão novo, uma sensibilidade específica – só então estamos filosofando e só então aprendemos o que é filosofia” (RANGEL, 1964, p. 42-43, itálico do autor).

Embora exista esse aspecto objetivo da filosofia, a peculiaridade dessa série justifica-se pela recorrência dos arquivos em se deter na sua “face” *subjetiva*. “Não existiriam os problemas técnicos da filosofia, aqueles que há séculos os filósofos debatem nas suas obras, se não existisse o problema humano da filosofia” (STREGER, 1955, p. 651). Os aparatos técnicos só aparecem à medida que determinados homens se propõem a refletir acerca dos problemas que os tomam¹²⁰. Por isso mesmo, o intuito dessa formação discursiva não é o de desqualificar outros campos, mas de propor que coabitem. E mais, alertar para o fato de que não é na técnica que se ampara a filosofia. O seu aparato técnico surge da vida; não o contrário.

Uma estratégia assim proporciona uma atividade do homem comum na filosofia, não a relegando para especialistas. A posição de ser “humano” já afirma uma predisposição para a filosofia. (GALEFFI, 1954; OBINO, 1956; STREGER, 1955), o que não quer dizer que ela desvalorize a cultura requerida. Só não torna o contato com a filosofia uma atividade exclusivamente erudita e possível a homens abastados. Dois enunciados bem explicitam a minha constatação:

Em toda pessoa, seja lavrador ou banqueiro, empregado ou chefe, simples cidadão ou governante, há, no fundo, um filósofo. Por ser humano, tem cérebro e sistema nervoso privilegiados, que o fazem pensar e o pensamento é o caminho que leva a filosofia. (STREGER, 1955, p. 650).

¹²⁰ Confira também este enunciado, que é complementar ao anteriormente citado: “Se existe uma filosofia que é inacessível aos demais, uma filosofia que parece afastada da comum humanidade, porque formulada como doutrina rigorosamente técnica, existe, também, uma filosofia que não é árida, nem técnica e que se avizinha do homem quando este pode chegar-se a si mesmo, porque se entrelaça aos seus atos e às suas preocupações de cada dia. É nessa filosofia que tem suas raízes a outra, aquela do filósofo” (STREGER, 1955, p. 651).

Também:

Chegamos, assim, ao conceito-limite de filosofia, segundo o qual filósofo é todo homem, por natureza, e... mal grado seu, qualquer que seja a época em que vive e mesmo ignorando a existência da palavra filosofia, mesmo sendo analfabeto, mesmo tendo sempre vivido à margem de uma qualquer civilização que mereça este nome à luz da história. (GALEFFI, 1954, p. 20).

Acredito que essa constatação abre uma regularidade discursiva: o entrelaçamento da filosofia à vida, da qual o ensino de filosofia se valerá posteriormente.

(1B) *filosofia e vida*. A recorrência de arquivos mostra que é na vida que a filosofia acontece. “Só nela e em função dela adquire seu ser efetivo” (VITA, 1956, p. 94). Essa estratégia admite a existência dos propósitos científicos como a explicação ou compreensão, mas valoriza a presença da reflexão. “A filosofia deve ser integração do homem na vida e assim sua reflexão também” (OBINO, 1956, P. 24). A junção entre noções como “vida” e “reflexão” possibilita a criação de uma *forma de vida* própria ao filósofo: “Não há dúvida, pois, que a filosofia é um fazer na vida do homem – direção para a vida e forma de vida – alguma coisa que o homem faz e, além disso, alguma coisa que o converte a ele mesmo, ao homem enquanto tal, em sua primeira realidade” (VITA, 1956, p. 91).

O fundamental, contudo, é notar que a regularidade entre filosofia e vida articula um *ponto de difração*, a formação de um discurso científico da filosofia. Refiro-me, especialmente, a *incompatibilidade*, que Foucault identifica na formação das estratégias discursivas: “dois objetos ou dois tipos de enunciação, ou dois conceitos podem aparecer na mesma formação discursiva, sem poderem entrar – sob pena de contradição manifesta ou incoerência – em uma única e mesma série de enunciados” (2008, p. 73). Considero que tanto a continuidade “filosofia e vida” como “filosofia e filosofar” relacionam-se diretamente à formação da estratégia “filosofia” no saber ensino de filosofia. Por outro lado, quando se trata do enunciado “filosofia e vida”, caracterizam-se pela plena contradição manifesta quanto aos pontos de “universalidade” e “originalidade”.

Defendo o meu apontamento a partir de duas marcas enunciativas específicas. A “universalidade” exerce a posição de contrariedade a uma filosofia ligada à vida: “Desde

que a filosofia emana da vida, é esta que a explica e não os conceitos da razão universal. Numa palavra: variando a vida nas suas expressões – o indivíduo e o meio – variará também a filosofia” (VITA, 1956, p. 91). A mesma oposição ocorre com “originalidade”, na tentativa de unir a vida filosófica em “movimento”, a que pouco importa o ineditismo ou uma cátedra de filosofia:

Pode-se, com efeito, escrever toneladas de papel e consumir uma longa vida em uma cátedra de filosofia, e não haver roçado, sequer de longe, o mais leve vestígio de vida filosófica. Reciprocamente, pode-se carecer em absoluto de ‘originalidade’ (no sentido de ineditismo) e possuir no mais recôndito de si mesmo o interno e o calado movimento do filosofar’ (Xavier Zuburi, *Naturaleza, História, Dios*, Madrid, 1951, p. 38).

Mas filosofia e vida não se amoldam solitariamente; há tramas demais que as entrelaçam. A *problematização* assume o seu terceiro modo de funcionamento. Lembro que circunscrevo, primeiramente, como essa continuidade discursiva ocorre, pois ela exerce relação direta com uma compreensão de ensino de filosofia como *filosofar*. Entendo que a pormenorização desse primeiro movimento dará maior embasamento para o segundo.

(2B) *A problematização*: O “problema” une filosofia à vida. E é esta a terceira regularidade discursiva que os arquivos capitaneados permitiram listar. Uma filosofia em vida marca-se pela atividade humana de se colocar e resolver problemas, “porque viver para o homem significa também, sempre propor-se e de qualquer forma resolver certos problemas (da vida e da morte, do dever, da felicidade, do destino, etc.)” (STREGER, 1955, p. 650). O problema filosófico aparece com a seguinte especificidade: “(...) a filosofia é, de fato, o problemático por excelência, não só por ser problemático o seu conteúdo, mas também sua *intenção*” (VITA, 1956, p. 91, itálico do autor). Existe nele um conteúdo, tal como nos demais saberes, mas é pela *intenção* com que se coloca e por sua busca de respostas que um problema filosófico adquire o caráter de singularidade.

A única especificidade de um problema filosófico, encontrada nas repetições de enunciados, foi esta. Dado que esta análise se afirma nos enunciados, mas não se curva a partir deles, faço um breve sobrevoo. Pelo grau de intuição que os arquivos legaram, arrisco-me a dizer que, diferentemente dos problemas científicos, que podem ser resolvidos objetivamente em seu grau de certeza, para uma estratégia que une “filosofia, vida e problema” não existe resposta definitiva. A intenção de se debruçar sobre

problemas “irresolvíveis”, e mesmo assim procurar pensá-los, vai ao encontro da noção outrora mencionada, que é a “reflexão”, marca dessa filosofia em movimento. Se de um problema filosófico não se pode aguardar uma solução definitiva, isso não predica que ele não deve ser pensado. A razão específica é porque ele se entrelaça intimamente a vida do homem comum (vida e morte, dever, felicidade e destino). Em resumo, a especificidade do problema filosófico, portanto, afirma-se na disposição do homem para articular uma forma de vida em reflexão.

Diferentemente da continuidade científica, onde a sistematização parece de grande importância, constato que na presente seriação problema e sistema ocupam posições distintas. E mais, existe a valoração do problema filosófico em face de seus sistemas. Assim, os arquivos que articulam a filosofia à vida procuram mostrar que um sistema não se reduz a esquemas abstratos; pelo contrário, é “algo que ocorre na existência dos homens concretos e não de modo fortuito ou casual, mas como reações ou respostas a certos problemas ou dificuldades que as circunstâncias colocam em face desses homens” (CORBISIER, 1952, p. 672)¹²¹. Para existir um mínimo caráter sistemático, há a necessidade do envolvimento “desses homens” nas “dificuldades que as circunstâncias colocam”, isto é, “a ‘problematicidade’ dos problemas resulta de sua articulação com o projeto existencial que funda a sua possibilidade e do seu efetivo surgimento em face de um sujeito para o qual se apresentam como um obstáculo que é necessário e urgente transpor” (CORBISIER, 1952, p. 674). Nisso, outra regularidade entre enunciados pode ser identificada.

(2C) *Disposição*: Os arquivos enunciam certo modo de *disposição* em face da filosofia, mas, antes de precisá-la, é oportuna uma nota teórica. Muito embora a pesquisa cobre de mim formas de nomeações para abarcar o discurso, devo reiterar que a análise de enunciados é substancialmente diferente da averiguação do nome das coisas. Sirvo-me da explicitação de Foucault, ao considerar que nome

é um elemento linguístico que pode ocupar diferentes lugares em conjuntos gramaticais: seu sentido é definido por suas regras de utilização (quer se trate dos indivíduos que podem ser validamente designados por ele, ou das estruturas sintáticas nas quais pode corretamente entrar); um nome se define por sua possibilidade de recorrência. (2008, p. 100).

¹²¹ Há outro enunciado em proximidade a este: “O pensamento não é uma atividade que se exerce no abstrato, mas, ao contrário, um ato vital, uma resposta formulada por um sujeito concreto a uma pergunta que lhe é dirigida, aqui e agora, pela circunstância que o envolve” (CORBISIER, 1954, p. 9).

Já o enunciado existe para além de sua possibilidade de reaparecimento. Esta é uma relação singular, uma vez que podem existir diferentes frases, proposições ou nomes, mas não especificamente o mesmo enunciado, do mesmo modo que um enunciado pode se mostrar por diferentes usos, mas reter a mesma *função*.

Neste caso, a presente regularidade se afirma em diferentes nomes: *atitude, exercício, disposição, intenção*¹²². Contudo, cumprem a mesma *função enunciativa*¹²³: caracterizar a relação do homem com a filosofia enquanto o revés da indiferença. Não há a pretensão de prescrever a natureza de uma atitude unitária como caracterização da filosofia, mas de mostrar a sua franca oposição ao comodismo defronte à vida e aos problemas que exigem ser pensados. Mesmo uma posição considerada “passiva” pode insurgir como filosófica: “aqueles que se não sentem chamados às tarefas ativas, aqueles cuja preferência vai para a solidão, a meditação, e, quanto possível, uma vida filosófica” (SILVA, 1954, p. 66).

Não é do ordenamento que advém esta atividade, mas da dúvida. “Nada mais perigoso e mortal para o pensamento filosófico do que o dogmatismo, a ausência do exame crítico dos problemas e de suas soluções” (MORAES FILHO, 1959, p. 45), uma vez que

Numa situação de perfeita aderência a essas ideias fundamentais que são as crenças, não pode o homem experimentar a necessidade de fazer filosofia, porque essa especial atividade que chamamos de filosofia só ocorre quando o homem perde efetivamente todos os pontos de apoio, desliga-se das ‘crenças’ e se vê perdido, como um naufrago, no mar de dúvidas. (CORBISIER, 1952, p. 676).

“Experimentar a necessidade” afirmada no enunciado anteposto distingue-se decisivamente da necessidade científica, visto que a série discursiva *filosofia e ciência* marca a necessidade e a experiência no sentido de utilidade e realidade. Já esta experimentação, que “considera necessário retrotrair-se à realidade radical da vida [está] aquém de toda interpretação – verdadeira ou falsa – dela e do mundo no qual a vida está

¹²² A busca pela individualização de uma formação discursiva afirma os enunciados que se manifestaram. Desse modo, é preciso tomar nota de que um discurso estudado se encontra em relação a outros que lhe são contemporâneos e vizinhos, a começar pelos diferentes significados semânticos. Tais palavras se constroem semanticamente diferentes, mas indicam a positividade de uma atividade do sujeito quando se propõe a refletir filosoficamente.

¹²³ Para esta análise não interessa como ou o que disseram os sujeitos. Os nomes para esse movimento foram dispersos, mas cumprem a mesma positividade, já mostrada no corpo do texto. Quero, portanto, “analisar as condições nas quais se exerce essa função, percorrer os diferentes domínios que ela pressupõe e a maneira pela qual se articulam [isto é] tentar revelar o que se poderá individualizar como formação discursiva” (2008, p. 131).

alojada por uma de suas dimensões fundamentais” (VITA, 1956, p. 92) é particularmente diferente. Não pode ser compreendida como a afirmação da verdade como fim, mas faz-se exercício com a filosofia.

A singularidade que os arquivos mostram é a radicalidade da *ausência*. Do mesmo modo que *disposição*, há diversos nomes (dúvida, falta, crise, esvaziamento, limitação, etc.)¹²⁴, para uma mesma *função*: “O que se acha na origem desse movimento que nos leva a introduzir-nos na filosofia é o sentimento, a experiência de uma falta, da carência de algo que verificamos ser indispensável à nossa vida” (CORBISIER, 1952, p. 676). No sentimento da ausência, o sujeito problematiza-se e pode se expandir. Inegavelmente, esta afirmação remete a outra regularidade discursiva.

(2D) *O filósofo*. Os arquivos mostram a valoração do filósofo em comparação à criação de seu sistema. Ora, os problemas filosóficos exercem com os sujeitos uma relação de correlação. Parece difícil pensar um sem o outro e vice-versa. E melhor, “não há problemas absolutos, isto é, desligados do projeto que os funda e do sujeito que os experimenta como problemas” (CORBISIER, 1952, p. 675). Nisso se ampara também uma repetição de particularidades em detrimento das universalidades; há mais problemas debatidos que sistemas criados para resolvê-los.

A verdade, como mostram os arquivos, não aparece como finalidade, mas como um exercício, uma *experiência* de busca constante: de vida. Então, “a filosofia se

¹²⁴ Noção amplamente referenciada. Transcrevo alguns de seus usos, pensando no rigor da pesquisa em face dos arquivos. *Limitação*: “Ainda que a situação não predetermine, forçosamente, nem o conteúdo de nossa vida nem de seus problemas, circunscreve evidentemente o âmbito destes problemas e, sobretudo, limita as possibilidades da sua solução. Isto é, o homem é sempre o que é, graças as suas limitações, que lhe permitem eleger o que pode ser” (VITA, 1956, p. 93); *Perda*: “Se a filosofia é uma exigência de certeza absoluta, de fundamentação radical do conhecimento, só poderia surgir com plena autenticidade, isto é, com o caráter de uma urgência vital, nas épocas em que o esboroamento das crenças impõe aos homens a necessidade de recuperarem essa certeza perdida” (CORBISIER, 1952, p. 671). *A ignorância*, amparada no caso de Sócrates: “O ponto de partida de sua filosofia é, sem dúvida, de consciência da própria ignorância, que está na raiz da ‘ironia’ e ‘maiêutica’. (CORBISIER, 1952, p. 669); *A dúvida radical* de Descartes: “Pondo em questão todo o patrimônio dos conhecimentos recebidos e inclusive o testemunho dos sentidos, Descartes recupera, após injetar no corpo das opiniões e supostas certezas o ácido da dúvida radical, da dúvida metódica, a evidência apodítica do ‘cogito’, na qual encontra o alicerce, o ponto de apoio a partir do qual poderia reconstituir o edifício do conhecimento humano” (CORBISIER, 1952, p. 670). *Crise*: “Surgindo como um imperativo da crise do mundo moderno, a reflexão filosófica vem atender a exigência de fundamentação radical do conhecimento e de recuperação do sentido da existência humana, procurando assim criar as condições que tornarão possível a restauração da cultura” (CORBISIER, 1954, p. 12). Este enunciado não apenas reconhece a ausência, como aponta para a diferença da natureza da filosofia, se comparada à arte e à ciência: “Todos a consideram inútil, e todos, nos momentos difíceis, se dirigem a ela; também aqueles que ignoram seu nome o fazem obscura, quase instintivamente. Por que não se pedem à arte o ‘toca-sanea’? Por que não invocam da ciência a panaceia? Não, fazem apelo à filosofia. É a sorte – estranha só na aparência – de todas as raríssimas coisas verdadeiramente grandes e nobres, olvidadas” (ECSODI, 1952, p. 16).

transforma no desafio de uma caçada, no ofício de buscar e tornar a buscar. De cavar para achar as causas escondidas, subterrâneas das coisas. (...) [Para isso, será] preciso aquela capacidade de entusiasmar-se, de espantar-nos como as crianças” (RANGEL, 1964, p. 46)¹²⁵. Assim, a atividade pode construir-se de diferentes modos. E, nessa perspectiva, é mais um movimento que se estabelece em face desse saber, do que a detenção de um conhecimento mesmo.

Entendo que a identificação e a análise descritiva dos arquivos afirmam um campo de potencialidade para o ensino de filosofia. Descrevo as articulações entre “filosofia e vida”, “problema”, “disposição” e “filósofo”, pois elas podem se relacionar a um conjunto de práticas discursivas sobre o ensino de filosofia no debate universitário. Por convenção, intitulo esta continuidade de *filosofia e filosofar*. Considero que essa continuidade procurou se articular filosoficamente, valorando a filosofia como um espaço para múltiplas criações às quais se pode ligar o ensino de filosofia. Posto isso, abro o segundo movimento que caracteriza esta seção: uma analítica da continuidade *filosofia e filosofar* para o ensino de filosofia.

2.1.1.4 Jogos discursivos entre o ensino de filosofia e a continuidade “filosofia e filosofar”

...muito longe está a filosofia de ser uma ‘matéria’ que se ensine...

Jean Mangué - *O ensino de filosofia e suas diretrizes*

Essa continuidade parece alocar a problemática do ensino e do aprendizado da filosofia. Não parte do pressuposto do que e como ensinar, mas se pergunta por suas condições de instrução: Esse *filosofar* é transmissível? (VITA, 1956; MAUGUÉ, 1955). Dito de outro modo: Este exercício com a filosofia é possível de ser ensinado?

¹²⁵ Enunciado em proximidade a este “O ‘inútil’ filósofo não é nunca ocioso: leva dentro de si os utensílios do próprio ofício, o pensamento, a oficina que dificilmente poderá ser mandada calar, o arsenal, cujo dia infinito é sempre sonante de novo trabalho (...). E *pensar* é *procurar, escavar, sondar, inquirir*: é ânsia de dúvida e tormento de solução: esta a grandeza e a dignidade do homem. Por isso é dinamismo de pensamento; vida do espírito” (ECSODI, 1952, p. 18).

Se entendida como *filosofar*, noto uma transmissão desse exercício possível de uma maneira particular. As enunciações que marcaram o ensino de filosofia, como a problemática interna ao filosofar, defendem “que em vão se procurará um corpo de verdades já constituídas que sejam objetivamente transmissíveis e em face das quais o talento do professor representaria apenas o papel de mero acidente” (MAUGUÉ, 1955, p. 642). Dialogando com uma das posições identificadas da continuidade *filosofia e filosofar*, não se duvida que exista esse caráter objetivo (um corpo de verdades) na filosofia, mas um movimento de reflexão não se basta nele. Isso provoca que não pode ser meramente transmissível como um conjunto de conhecimentos definidos. Outra enunciação também o marca:

Característica peculiar à filosofia, a de confundir-se com a própria atividade presente no homem, procurando o professor-filósofo desenvolver no aluno a capacidade de pensamento livre, muito mais do que transmitir-lhe a posse de um determinado corpo de conhecimentos. (CASTRO, 1956, p. 120).

Dessa maneira, o objetivo do ensino de filosofia é proporcionar ao estudante “pensar por si mesmo, a aquisição de conhecimentos vem subordinar-se à prática do pensamento independente, exigindo métodos de ensino especiais” (CASTRO, 1952, p. 121).

Destaco também o único enunciado que pode ser interpretado como uma *dispersão* à negação da transmissão: “Não se pretendeu, de modo algum, definir ou uniformizar o que se entende por filosofia, mas partir do fato que escolas e universidades em muitos países ensinam algo que tem esse nome. Foi pois aceito, implicitamente, que essa disciplina pode ser ensinada (...)” (CASTRO, 1956, p. 120). Contudo, analiso que não se trata de uma defesa de sua transmissão enquanto um exercício.

Identifico que esse enunciado, de maneira bem diferente, se utiliza do pressuposto de que “escolas e universidades em muitos países ensinam algo por esse nome”, para conferir à filosofia uma figuração como disciplina. Afinal, não se pode restringir-lhe a reflexão e a liberdade (“Não se pretendeu, de modo algum, definir ou uniformizar o que se entende por filosofia”). Trata-se de garantir o caráter disciplinar da filosofia sem lhe roubar a liberdade de pensamento que marca o *filosofar*. A marca filosófica encontrada neste arquivo caracteriza-se pelo repensar a sua possibilidade e seus modos de transmissão.

Tal registro inviabiliza a eleição de um programa e de um método unitário para o seu ensino e aprendizado. “Podemos falar em manuais de matemática ou de física, já o mesmo não podemos dizer da Filosofia. A filosofia é, pois, comunicável como é comunicável um sentimento. (...) [Contudo,] muito longe está a filosofia de ser uma ‘matéria’ que se ensine.” (MAUGUÉ, 1955, p. 643-644). A importância de se questionar uma transmissão da filosofia estabelece concordância à sua própria natureza problemática.

Não se lhe pode arrogar um objeto, método e problema consensualmente definido e resolvido: “A filosofia tudo apreende, mas continua a ser invisível. Não possui objeto próprio. Fácil é compreender que a filosofia (...) não pode apresentar-se como um conjunto de conhecimentos objetivamente transmissível. (MAUGUÉ, 1955, p. 644). Uma colocação como esta repensa as condições e os limites da filosofia como um saber em instrução.

Nesse sentido, os enunciados que articulam um discurso filosófico acerca do ensino de filosofia desloca a sua problemática dos programas e métodos de transmissão para o sujeito (filósofo, professor, etc.). “A bem dizer, e por paradoxo e contraditório que pareça, não é a Filosofia uma disciplina propriamente didática. Não se ensina a filosofar como não se pode ensinar a ter uma Religião, a ter Fé” (VELLOSO, 1951, p. 46).

O ensino de filosofia é, portanto, o filósofo. “O ensino de filosofia deve ser pessoal, tanto da parte do professor como da parte dos estudantes” (MAUGUÉ, 1955, p. 648). “E então, fazer uma introdução à filosofia, ou iniciar a esta disciplina, não é possível, a rigor, senão no sentido de iniciar a sua própria filosofia” (GALEFFI, 1954, p. 18). Uma dificuldade a ser notada “reside no fato de existir um programa obrigatório e, mal feito, quando o ensino da filosofia deve ser pessoal, tanto da parte do professor como da parte dos estudantes” (STREGER, 1955, p. 650). A efetivação do ensino de filosofia, nessa perspectiva, acontece à medida que professor e aluno se assumem como filósofos, ou seja, sujeitos dispostos a *filosofar*.

O professor não exerce o papel do transmissor do conhecimento filosófico; o que ocorre é um movimento diferente, enfocando a “característica peculiar à filosofia, a de confundir-se com a própria atividade presente no homem, procurando o professor-filósofo desenvolver no aluno a capacidade de pensamento livre, muito mais do que

transmitir-lhe a posse de um determinado corpo de conhecimentos” (CASTRO, 1956, p. 120). Por isso é que

Uma cátedra de filosofia é pura e simplesmente um filósofo. Que existem tradições, que existem estilos, que existem métodos em filosofia – quem o negará? Há igualmente processos que se podem transmitir didaticamente para exprimir a música, para nos por em comunhão com determinada fuga de Bach ou tal sonata de Chopin, mas esses processos nada significarão se o executante não os animar com a sua inteligência e com a sua alma. A dialética de um Platão nada é sem o seu espírito. Platão é a sua própria dialética. (MAUGUÉ, 1955, p. 644).

Nesse registro, a função principal do professor é possibilitar que o aluno pense por si mesmo. Contudo, a existência do *filosofar* só acontece quando cada indivíduo assume para *si* a escolha da reflexão, que provoca também o professor a uma dimensão de decisão e de coragem em aula. Desde que o seu propósito ao ensinar a filosofia seja filosófico, e não meramente científico, professor e estudante ocupam o mesmo plano defronte o saber “filosofia”. Não se trata da transmissão de um *sobre* o outro, nem do aprendizado que um recebe *do* outro. O ensino de filosofia pensado filosoficamente acontece à medida que ambos – professor e aluno – se assumem na relação *com* a filosofia: como filósofos. “O ensino – e aqui se escapa completamente ao professor – será, não apenas histórico, mas sobretudo pessoal e íntimo (...) tanto da parte do professor como da parte dos estudantes” (MAUGUÉ, 1955, p. 646).

Outra regularidade notada é a de que esse processo se assenta no discurso da liberdade, como mostra o presente enunciado:

Na prática escolar surge a questão do encontro entre duas liberdades: a do professor e do aluno. Quanto ao primeiro, recomenda-se evitar tanto o dogmatismo intransigente, quanto o ceticismo e a indiferença, e quanto ao aluno, respeitar suas convicções, habituando-os a um livre exame das mesmas e à tolerância pelas dos outros. A maior virtude que se pede ao professor de filosofia é a de *tacto* (contacto entretanto duas liberdades), que conseguirá este difícil equilíbrio, não devendo degenerar, entretanto, em complacência ou abdicação de suas próprias convicções. (CASTRO, 1956, p. 120).

Importante notar que não se trata de uma liberdade *para* o professor ou *para* o aluno, mas de uma liberdade *entre* ambos. Parece que o ensino de filosofia entendido como um exercício convoca a pensar uma relação sem hierarquias. E mais, “(...) quando o ensino filosófico deixa de ser livre, dissocia-se completamente da filosofia” (CASTRO, 1956, p. 120). Por isso é que, da parte do professor, “o curso de filosofia

deve ser, portanto, o mais que possível livre para o professor, a fim de que ele tenha possibilidade de levar aos estudantes problemas que despertem a curiosidade e o interesse pelo conhecimento” (STREGER, 1955, p. 651-652). Contudo, é importante notar que o caráter livre do ensino de filosofia não implica a ausência de certo ordenamento. “Essa liberdade não quer dizer, porém, que a cadeira de filosofia deve se tornar um simples bate papo entre mestre e aluno” (STREGER, 1955, p. 651-652)¹²⁶.

Ora, se do *filosofar* não se presume um método inequívoco para o seu ensino e aprendizado, parece também uma imprudência afirmar que dele não se pode extrair qualquer direcionamento. A relação fundamental para a qual este discurso aponta é que a liberdade é o pressuposto fundamental para que uma prática filosófica aconteça.

Inevitavelmente, o ensino de filosofia na esfera escolar é cobrado de maneira institucional. Uma vez requerida de maneira institucional, há a necessidade do mínimo parâmetro da filosofia enquanto disciplina. Penso que a articulação dessas noções atenta para isso, mas se articula de modo a não suprimir o filosofar. Nesse ponto, identifico outra regularidade discursiva na articulação entre três noções chaves que caracterizam o filosofar: *problema*, *vida* e *atitude*. Vale lembrar que esse entrelaçamento demarca também a estratégia que une a filosofia ao filosofar. Justifico este posicionamento no seguimento dos enunciados.

Ora, um “objetivo fundamental do ensino de filosofia, tanto no nível secundário, como no superior, é treinar o estudante a pensar por si mesmo, a aquisição de conhecimentos vem subordinar-se à prática do pensamento independente, exigindo métodos de ensino especiais” (CASTRO, 1952, p. 121). Muito embora o verbo “treinar” soe suspeito a um propósito filosófico, essa impressão se desfaz ao se considerarem posições como “pensar por si mesmo” ou “prática do pensamento independente”.

O presente apontamento já permite e procura uma oposição ao modo “livresco” de tratar a filosofia, qual seja, “o que o professor deve manter, devendo conservar-se como recomenda a obra, longe de um tratamento acadêmico, livresco e abstrato dos problemas” (CASTRO, 1956, p. 121).

¹²⁶ Considero este um outro enunciado em proximidade àquele: “Não basta filosofar por conta própria, isto é, ignorando os pontos de vista dos quais partiu de vem em vez, a pesquisa da verdade. (...) Uma tradição filosófica tem início na história desde o momento em que surge no espírito de alguns homens a exigência insuprimível de aspirar a uma coerência perfeita, a um perfeito saber que não possa confundir-se com o simples opinar” (GALEFFI, 1954, p. 23).

Se tratado filosoficamente, o ensino de filosofia deve relacionar os problemas à vida. “Em primeiro lugar a Filosofia não é e nunca foi matéria árida e livresca. Parece longe da vida quando não ensinada como cumpre. Muito pelo contrário, tudo na Filosofia são referências ao real, ao concreto, e ao vivido, de cada dia ou de cada hora” (VELLOSO, 1961, p. 315). Um ponto inicial para o seu ensino pode ser tomar “como ponto de partida para as discussões a própria experiência dos alunos, a sua problemática cheia de vida, sem que se perca o rumo filosófico de procurar sua colocação entre os problemas filosóficos universais” (CASTRO, 1956, p. 121). Também aqui se procura opor a experimentação de um “problema de vida” à universalidade, marca indiscutível de uma posição científica da filosofia. “Os problemas filosóficos são os próprios problemas da existência diária” (VELLOSO, 1961, p. 315).

Há múltiplos elementos de incitação para o filosofar. O pressuposto é que tais “recursos mais frequentes serão, pois, os surgidos das situações da vida, que nos servirão para determinar os conceitos filosóficos que nos propusemos desenvolver” (PAIVA, 1963, p. 33). Nisso se pode utilizar:

Um filme, um programa de teatro ou de TV ou de rádio, um artigo de jornal, que relatem fatos e acontecimentos vivos, atuais e significativos para o jovem. Daí encetarem viagem pelo mundo da história, dos homens e das ideias; e nessa segunda fase de trabalho buscaremos as doutrinas e os livros. (PAIVA, 1963, p. 33)¹²⁷.

É muito importante notar que a utilização desses recursos não degenera as práticas de leitura no ensino de filosofia.

A leitura é fundamental porque a “personalidade do estudante forma-se na atenção dada às lições, sobretudo na reflexão, e mais ainda, pela leitura, lenta, continua e meditada” (STREGER, 1955, p. 652). Reflexão e leitura se relacionam intimamente ao filosofar, de modo que uma não pode andar sem a outra. Em lugar de desqualificar uma determinada prática, é preciso que outras sejam agregadas. Inequivocamente, a própria prática de leitura também muda.

Esta não visa à pura explicitação ou à compreensão do que o filósofo afirmou como sistema. De modo diferente, “A filosofia só é compreensível na medida em que alguém consegue retrotrair-se à situação em que se originou; a leitura de uma página

¹²⁷ Muito embora este enunciado refira-se a “jovens”, é o ensino universitário que enfoca. Como texto, trata-se de um programa de filosofia para ser desenvolvido no curso de Direito.

filosófica para ser efetiva requer que o leitor reviva, até certo ponto pelo menos, o fazer do metafísico criador que a escreveu, melhor ainda, que ‘teve’ que pensá-la e ‘pode’ fazê-lo”. (VITA, 1956, p. 93). Trata-se de reavivar a criação do filósofo, seus problemas e articulações.

Em suma, lê-se a filosofia para pensar a sua própria atualidade. No caso do professor: “O professor deverá constantemente traduzir o sentido da obra em que estudar em termos atuais. Ser-lhe-á bastante para isso revelar o que nele próprio se passa quando estuda um velho autor. A leitura de um filósofo clássico sugere ideias e imagens que serão fatalmente atuais” (MAUGUÉ, 1955, p. 647). Essa postura não reduz o docente a um especialista, mas procura afirmar o que há nele de disposição filosófica¹²⁸.

No caso do estudante: “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 um grande filósofo” (MAUGUÉ, 1955, p. 646). Assumir-se como filósofo é uma necessidade imanente tanto para o professor como para o estudante. Ora, “A filosofia vive no presente. Não é corajosamente filósofo senão aquele que cedo ou tarde expressa o seu pensamento acerca de questões atuais” (MAUGUÉ, 1955, p. 645)¹²⁹.

Nos aportes do *filosofar*, a história da filosofia na sua relação com o ensino da filosofia tem de ser *filosófica*. Dois enunciados iniciam a descrição dessa relação: Primeiro, “o conhecimento da história da filosofia é, sem dúvida, indispensável, a tal ponto que constitui o ‘suposto’ prévio de qualquer possível introdução à filosofia. Essa condição indispensável não é, porém, uma condição suficiente” (CORBISIER, 1952, p. 673). No que se afirma do aprendizado da filosofia, a condição necessária, mas insuficiente, da história da filosofia efetiva-se com o adágio kantiano: “De início,

¹²⁸ Dois outros enunciados se relacionam à figura do especialista na Universidade. Este primeiro o critica: “A especialização cada vez mais acentuada, conseguiu afinal, vencer ‘ideal das *universitas litteratum*, que culminava na filosofia. Cada um será, pois, um perfeito especialista em sua matéria e só” (BEDA KRUSE, 1952, p. 17). Este outro exalta a necessidade do espírito filosófico na Universidade: “Não se entende uma Faculdade de Filosofia sem espírito filosófico, o que não significa de modo alguém que nela existam cursos de filosofia” (SILVA, 1954, p. 65).

¹²⁹ Considero que a figura da “atitude” permeia também este discurso: “Como a filosofia requer uma atitude favorável do espírito para seu exercício, o melhor meio de incentivar essa atitude será mostrar ao aluno que a Filosofia é a Vida, e nossa atitude perante a vida é uma atitude filosófica”. (PAIVA, 1963, p. 32). Nesse sentido, determinado enunciado, ao se referir à avaliação em filosofia no seu grau universitário, enfoca a avaliação da aprendizagem em filosofia, considerando que se amolda também à atitude dos estudantes: “a avaliação da aprendizagem será feita através dos próprios trabalhos dos alunos e de sua atuação nas aulas, da observação de suas atitudes em geral, como da aplicação de testes e questões objetivas” (PAIVA, 1963, p. 33).

podemos aprender a filosofia que outros fizeram, como o concebe o próprio Kant. Mas isso – doutrina ele – é um conhecimento histórico da filosofia” (RANGEL, 1964, p. 42).

Ambos enunciados acima permitem que eu instaure outra constatação percebida após revisar a massa de arquivos. No ensino de filosofia calcado no filosofar, em momento algum se degenerou a história da filosofia. Pelo contrário, essa formação discursiva mostra seus limites e, sobretudo, cobra do ensino de filosofia uma relação filosófica com a história. Um dos limites enunciados é de que somente o aprendizado histórico não basta. Exige-se também uma *postura* filosófica em face da história da filosofia:

Devemos precaver-nos contra o perigo da simples erudição histórica. Conhecer a história da filosofia como puros historiadores, isto é, só para dizer com mais ou menos exatidão o que tal filósofo ensinou, seria de todo inútil. A História da Filosofia deve ser feita com espírito filosófico. Deve ser um esforço de inteligência e não de memória”. (TEIXEIRA, 1948, p. 294).

Nessa inscrição, verifico a oposição entre “erudição histórica - memória” e “espírito filosófico - inteligência”.

O ponto de justificação para a afirmação do ensino da filosofia com base na história da filosofia incorre na relação entre “passado e presente”: Do mesmo modo que “não há vida presente sem o conhecimento da vida passada” (1955, p. 649), a filosofia não se encontra no passado. “A filosofia nunca foi responsável pelos seus filósofos (...) O século XX merece ter pensadores que pertençam ao século XX e não é porque o século não os encontre que ele se pode vangloriar de poder dispensá-los” (1955, p. 648). Isso promove que a história da filosofia seja também pensada em função do presente.

O jogo discursivo que uma estratégia assentada no *filosofar* desloca para o ensino de filosofia é uma reflexão filosófica acerca da sua instrução. Os arquivos afirmaram que um exercício assim não se ensina, como se ensina um corpo de verdades científicas. Portanto, o seu modo de ensino e de aprendizado é substancialmente diferente e como tal deve ser pensado. O objetivo do ensino de filosofia margeia noções próximas ao filosofar (reflexão, pensar por si mesmo). Isso desloca as figuras do programa e do método para a centralidade do filósofo no discurso e o filósofo é aquele que se dispõe ao exercício com a filosofia. Por isso é que tanto o professor como o estudante devem se colocar na posição de filósofos. O professor não exerce o papel do transmissor do conhecimento

filosófico, mas a sua função é possibilitar que o aluno pense por si mesmo. Um ensino de filosofia pensado a partir da escolha teórica do *filosofar* deve relacionar os problemas à vida. Trata-se de reavivar a criação do filósofo, suas questões e movimentos. Para terminar, a leitura, a escrita e a história em filosofia articulam-se na tentativa de pensar a atualidade e o ensino de filosofia aproxima-se de um exercício que, não se restringindo à transmissão oral, pode se criar de diferentes maneiras.

2.1.2 Da ensinabilidade como campo: dispersões conceituais

Estabelecer regularidades que funcionem como lei de dispersão, ou formar sistemas de dispersão entre os elementos do discurso como forma de regularidade...

Roberto Machado - *A arqueologia do saber e a constituição das ciências humanas*.

Sob a ótica da arqueologia, isso que se convencionou nomear “ensino de filosofia” não passa de um agregado discursivo definido historicamente. No capítulo anterior, verifico que duas continuidades conduziram à formação das estratégias desse discurso, caracterizando uma dispersão. O próximo passo incide em *suspender* os seus conceitos formadores. Foucault mostra que um discurso não se firma na permanência e na persistência de determinados conceitos (CASTRO, 2009)¹³⁰. Ora, não existe um sistema fechado de conceitos compatíveis entre si, de onde se origina uma espécie de “arquitetura dedutiva”, uma perenidade conceitual a partir da qual um discurso coerente e unitário se forma.

Posto isso, a arqueologia movimenta-se no sentido de investigar como ocorre o aparecimento de determinados conceitos e não de outros em cada discurso. Na concordância à tentativa de compreender a formação do discurso de nível universitário do ensino de filosofia brasileiro, este capítulo consiste em descrever a organização do campo discursivo em que enunciados aparecem e circulam como conceitos. Tendo em vista que o capítulo anterior pormenoriza a filosofia como escolha estratégica, dedico

¹³⁰ Foucault mostra que não é possível organizar os conceitos como um conjunto permanente, coerente e estruturado dedutivamente. (CASTRO, 2009, p. 179). Ora, “se tomarmos uma escala maior e se escolhermos, como marcos, disciplinas como gramáticas, ou a economia, ou o estudo dos seres, o jogo dos conceitos que vemos aparecer não obedece a condições tão rigorosas: sua história não é pedra por pedra, a construção de um edifício” (2008, p. 62). Os conceitos transformam-se, recortam-se de forma incompatível, apagam-se e reaparecem no curso de uma história.

agora o maior espaço para o cruzamento das relações pertinentes ao campo da *ensinabilidade* da filosofia (GALLO, 2012)¹³¹ nos periódicos de 1930 a 1968.

Peço adiantadas desculpas pelo neologismo (“ensinabilidade”) a que me reporto na frase anterior. Mas o faço de modo proposital. Diferentemente de pressupor uma afirmação de ensino e de aprendizado da filosofia, esta pesquisa caracteriza-se por verticalizar tais discursos. Trato, pois, de verificar arquivos na tentativa de compreender como se formaram as dispersões conceituais no campo da *ensinabilidade*, na sua proximidade com a filosofia. Não afirmo, portanto, quaisquer concepções acerca de “ensino”, “aprendizado”, “transmissão”, “assimilação”, etc., mas suspendo tais categorias para compreender que repetições e deslocamentos entre enunciados permitiram essa existência.

Em certo sentido, deixo que os próprios arquivos me soprem ao ouvido por quais maneiras foram recortadamente construídos e circularam como conceitos na academia brasileira. De modo complementar, desconstruo o horizonte da *idealidade* (FOUCAULT, 2008, p. 70), que mortifica a filosofia sob a condição de ser ensinada-aprendida, na finalidade de “sacudir” a formação desses conceitos. Tal analítica desloca o conceito como *dispersão*.

Essa *dispersão* não implica o sentido habitual de “correria, debandada, desbarato”, que pode causar a impressão de que tudo se encontra separado e sem a mínima possibilidade de junção. *Dispersão* refere-se a uma categoria metodológica, cunhada por Michel Foucault, com a finalidade de mostrar que um discurso não se remete à unidade (dos objetos, enunciações, conceitos e temas). De modo bem diferente, ele é composto por circulações próprias e a sua identificação acontece à medida que descrevo essa dispersão.

Para ser mais preciso, Machado mostra que a arqueologia descreve uma dispersão entre dois movimentos: “Para estabelecer regularidades que funcionem como lei de

¹³¹ Reporto-me a este neologismo na tentativa de considerar as relações de ensino e de aprendizado na filosofia como tentativas abertas. Tais termos foram cunhados por Silvio Gallo, propositalmente, pela constatação de “que estamos por demais acomodados com o fato de que algo que é ensinado é aprendido. Mas não necessariamente acontece. A pedagogia inclusive cunhou a expressão ‘ensino-aprendizado’, buscando denotar a vida de mão dupla na qual deve se construir esse processo, mas a expressão (como tantas outras) caiu num modismo maneiro e penso que já não significa grande coisa” (2012, p. 45). Diferentemente de Gallo, que coloca essa afirmação como um chamado à nossa desconfiança para o que é ensinado e aprendido, eu a utilizo na tentativa de não *pressupor* qualquer definição acerca delas. De modo parecido a Gallo, também peço desculpas por este neologismo soar, em certa maneira, desconfortante.

dispersão, ou formar sistemas de dispersão entre os elementos do discurso como forma de regularidade” (2009, p. 146). Tal cruzamento se configura no nível do que foi *efetivamente dito* no discurso, qual seja, do que os enunciados permitem visualizar. Com isso, Foucault permite que uma análise do discurso se afaste de três instâncias que a limitam: não se remeta a um *já-dito*, existente na origem que nunca se alcança; não recorra a um *sempre dito*, que suspende qualquer emergência histórica; e não apele a um *dito por* alguém, como a atribuição do discurso a um gênio ou a uma tradição. O importante é que algo foi dito em um espaço e em um tempo específico.

O *efetivamente dito* desta pesquisa possibilitou a identificação de quatro dispersões conceituais na formação do campo da ensinabilidade da filosofia: *ensino*, *introdução*, *estudo* e *aprendizado*. Essa precisão ganhou amparo em duas pistas arqueológicas: a primeira se refere à necessidade de recorrer ao *plano pré-conceitual*, que Foucault caracteriza como um nível mais elementar do que o dos próprios conceitos. Tal plano se caracteriza pela formação de quatro esquemas teóricos – atribuição, articulação, designação e derivação –, que funcionam como relações para que um conceito adquira condição de existência (FOUCAULT, 2008, p. 67-70)¹³². Depois disso, faz-se o cruzamento entre enunciados.

Os enunciados têm a característica de serem repetidos apesar de sua materialidade (texto, tempo, espaço e sujeitos distintos). Por exemplo, uma mesma frase, pronunciada por duas pessoas em circunstâncias distintas constitui apenas um enunciado. No canteiro arqueológico, a teoria do enunciado é ampla e não seria oportuno caracterizá-la neste capítulo analítico. Contudo, é importante notar que transpor essa análise para o seu conjunto de *enunciados* permite a emergência de conceitos como *ensino*, *introdução*, *estudo* e *aprendizado*, quando o que está em questão é a filosofia.

Diferentemente do capítulo anterior, onde as relações da filosofia foram mais enfocadas por se configurarem como “tema ou teoria” do discurso, noto aqui uma ausência de definição no campo das quatro dispersões conceituais. *Ensino*, *introdução*,

¹³² A análise *pré-conceitual* do discurso não pretende encontrar a gênese progressiva e individual na consciência dos sujeitos que proferem um discurso. Trata-se de compreender a dispersão anônima através de enunciados (quer sejam formados em textos, livros ou obras), tentando identificar os esquemas (seriação, agrupamentos, modificação linear ou recíproca) segundo os quais os enunciados estão ligados a um tipo de discurso que possibilitou um jogo conceitual. No caso desta pesquisa, tomo o “Periódico” como materialidade para identificar nele os esquemas que possibilitaram o aparecimento de certas dispersões conceituais.

estudo e aprendizado aparecem na relação direta com a filosofia e quase que subordinados a ela. Tomando como exemplo *ensino*, apenas um enunciado se propõe a defini-lo sem o amparo da filosofia:

Ensino é ordem e sistema, plano como ponto de partida e método como via de desenvolvimento e nenhuma Filosofia foge à vocação essencial do ensino. Tido o ensino como ponto de partida da transmissão acurada e minudente do patrimônio da cultura, o temos como o conjunto de operações da Educação – que é a transmissão e a recepção da cultura, processo objetivo e subjetivo-integrativo (SALDANHA, 1955, p. 7).

Necessito recorrer à arqueologia para analisar esta inscrição. Precisamente, ao esquema teórico *pré-conceitual* nomeado *domínio de normatividade*. No que diz respeito a esse esquema, Foucault pergunta “por quais critérios certos enunciados são excluídos como não pertinentes ao discurso, ou como irrelevantes e marginais, ou como não científicos?” (2008, p. 67). Pensando especificamente na presente investigação, pergunto por que existe uma grande recorrência enunciativa em definir “filosofia”, ao contrário do seu “ensino”? Por que esse critério é relevante para o ensino de filosofia?

Coloco a reflexão acerca do seu critério de exclusão ou irrelevância em funcionamento, com o próprio enunciado referenciado. Se se concebe ensino como o “ponto de partida da transmissão acurada e minudente do patrimônio da cultura”, e, nessa perspectiva, de inteiro acordo ao “conjunto de operações da Educação – que é a transmissão e a recepção da cultura (...)”, instaura-se um critério de *normatividade* na relação “ensino = transmissão”. De modo que soa irrelevante repensar a sua relação com a filosofia. É a filosofia que importa definir, não o seu ensino, conceito admitido como transmissão da cultura.

Essa reflexão é possível graças à dimensão viva do *arquivo tomado como acontecimento*, que privilegia a novidade para o discurso. O arquivo põe-se em funcionamento no olhar do arqueólogo, que lhe confere a regularidade e a diferença. O primeiro não existe sem o segundo. A partir de um estilhaço de linha, passado quase despercebido, a reflexão pode incidir¹³³. Certamente, entendo a estreiteza em se provar

¹³³Em parte por se tratar de um exemplo do arquivo tomado como acontecimento, em parte por pura beleza, transcrevo um exemplo de *arquivo-acontecimento* interpretado por Arlette Farge. Ao se referir a arquivos criminais: “Quando se pergunta, por exemplo, a um vendedor ambulante suspeito de roubo em que ano nasceu e ele responde: ‘não sabe o ano, mas fará dezessete anos no dia da Saint-Charles’, seria uma lástima que se anotasse despreocupadamente na ficha ‘dezessete anos’, junto da rubrica idade, pois faltaria tudo o que mergulha essa informação em um universo ao mesmo tempo pessoal e coletivo”. (2012, p. 81). É no entorno desse universo ao mesmo tempo pessoal e coletivo que o acontecimento

que “existe uma normatividade na concepção de ensino como transmissão porque um arquivo assim o sugere”. Uma proposição como essa só assume valor de verdade na regularidade entre arquivos. Quero mostrar, contudo, que o olhar do arqueólogo procura a relação íntima entre *arquivo-acontecimento*, e nisso é provocado a visualizar o minúsculo, o singular, o quase imperceptível.

Após a necessária explicitação de como articulo *arquivo-acontecimento*, para dar conta das dispersões no campo da *ensinabilidade* da filosofia nos periódicos, pretendo nele compreender as condições de existência para a circulação delas como conceitos. Esse propósito se entrelaça ao maior, que é compreender a afirmação do saber “ensino de filosofia no Brasil”. Descrevo as quatro dispersões conceituais encontradas a partir dessa ordem: (1) ensino; (2) introdução; (3) estudo; (4) aprendizado. Procuo responder em cada uma dessas descrições o que as permite emergir como conceito. Começo por *ensino*.

2.1.2.1 Ensino

Escolas e universidades em muitos países ensinam algo que tem esse nome. Foi pois aceito, implicitamente, que essa disciplina pode ser ensinada...

Amélia de Castro - *Resenha bibliográfica*.

O campo *enunciativo* de *ensino* relaciona-se diretamente à instituição escolar. Em seus usos cruzam-se ora a lei, ora noções pedagógicas como “programa” ou “didática”. Vale mencionar que analiso, nos arquivos capitaneados, as regularidades pertinentes a “ensino”, somente quando relacionado à “filosofia”. Uma leitura que toma o ensino como objeto, primeiro, foge ao propósito da presente pesquisa; depois, implica outro tipo de arquivamento. Nessa afinidade, surpreendo-me com as poucas inscrições que relacionam diretamente o ensino à filosofia. A título de exemplo, a circulação de *estudo* foi mais relacionada a ela do que o foi a *ensino*. Mostro o seu aparecimento.

habita; no caso, uma frase aparentemente sem profundidade de um sujeito permite revelar uma absurda inconveniência do que somos nós. Um acusado que revela a imprecisão quanto ao ano em que veio o mundo, mas que percebe que uma idade lhe foi conferida. O arquivo revela pedaços de mundo entrecortados, que ninguém nota, mas que o arqueólogo pode ao menos mostrar que existem e que podem ser valorizados em sua diferença.

A primeira regularidade entre *ensino* e *filosofia* ocorre na esfera da instituição. Os enunciados seguintes se relacionam claramente a algum grau de escolarização, de especial importância para a Universidade: “Além das faculdades de filosofia, que institucionalizaram oficialmente o seu ensino” (CORBISIER, 1954, p. 11). “Escolas e universidades em muitos países ensinam algo que tem esse nome [filosofia]. Foi pois aceito, implicitamente, que essa disciplina pode ser ensinada” (CASTRO, 1956, p. 120). Por fim, como marco fundador da Universidade: “O ensino de filosofia foi iniciado em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, sob a direção do Sr. Prof. Etienne Borne (...)” (USP, 1948a, p. 251).

Dessa maneira, os arquivos remetem também a um caráter legal. Dois registros mostram *ensino* relacionado de alguma maneira à lei: “A lei que pleiteia habilitá-los-ia a ensinar História Geral, Filosofia e História da Filosofia” (THIESEN, 1957, p. 43). “A lei em causa exigiria os sete anos do curso secundário e três anos de Filosofia ensinada segundo as prescrições da S. Congregação dos Seminários (...)” (THIESEN, 1957, p. 44). Os enunciados recorrentes a *ensino* parecem remetê-lo aos campos da lei e da disciplina universitária.

Nisso se articula também outra recorrência enunciativa nos arquivos, que é a vinculação de “ensino” a “programas, currículos” para a filosofia; especificamente, na “orientação de nosso ensino de filosofia, seus programas e métodos” (CASTRO, 1956, p. 121). Uma vez que a filosofia pode ser ensinada, a busca por conteúdos e métodos parece marca premente desse saber quando figura como disciplina escolar em seus diferentes graus de ensino.

Considero que duas inscrições importantes acerca da prática de ensino aparecem nos arquivos. Trata-se de um modo de leitura e da necessidade da história da filosofia. A primeira remete o ensino à obrigação da leitura, de onde se espera que “ensinar a filosofia deve ser ensinar a ler, interpretando e assimilando” (STREGER, 1955, p. 652). E, mais ainda, as repetições acerca da necessidade da história da filosofia como prática escolar¹³⁴. A contrapelo, o *filosofar* não caracteriza uma atividade relacionada à filosofia quando ensino, como mostra o seguinte arquivo:

¹³⁴ Seguem os usos encontrados em periódicos da USP acerca do cruzamento entre ensino de filosofia e história da filosofia: “A História da Filosofia nos ensinará algumas lições básicas que devem ser tidas como iniciação ao estudo de todas as outras disciplinas filosóficas”. (TEIXEIRA, 1948, p. 293). “Conhecer a História da Filosofia como puros historiadores, isto é, só para dizer com mais ou menos exatidão o que tal filósofo ensinou, seria de todo inútil” (TEIXEIRA, 1948, p. 295). “Era aconselhável

Não tencionamos ensinar a ninguém o significado do filosofar; apenas queremos expor o nosso ponto de vista, com a esperança de que possa servir como o início de uma livre e serena discussão que não é necessário que termine hoje. (GALEFFI, 1954, p. 17).

Parece, então, que o campo enunciativo de *ensino* se articula à figura da instituição. Tanto na afirmação da filosofia como disciplina escolar, como na sua relação direta ao amparo legal para ocorrer. Uma determinada prática de leitura se coloca e, junto a ela, aparições acerca da história da filosofia como conteúdo. Penso que, mediante estas aparições, também se anuncia a relevância em marcar a filosofia como algo a ser ensinado, no sentido de “transmissão, instrução” do saber filosófico; por isso a sua vinculação a um programa e a um método.

O enunciado a seguir bem mostra o cruzamento de minha afirmação acima: “Como ‘disciplina’ de currículo, a Didática da Filosofia será fruto da legislação brasileira. (...) Reconhecemos que a função dessas ‘cadeiras’ é a de orientar os estágios e práticas de ensino dos alunos (...)” (CASTRO; MACIEL, 1959, p. 30-32). De um ponto de vista arqueológico, resta perceber a imersão de *ensino* como conceito para o campo da ensinabilidade filosófica à medida que se articulam a “disciplina”, o “currículo”, a “didática” e a “legislação” como o seu *domínio associado*¹³⁵. Essa especificação contribui para o objetivo geral da investigação ao mostrar a vinculação direta de *ensino* à filosofia, na circulação de seu campo de saber como a legitimação da disciplina escolar. A próxima demarcação de regularidades incorre nos usos de *introdução*.

2.1.2.2 Introdução

...iniciar a esta disciplina, não é possível, a rigor, senão no sentido de iniciar à sua própria filosofia...

Romano Galeffi - *O que é filosofia?*

dirigir o ensino da Filosofia, num sentido que acentuasse a *importância histórica* dos sistemas e dos problemas filosóficos” (USP, 1953, p. 441). “Se o ponto de vista histórico é o que predomina no ensino da Filosofia em geral, é claro que o estudo da própria História da Filosofia é de suma importância para o quadro geral do Curso” (USP, 1953b, p. 464).

¹³⁵ Termo utilizado por Michel Foucault para cunhar que as manifestações conceituais no discurso não se retêm às construções de frases ou de proposições, mas se articulam na relação com outras noções que formam um *domínio associado* para o conceito (2008, p. 108).

Para a análise da organização desse uso, não faço distinção entre termos como “introduzir”, “iniciar” ou “começar”, pois considero que se trata de nomes diferentes para a mesma *função enunciativa*¹³⁶, que é a de (se) ingressar em um saber, função esta de fundamental importância para a presente pesquisa. Considero que tais aparecimentos, quando relacionados à filosofia, se deslocam do sentido de *ensino*, pois não se remetem, especificamente, à esfera escolar. Ora, não recorrem à lei, à fundação da Universidade ou à qualquer programa e didática, mas parecem afirmar outra coisa.

As aparições de *introdução* vinculam-se à emergência de um *deslocamento para si* na relação com a própria filosofia, mesmo quando pensada como disciplina: “Fazer uma introdução à filosofia, ou iniciar a esta disciplina, não é possível, a rigor, senão no sentido de *iniciar à sua própria filosofia*” (GALEFFI, 1954, p. 17, *italico meu*). Considero que uma “iniciação à sua própria filosofia” não se retém à instrução *para alguém*, mas implica um envolvimento pessoal daquele que se inicia em algo “seu”. Este arquivo parece mostrar uma mudança fundamental no modo de se relacionar com a ensinabilidade filosófica. Mesmo a iniciação ao seu saber, implica um envolvimento daquele que o faz.

Essa relação torna-se candente nas recorrências enunciativas que se destacam em um mesmo texto, nomeado *A introdução à filosofia como problema*¹³⁷. Quero aprofundar mais o sentido deste envolvimento, pois entendo que provoca um deslocamento de aparição que já se destaca de “ensino”. Ou melhor, de que se ensina (no sentido de instruir ou de transmitir) a filosofia para alguém. O próximo enunciado torna mais demarcada esta relação. Muito embora o

Nosso primeiro contato com a filosofia [seja] o contato com a filosofia enquanto instituição social. [Isto é,] Ouvimos, em primeiro lugar, a palavra e, em seguida, tomamos consciência de que a palavra alude a realidades inscritas na circunstância em que nos encontramos, tais como escolas, cursos, professores, livros, bibliotecas. (CORBISIER, 1952, p. 677).

¹³⁶ A *função enunciativa* já foi especificada nesta pesquisa. Para o caso específico das modalidades enunciativas como *introduzir ou iniciar*, resta afirmar que ela cumpre o desígnio de ingressar algo ou alguém em um saber, no caso, na relação com a filosofia. O seguimento desta análise revela os usos de tais aparições.

¹³⁷ Ainda que a análise arqueológica não pretenda interpretar textos, dada a dispersão enunciativa reunida em um mesmo documento, decidi referenciá-lo pelo título, posto que foi ele quem concentrou a maioria das repetições que volteiam “introdução” na relação com a filosofia. Mas vale dizer que em nada o meu modo de análise por enunciados se altera aqui. Segue também a referência completa: CORBISIER, R. A introdução à filosofia como problema. *Revista Brasileira de Filosofia*. V. II, nº 4, p. 668 – 678, 1952.

É preciso levar em conta que esse contato:

Não teriam para nós sentido algum se entre elas e nós não houvesse uma correspondência prévia, se não atendessem a nenhuma das necessidades em função das quais se configura a nossa existência, pois a sua presença no horizonte da nossa vida não bastaria para explicar a exigência que possamos sentir de nos aproximar delas (CORBISIER, 1952, p. 677).

É de fundamental importância notar que o campo disciplinar aparece no enunciado acima, mas como lugar de *ultrapassagem*. Ora,

Não é da filosofia ‘institucionalizada’ que podemos partir, pois essa filosofia na medida mesma em que se converteu em rotina, erudição e arqueologia, se inclui entre os sistemas da crise, mas da filosofia que não temos e que precisamos ter porque sem ela não podemos viver. (CORBISIER, 1952, p. 678).

O lugar de início na filosofia não se dá a partir da “filosofia institucionalizada”, mas de outra esfera, que o autor nomeia como algo “que não temos” - uma ausência, mas que confere também sentido à vida.

Para uma iniciação à filosofia entendida desse modo, a própria história da filosofia cumpre um papel diferente e serve para mostrar “todo um repertório de atitudes que ilustram as diversas maneiras de iniciar a reflexão filosófica” (CORBISIER, 1952, p. 669). Penso que a presente colocação permite apontar que uma introdução na história da filosofia como pura narrativa de sistemas¹³⁸ parece cair no risco de nem propiciar uma história, tampouco filosofia. Ou, como dito no arquivo: “As introduções históricas à filosofia confundem-se assim com a própria história da filosofia que, quase sempre, não é nem história nem tampouco filosofia” (CORBISIER, 1952, p. 672).

Percebo, no auxílio dos enunciados anteriores, a frequência com que, à medida que os arquivos se afastam dessa “filosofia institucionalizada”, também se aproximam da “vida”, e vice-versa. Lembro que a análise do capítulo anterior é privilegiada para mostrar essa articulação. Neste, a afirmação de um conjunto discursivo que promove o ensino de filosofia à maneira científica, partindo de sistemas universais, parece também se afastar da vida. De modo contrário, quando os demais arquivos se referem a um

¹³⁸ Cumpre retomar o capítulo anterior dessa dissertação, onde se opõe claramente a noção de um “sistema universal” como sendo o conjunto de determinadas respostas oferecidas pelo filósofo, à sua relação com o “problema e com a vida”, de onde se origina também uma espécie de “atitude” filosófica.

ensino que se calca nos problemas e na vida, não se remete a teses sistemáticas e universais senão como lugares de oposição.

A título de exemplo, mostro outro enunciado da aparição de *introdução* como conceito. Noto que seu uso também afirma o envolvimento na filosofia como um “descobrir” e “ingressar” na própria dificuldade a ser vencida:

O problema do descobrimento da abertura, ou do poro que nos permitirá ingressar num recinto determinado, só se apresenta como uma dificuldade a vencer, um problema a solucionar, a aquele que se produz e pretende penetrar nesse recinto. (CORBISIER, 1952, p. 669).

Novamente, tais enunciados afirmam que uma abertura na filosofia se apresenta como um problema a superar. Parece também que essa iniciação como superação não se pode restringir à pura escolarização do saber filosófico. A dimensão do arquivo como acontecimento permite notar essa espécie de detalhe que, ao se curvar para a análise de um texto ou de um livro, passaria despercebido.

Em suma, marcas que se reportam a verbos como “introduzir”, “iniciar”, “começar”, “ingressar”, “descobrir” a filosofia mostram a necessidade de uma colocação *de si* e também uma relação estabelecida com certa ausência em vida. Nisso, posso notar que cumprem a função de mostrar a limitação de instruir a filosofia *para alguém*.

Penso que esse deslocamento *para si*, que os arquivos mostram, é de fundamental importância para uma analítica do ensino de filosofia no Brasil, posto que mostra, ao menos, duas maneiras diferentes de se relacionar com a *ensinabilidade* da filosofia. Uma que provoca o *ensino* para o *outro* e a segunda que percebe uma *iniciação* na filosofia como um envolvimento de *si*.

Permito-me manifestar duas considerações em face do que os arquivos me mostram: do mesmo modo que o ensino não promove necessariamente uma iniciação, a iniciação não se retém ao ensino. Isto é, ensinar o outro não será, necessariamente, permitir que ele se inicie mais profundamente nesse estudo. A relação de ensino, no caso, da filosofia e em seus diferentes graus escolares, pouco se efetiva, quando certa introdução na vida do indivíduo não se fizer presente. Iniciar-se na filosofia implica certo envolvimento daquele que o faz a partir das coisas que lhe faltam. Agora interessa analisar a terceira circulação conceitual, a que se nomeia *estudo*.

2.1.2.3 Estudo

Perguntava-se naquele curso, e não sem uma certa maldade socrática, se o ensino de Filosofia e o estudo dela deviam de ser rigidamente dirigidos ou não...

Arthur Versiani Velloso, *A filosofia como matéria de ensino*.

As inscrições de *estudo* merecem maior destaque. Primeiro, porque esta circulação conceitual, quando relacionada à filosofia, é mais referenciada nos arquivos que outras, tais como *ensino* e *introdução*¹³⁹. Segundo, porque ela assume, ao menos, dois modos de regularidades. Ora na proximidade com *ensino*, mas principalmente se distinguindo dele. As aparições tanto de *introdução*, como de *estudo*, permitem notar que o campo da ensinabilidade filosófica caracteriza-se pela dispersão, o que não restringe o saber convencional “ensino de filosofia” à dualidade “ensino-aprendizado”. Os arquivos insurgentes nos anos formadores da Universidade assim permitem notar. Mostro as regras de formação para *estudo*.

Destaco que uma primeira regularidade sobre os usos de *estudo*, quando alinhavado à filosofia, caracteriza-se pela relação direta com a esfera escolar (no caso, a universidade) e a legalidade, como se fez com *ensino*. As inscrições a seguir a marcam:

No sentido de que se crie lei que ampare os estudos filosóficos seminarísticos e religiosos, máxime os estudos das Faculdades eclesiásticas de Filosofia, sem omitir possivelmente o estudo de Teologia, ou obter homologação de Parecer do Conselho Nacional de Educação através de memorial da ABESC. (THIESEN, 1957, p. 46).

Ou: “Os esforços para a criação de uma universidade ou faculdade superior de estudos filosóficos, já o mesmo não podia ser dito quanto ao seu ensino no nível médio ou secundário” (MORAES FILHO, 1959, p. 23). Por fim, “Pôr em relevo a importância dos estudos filosóficos que nossa Faculdade foi a primeira a iniciar no Brasil oficialmente” (TEIXEIRA, 1948, p. 291).

Uma vez que tanto os arquivos de circulação de *ensino* como esses de *estudo* se articulam diretamente na esfera escolar, penso que esse é um ponto de convergência

¹³⁹ Não trato de “contabilizar” numericamente esta noção em relação a *ensino* por dois motivos. O ofício arqueológico sugere que nunca disporemos de toda materialidade arquivística, sobretudo se tomarmos a nota primeira de que a minha investigação remonta a arquivos cuja existência se deu há mais de 80 anos e, portanto, sofreram ativamente a ação do tempo. E, também, tendo o Brasil uma configuração geográfica ampla, é impossível cartografar toda a malha enunciativa. Muito embora esses dois principais motivos me abstenham de “quantificar” a relação entre documentos, também não me priva da percepção de que as citações a *estudo* foram em maior número que as referentes a *ensino*, nos arquivos encontrados.

entre ambos os conceitos. Da parte de estudo, cumpre frisar que um de seus modos de circulação se ampara na instituição universitária (“para a criação da Universidade”; “que nossa Faculdade”) e na relação com a lei (“que se crie lei que ampare os estudos filosóficos”). Evidentemente, ao cruzar ambos os usos conceituais, não pretendo afirmar que *ensino* se retém somente à esfera da disciplina escolar, mas realço que o seu aparecimento na dimensão do arquivo assim acontece. Lembro que essa pesquisa se constrói em função do *dito* no arquivo, o que permite também circular um modo de regularidade de *estudo* em consonância com o *ensino* de filosofia.

Existe, contudo, a segunda regularidade conceitual de *estudo*. Ela adquire maior destaque, pois é mais amplamente referendada nas enunciações e se dedica à afirmação distinta de ensino por diferentes modos. Já nas inscrições a seguir é possível identificar que *ensino* e *estudo* assumem posições diferentes. No caso da primeira marcação, tal desigualdade pode ser apontada pelas coordenadas “e” e “além disso”:

[A] Unesco estudou as duas críticas maiores que se fazem ao ensino filosófico e à generalização de tais estudos. Este ensino, diriam alguns, é muito abstrato, muito acadêmico e fora da realidade, longe da vida. *Além disso*, estes estudos oferecem ansa fácil à propaganda ideológica, política ou religiosa. (VELLOSO, 1961, p. 314, itálicos meu).

Mais duas marcações mostram como se separam *ensino* de *estudo*: “Queremos dizer com isso tudo é que a Filosofia está sendo ensinada erradamente no Brasil, quer no curso secundário, quer no curso superior, e sendo aparentemente apenas, estudada e conhecida” (VELLOSO, 1951, p. 30). Ou ainda: “Perguntava-se naquele curso, e não sem uma certa maldade socrática, se o ensino de Filosofia e o estudo dela deviam de ser rigidamente *dirigidos* ou não” (VELLOSO, 1951, p. 37). A *dispersão conceitual* imanente a *estudo* caracteriza-se por duas vias. Determinados arquivos atribuem uma acomodação de *estudo* na relação direta com o modo de descrição de que se utilizaram também as formações de *ensino*: Instituição, Universidade, Lei. Por outro lado, a afirmação de que ambos conceitos ocupam lugares distintos aparece também em outras inscrições de arquivos. Cumpre melhor compreender a sua articulação.

Muito embora não seja esta uma análise que recorra a textos, reconstituindo o significado interno de suas construções, tampouco a autores, procurando o que pretenderam dizer quando afirmaram algo, entendo a necessidade de me reportar a dois personagens específicos, a fim de identificar uma cisão interna quanto aos usos de ensino e de estudo. Trato de Cruz Costa (1938) e Jean Mangué (1934-1935). O primeiro,

quando se refere a *estudo*, não lhe confere valores de verdade - de bem e de mal. Já quando evoca *ensino*, o faz na tentativa de criticá-lo.

Referendo a afirmação acima, discriminando um uso do outro em um mesmo texto. Do *estudo*: “o estudo da filosofia no Brasil – diríamos com mais exatidão – o estudo do que tem sido as ‘vicissitudes’ das correntes filosóficas europeias no Brasil” (p. 46). Do *ensino*: “o certo é que, cansados do ensino verbalístico e estéril da escolástica envelhecida que se impusera até então ao país¹⁴⁰, os espíritos cultos abraçam com entusiasmo o positivismo” (CRUZ COSTA, 1938, p. 49)¹⁴¹. Sem qualquer pretensão de tomar posição em face da afirmação do autor, concordando ou discordando dele, o propósito de retomar o seu pensamento justifica-se na tentativa de compreender o modo de existência interno que os seus usos conceituais provocam. Quando se refere a estudo, parece neutro, quando se refere a ensino, o faz no tom de crítica.

Jean Maugué, por sua vez, procura fixar as condições do ensino de filosofia na seguinte fórmula: “*A filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar*”¹⁴². O ensino será

¹⁴⁰ Adequei a escrita arcaica como “impuzera” e “paiz” para “impusera” e “país”.

¹⁴¹ Mais duas aparições remontam a esse aspecto: “O ensino deveria ser um eco fiel dos que ‘fazem’ filosofia; as mais das vezes, porém, só apresentam uma imagem mesquinha e totalmente desprovida de atrativo” (CARVALHO, 1959, p. 29). Muito embora se reporte à noção de *estudo*, o presente enunciado também exerce um caráter crítico ao modo de transmissão da filosofia: “A institucionalização, o convencionalismo do estudo, na formação e na profissão da filosofia – eis o que o Autor [Granger] combate” (GARRIDO, 1967, p. 95).

¹⁴² A passagem de Maugué – tanto pelas aspas, como pelo itálico – remete a outro autor. Um breve conhecimento sobre a história da filosofia encaminha-nos para a famosa passagem de Kant, em sua *A arquitetura da razão pura*, que afirma: “Até então não é possível aprender qualquer filosofia; pois onde esta se encontra, quem a possui e segundo quais características se pode reconhecê-la? *Só é possível aprender a filosofar*, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os 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”. (KANT, p. 1999, p. 495, 496). Aprender a sistematização filosófica partindo de sua história, para Kant, não se caracterizaria como a apreensão do filosofar. Esse só pode existir à medida que se exercita “o talento da razão, fazendo-a seguir os 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” (KANT, p. 1999, p. 495, 496). O filosofar, assim, só pode ser um exercício em movimento de investigação racional, sempre se reservando o direito de confirmar ou rejeitar princípios e que implica, principalmente, uma postura de envolvimento do sujeito em face da filosofia. Não me interessa por saber se Maugué cometeu uma confusão quando se reporta à Kant, mas constato que essa naturalização entre “ensino” e “aprendizado” ocorreu também em outros enunciados produzidos sobre o ensino de filosofia no Brasil: “Para Kant não podia ensinar-se a filosofia, mas sim ensinar-se a filosofar” (MAUGUÉ, 1955, p. 7); Washington Luis Vita tampouco se reporta a Kant, mas ao próprio Maugué: “Mais de uma vez já se disse que a filosofia não se ensina: ensina-se a filosofar. Significa isto, como assinalou Jean Maugué, que em vão se procurará um corpo de verdades já constituídas, que sejam objetivamente transmissíveis e em face das quais o talento do professor representaria o papel de mero acidente. Diferentemente do ensino das ciências, o ensino de filosofia vale o que vale o pensamento de quem o ensina; por isso também já se disse que a filosofia é o filósofo” (1956, p. 94); “Para Kant, não se ensinar a Filosofia, mas sim, ensinar-se a filosofar; sempre, um ensino” (SALDANHA, 1955, p. 7). O único enunciado que parece se reportar com maior proximidade a Kant é este: “Há uma frase famosa de Kant que se repete a granel: ‘Não se

insuficiente porque “em vão se procurará um corpo de verdades já constituídas que sejam objetivamente transmissíveis e em face das quais o talento do professor representaria apenas o papel de mero acidente” (1955, p. 642). Tendo a caracterização do “ensino” uma relação com “corpo de verdades”, “objetivamente transmissíveis” e “talento do professor (...) papel de mero acidente” opõe-se também ao *filosofar*. Considero que Maugué recorre à definição de ensino justamente para afirmar que a atividade de “filosofar” não se retém a ele. É uma definição negativa, que se justifica na tentativa de dizer o que o filosofar não é.

Estudo, portanto, assume a posição de conceito disperso. O seu aparecimento nos arquivos é limítrofe e pode ser entendido de duas maneiras. À primeira vista, a sua construção acontece de maneira próxima aos enunciados que caracterizam *ensino*. Já em uma segunda aproximação, parece emergir como conceito próprio, não restrito a ensino, mas figurando como um conceito específico ao campo da ensinabilidade, de onde se o pode nomear como “estudo de filosofia”.

Atribuo um corte fundamental na separação entre estudo e ensino com o auxílio deste enunciado: “A nossa atitude perante a vida é uma atitude filosófica (...). Por isso nosso estudo não será puramente livresco” (PAIVA, 1963, p. 32). O uso que se faz de *estudo* exige que este não se restrinja ao aspecto “puramente livresco”. Muito embora este enunciado não me permita encaminhar o estudo da filosofia na direção de “atitude filosófica”, ele me reporta à necessidade de o livrar de seu aspecto “puramente livresco”; acredito, neste sentido, que é possível estabelecer também uma relação entre estudo e atitude. As próximas inscrições o mostram.

Realço a sua recorrência em dois enunciados que remetem a *estudo*. Quer seja pela afirmação entre “estudo e vida”, como ocorre ao se referir a Farias Brito, “o único filósofo profissional que tivemos. A vida de Farias Brito, inteiramente dedicada aos estudos filosóficos, deu-lhe mais tempo para assimilar melhor as leituras dos filósofos europeus” (CRUZ COSTA, 1936, p. 51), desenvolvendo nele uma espécie de “senso crítico”, que se deve cultivar pessoalmente, no caso do estudo da filosofia, como mostra o fragmento:

“desenvolver esse senso crítico ou esse espírito de razão de que temos encontrado a centelha em todos os nossos estudantes, mas que é

aprende filosofia, só se aprende a filosofar’. Mais literalmente, disse o autor: ‘Não há filosofia que se aprenda. O que se aprende, quando muito, é filosofar’” (RANGEL, 1964, p. 41).

necessário agora cultivar sistematicamente, cultivar por si mesmo, o que constitui o único benefício e a única justificação dos estudos filosóficos” (STREGER, 1955, p. 651).

Tais enunciados parecem não impingir a *estudo* um caráter puramente livresco, mas apontam-no como tendo uma relação com a vida. Penso que nesse aspecto há um cruzamento direto entre a atividade de se *iniciar* na filosofia e também a de *estudar*, ainda que sejam conceitos distintos.

Penso que essa é a identificação de maior relevância para esta investigação. Tendo em vista que seu objetivo geral é compreender como se deram as práticas discursivas (o que os homens dizem, pensam e fazem em uma escala de tempo) do ensino de filosofia nos anos formadores da Universidade brasileira entende o campo da *ensinabilidade* da filosofia de um modo disperso. A prática escolar da filosofia não se restringe ao “ensino”.

A prática discursiva da filosofia na Universidade permite que ela se possa criar de outras maneiras. Não remetendo ao ensino, inviabiliza também a restrição em face da instituição ou do currículo. Posto que a analítica arqueológica entenda o discurso como dispersão (FOUCAULT, 2008, p. 62), realço a circulação conceitual de *estudo* a partir da diferença que promove para o campo de ensino de filosofia, quando mostra outras possibilidades para a sua articulação. Nisso o recuo a arquivos exerce um profundo valor também para pensar práticas no presente. Analiso agora a contribuição de *aprendizado* como dispersão conceitual.

2.1.2.4 Aprendizado

Quando se opera com menos passividade, esta aprendizagem não basta para se dizer que sabemos filosofia. Aprender (...) nunca foi uma aceitação passiva de ideias estranhas do espírito...

Pe. Paschoal Rangel - *Notas para uma introdução ao filosofar.*

Aprendizado foi a quarta dispersão conceitual encontrada nos arquivos. Descrevo a organização do campo enunciativo em que aparece e circula. Como nas demais análises, procuro pensar: o que permite a essa dispersão emergir como conceito? Tendo já identificado outras três dispersões, coloco a segunda pergunta: que critérios a

distinguem, na relação com *ensino*, *introdução* e *estudo*? O campo de regularidades entre enunciados permite respondê-la. Neste momento, o propósito é pensar como o *aprendizado* contribui para a formação discursiva do “ensino de filosofia” no Brasil.

Faço duas observações importantes para essa análise. A primeira é que termos derivados, como “aprendizado”, “aprendizagem”, “aprender” não serão distinguidos. Como já disse em outros momentos, penso que se tratam de palavras diferentes para a mesma afirmação de sentido. Apenas “aprendiz” pode caracterizar um ponto diferente, se comparado às demais derivações, já que também indica “estudante” ou “aluno”. Assume, portanto, outra posição discursiva. A segunda observação é que procuro afirmar *aprendizado*, na comparação com as demais dispersões (*ensino*, *introdução*, *estudo*). Por isso, o recuo a elas é constante.

Ensino e aprendizado parecem exercer uma relação de oposição. O primeiro ponto a ser notado é que, nas referências à filosofia, nenhum arquivo se reporta à fórmula “ensino-aprendizado”, termo cunhado pela pedagogia, na procura de afirmar que algo ensinado é aprendido (GALLO, 2012). Tais noções, além de não denotarem a via de mão dupla, aparecem em planos diferentes já nessa marcação: “principalmente no que tangesse ao ensino e à aprendizagem da Filosofia no Brasil” (VELLOSO, 1951, p. 27). Quero afirmar, com isso, que o modo de articulação conceitual de *aprender* se constrói diferentemente do de *ensinar*¹⁴³.

Considero, ainda, que a construção do campo enunciativo entre uma e outra noção se articula de maneira oposta, uma vez que *aprendizado* assume modo contrário ao que se observa na forma como *ensino* é composto. Como já especificado anteriormente, este conceito se relaciona diretamente à afirmação da instituição escolar – em nosso caso, a universidade –, bem como margeia noções como “programa”, “currículo”, “didática”. *Aprender* insere-se de maneira inversa a esta formação. O enunciado a seguir marca de maneira explícita essa oposição:

O excesso de especialização e a preocupação dominante com o ensinar, em vez do aprender (do aprender verdadeiro, através de um processo de busca deliberada do conhecimento) explicam muitos dos males apontados (...). Esta é, pois, a situação do ensino superior, principalmente, das Faculdades de Filosofia, de que a situação nacional das mesmas é reflexo fiel. (BEDA KRUSE, 1954, p. 18)

¹⁴³ Lembro que o mesmo não se nota quando da análise do conceito *estudo*. Há dois modos de usos. Um primeiro que se reporta às mesmas construções discursivas de *ensino* e o segundo, que se distingue dele. No caso de *aprendizado*, penso que a elaboração discursiva não se dá em proximidade a *ensino*.

Já este enunciado marca a crítica que se faz ao modo de aprendizado em filosofia: “aprendemos a filosofia como se fosse uma ciência particular que se acrescentasse arbitrariamente às demais matérias dos currículos escolares” (CORBISIER, 1954, p. 11). Os arquivos mostram que o aprendizado se articula, na tentativa de não reter a filosofia como uma disciplina curricular a mais. Uma das condições de possibilidade para emergir como conceito é se contrapor à formação de ensino.

A construção da *série enunciativa* entre *aprender* e *estudar* a filosofia se articula em outro formato; não mais de oposição, mas de *coexistência*¹⁴⁴ entre dois campos. A presente enunciação provoca um melhor entendimento acerca disso, da filosofia, “escola insone, perene, que não fecha nunca os batentes, que não conhece férias, onde, por quanto se haja estudado, se há sempre apreendido pouquíssimo, uma ninharia” (ECSODI, 1952, p. 18).

Embora exista a diferença entre estudar e aprender, ambos os conceitos parecem exercer a relação de coabitação. E mais, para se aprender a filosofia parece ser necessário o seu estudo; porém, sem se restringir a ele. Lembro que a construção do campo enunciativo de *estudo* emerge quando ele se dissocia de ensino. Estudar a filosofia exige uma postura própria do indivíduo e não se limita ao programa ou à didática. Aprender a filosofia, contudo, parece exigir uma postura além.

Noto uma relação de temporalidade própria no aprendizado da filosofia: “Resolve-se um problema e se aprende uma verdade; depois uma outra, e depois uma outra. Ainda, e assim adiante. Sempre pouco, pouquíssimo, uma ninharia” (ECSODI, 1952, p. 18). Problema e resposta se articulam no aprendizado lento, quase “uma ninharia”. Isso implica que o aprendiz de filosofia “está sempre em tarefas: nunca desocupado porque nunca satisfeito” (ECSODI, 1952, p. 18). Esta relação não se pode estabelecer senão entre gerações. “Já quase ao meio da jornada da vida, não hesitou em vir sentar-se novamente entre os moços, a refazer com eles o duro aprendizado das disciplinas filosóficas” (CRUZ COSTA, 1949, p. 297).

¹⁴⁴ Foucault afirma que formas de *coexistência* delineiam um *campo de presença* entre enunciados. Isto é, “enunciados formados em outra parte são retomados em um discurso a título de verdade admitida” (2008, p. 63). Entendo que *estudo* e *aprender* coabitam um espaço muito próximo na relação com a filosofia, sendo o segundo uma construção que se faz para além do primeiro. Em certa medida, aprender a filosofia exige que se estude, mas não se basta nele.

Esse exercício de “recomeço”, por assim dizer, permite que *aprender e introduzir* se cruzem como conceitos. Aprender a filosofia é mesmo um ato de se iniciar. Evidentemente, existe uma introdução por estudo e outra até pelo próprio ensino, com o auxílio do professor. Afora isso, os enunciados parecem ainda sugerir que o aprendizado da filosofia não se acomoda tão só no estudo, modo de iniciação, tampouco em seu ensino.

O seguinte arquivo mostra que o aprendizado na filosofia ocorre quando existe defronte dela uma iniciação *ativa*: “quando se opera com menos passividade, esta aprendizagem não basta, para se dizer que sabemos filosofia. Aprender (...) nunca foi uma aceitação passiva de ideias estranhas do espírito”. (RANGEL, 1964, p. 42). Para que a iniciação ou o estudo na filosofia se efetive, exige-se uma colocação ativa em face dela. Ora, o que pode ser tal atividade?

O presente arquivo materializa o aprendizado da filosofia como conceito, à medida que lhe confere a relação ao campo enunciativo do *filosofar*. Aprender a filosofia ocorre ativamente nesse exercício íntimo que é o filosofar. “(...) Só então estamos filosofando e só então aprendemos o que é filosofia. A filosofia, pois, não é bem algo que se aprenda a não ser fazendo-a, deixando-a *nascer* em nós. E só será filosofia em nós se se gerar em nós” (RANGEL, 1964, p. 43, itálico do autor). Ora, o melhor modo de aprender a filosofia é praticar este exercício. E esta prática não se articula, simplesmente, de *um para outro*, mas é preciso que se deixe *iniciar* em cada um de maneira ativa, como prática.

A metáfora a seguir parece explicar bem de qual maneira o *filosofar* se articula a uma prática: “Do mesmo modo que não se consegue aprender a nadar, senão atirando-se à água, não se pode fazer um conceito de filosofia e, pois, de sua utilidade, dos seus problemas e dos seus resultados, a não ser filosofando” (STREGER, 1955, p. 650). Nessa posição, a materialidade forjada pela tradição filosófica (seus conceitos, problemas e resultados) parece também envolver certo exercício que se faz no presente; *atualizando*, *filosofando*. Nesse ponto, *aprender* desloca-se de ensino, de introdução e de estudo para emergir como um conceito próprio no campo da ensinabilidade.

Vale mencionar que um lugar comum de recorrência enunciativa entre *aprender e filosofar* efetiva-se com Kant. O presente arquivo mostra a relação de *aprender* como elemento *ativo*: “De início, podemos aprender a filosofia que outros fizeram, como o

concede o próprio Kant. Mas isso – doutrina ele – é um conhecimento histórico da filosofia (...) Ainda quando se opera com menos passividade, esta aprendizagem não basta, para dizer que sabemos filosofia” (RANGEL, 1964, p. 42). Os outros frisam o adágio kantiano: “famosa frase de Kant que se repete a granel: ‘Não se aprende filosofia, só se aprende a filosofar’. Mais literalmente, disse o autor: ‘Não há filosofia que se aprenda. O que se aprende, quando muito, é filosofar’” (RANGEL, 1964, p. 41).

Neste capítulo, procurei analisar descritivamente as *regras de formação* que configuram o campo de ensinabilidade da filosofia. No esteio de Foucault, tratei de compreender o “conjunto de regras para dispor em série enunciados, um conjunto obrigatório de esquemas de dependências, de ordem e de sucessões em que se distribuem os elementos recorrentes que podem valer como conceitos” (2008a, p. 63). Identifiquei quatro dispersões que se cruzaram como conceitos em relação à filosofia.

Ensino ancora-se na defesa de um campo disciplinar. Margeiam as suas aparições figuras como “Instituição” (Universidade), “programa”, “currículo”, “método”, “didática”. *Introdução* exige um esforço de iniciação pessoal defronte à filosofia; portanto, desloca-se de ensino à medida que não postula um contato “para outro”, senão para si. *Estudo* ora se aproxima de ensino, ora se aproxima de aprendizado. Aparece como um conceito limítrofe nesse discurso e revela que se pode *estudar* a filosofia de diferentes maneiras. *Aprender* a filosofia ancora-se no *filosofar*, que é uma espécie de *atitude* em face da *introdução* e do *estudo* da filosofia, por isso não se pode reter a eles.

Considero que a identificação dessa dispersão conceitual é de suma importância para a compreensão da formação discursiva do saber ensino de filosofia. Os arquivos dos anos formadores da Universidade brasileira permitem identificar que o campo da *ensinabilidade* refere-se a diferentes modos de relação com a filosofia. *Ensinar* a filosofia para alguém é apenas um deles. E mais, os arquivos indicam que houve uma incidência maior em pensar outras das articulações possíveis com a filosofia que em seu próprio ensino. Refiro-me às aparições de *introdução*, *estudo* e *aprendizado*, que foram mais referenciadas e, em certa medida, se propõem de maneira diferente das produções enunciativas de *ensino*. Neste ponto, considero que apareceram inscrições diferentes nos anos formadores da Universidade, que permitem pensar o ensino de filosofia de um ponto de vista também filosófico. Nisso, essa arqueologia exerce uma fundamental

importância para refletir também as práticas presentes na formação do professor e do pesquisador em filosofia no país.

3 CONSIDERAÇÕES: a modo de concluir; a modo de recomeçar

...diferentemente do que os eruditos recolham no decorrer de suas leituras – são exemplos que trazem menos lições para meditar do que breves efeitos cuja força se extingue quase instantaneamente...

...vidas singulares, tornadas, por não sei quais acasos, estranhos poemas, eis o que eu quis juntar em uma espécie de herbário...

Michel Foucault – *A vida dos homens infames*

Uma arqueologia segue o curso dos arquivos que, por sua vez, se curvam na moldura do arqueólogo. As linhas finais desta pesquisa podem mostrar nitidamente a carga filosófica de uma pesquisa arqueológica. Nesse sentido, teço as considerações acerca da problemática: *Como ocorreu a formação discursiva do ensino de filosofia em nível universitário?*, cuja análise pautou-se nos periódicos de educação e de filosofia produzidos de 1930 a 1968.

Do mesmo modo que o problema desta pesquisa foi encontrado e posto no decorrer de meu percurso formativo, entendo que a sua resposta somente se faz agora, ao cabo de minha análise com arquivos. Em parte, porque este é um dos ardis de uma pesquisa arqueológica; quando põe arquivos em funcionamento no auxílio da reflexão, o arqueólogo estabelece um diálogo que se vai clarificando com a análise, de modo que a visão geral parece se abrir somente após a aventura percorrida. Em contrapartida, assim como o modo de colocação dessa problemática exigiu o esgotamento de todas as tentativas de resposta, tendo em vista o objetivo de verificar a formação discursiva acerca do ensino de filosofia no Brasil, dessa forma me sinto agora: esgotado, mas liberto.

Cumpre ressaltar que a colocação de meu problema ocorre quando noto que as produções especializadas contemporâneas na área pouco ou nada se reportam aos anos formadores da Universidade brasileira. Essa ausência ensejou o início dessa pesquisa de Mestrado. Em princípio recortei, para fins de análise, somente os periódicos de “filosofia” entre 1930 a 1968, até perceber a insuficiência de produção arquivística na área. Expandi, então, a busca para a área de “educação”, o que possibilitou a maior quantidade de arquivos que, embora não se nomeassem “ensino de filosofia”, poderiam oferecer elementos oportunos para pensá-lo, justificando, pois, a devida averiguação.

Após uma primeira revisão nestes arquivos, noto que, muito embora existissem elementos acerca do ensino de filosofia, um debate efetivo entre os autores dos textos era ausente. Evidentemente, é possível identificar figuras relevantes em determinadas instituições, como o exemplo de Jean Maugué na USP. Não à toa, arquivos desta Universidade mostram que o eixo didático de seu ensino se faz à luz das orientações de seu professor¹⁴⁵. Por outro lado, tendo a minha pesquisa se alargado em termos geográficos, dada a ausência de arquivos, percebo que os autores de diferentes instituições não dialogam entre si.

A percepção é de suma importância para o arqueólogo¹⁴⁶. E a finura de que os arquivos não se alojavam em um debate real entre sujeitos e os centros universitários insurgentes, conduziram-me a inventariar um modo próprio de análise. Aos poucos, entendi a necessidade de contar uma história que não enfocasse os autores e as instituições, mas a emergência de arquivos como acontecimentos discursivos.

O propósito geral desta pesquisa foi exatamente averiguar por quais constituições discursivas o ensino de filosofia se assenta. Tentei procurar a formação discursiva do ensino de filosofia entre enunciados, sem restringi-lo aos sujeitos, aos textos, às instituições ou aos contextos que os promoveram. O objeto “ensino de filosofia” exigiu termos próprios nos anos formadores da Universidade. Acredito que essa análise eminentemente discursiva¹⁴⁷ é caminho aberto para uma reflexão filosófica no modo de visualizar os arquivos. A presente notação provoca a criação de *séries* próprias e nisso o objetivo investigado se alinhou ao problema da formação discursiva.

Michel Foucault entende que a *história serial* permite uma espécie de *história por problemas*, na qual os objetos, os materiais e os períodos se amoldam em função do problema investigado. Criei séries que me possibilitaram refletir arqueologicamente sobre o problema. O periódico funcionou como *série material*. O seu caráter acadêmico

¹⁴⁵ Confira o seguinte enunciado: “A orientação didática da Cadeira tem sido a que mais parece se coadunar com a verdadeira situação da cultura filosófica em nosso país. Entendeu o professor que atualmente ocupa a Cadeira de Filosofia que, no Brasil, onde a cultura filosófica sempre se manifestou por uma tendência unilateral, que era aconselhável dirigir o ensino da Filosofia, num sentido que acentuasse a importância histórica dos sistemas e dos problemas filosóficos” (USP, 1948a, p. 441).

¹⁴⁶ Confira *Uma arqueologia da percepção*, de Roberto Machado (2009).

¹⁴⁷ Entendo que, para Foucault, o discurso se relaciona ao não discursivo. Muito embora essa articulação pareça tomar uma dimensão mais específica em pesquisas posteriores à *Arqueologia*, já nela se deflagra a sua relação processual. No seguinte trecho da *Arqueologia*, Foucault já relaciona o discursivo ao não discursivo: “A arqueologia faz também com que apareçam relações entre as formações discursivas e domínios não discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos)” (2008a, p. 183).

possibilitou examinar a produção de discursos especializados, que debateram práticas com a filosofia, de onde se insere o ensino de filosofia. Não enfoquei relações entre instituições, autores, textos ou regiões, mas detive-me no aparecimento e na circulação entre enunciados que formaram regularidades ou dispersões para o discurso.

A *série temporal* (1930 a 1968) existiu na função de pensar o problema nos anos formadores da Universidade no país, e não para centralizar a descrição pormenorizada do período tratado. A colocação do problema em termos arqueológicos merece uma especificação mais demandada do que entendo por “ensino de filosofia” como *série discursiva*.

Uma arqueologia analisa saberes. Um saber não se entabula entre verdadeiro e falso, mas existe quando se enredam discursos no seu entorno. O arqueólogo analisa discursos para identificar neles em que condições históricas a verdade se assentou. Escavei nos discursos acadêmicos as condições para a existência de verdades acerca das práticas do ensino de filosofia nos anos formadores da Universidade brasileira. O deslocamento dessa análise para o plano *discursivo* requer um inventário próprio.

Primeiro, os discursos podem ser escavados entre arquivos. Arquivos são condições históricas de possibilidade dos enunciados (*monumentos*). Enunciados não são unidades como frases, proposições ou atos de fala, mas constituem-se de *funções* que as cruzam verticalmente. De uma função não se pode esperar um valor de verdade, mas conjuntos de relações sem causalidade, a que se pode nomear acontecimento. Enquanto arqueólogo, procurei descrever enunciados como acontecimentos discursivos.

Esse propósito cobrou de mim a suspensão de que um discurso que é feito, necessariamente, por ordenações. Nesse sentido, entendi que deveria deslocar também três modos normalizadores de visualizar e analisar os arquivos: Ao contrário de privilegiar os *sujeitos* que se inscreveram sob a condição autoral do discurso, realcei as suas relações entre *campos*. Não procurei, entre os enunciados, o que se disse de coerente ou de como determinados sujeitos se impuseram sobre outros, mas por quais posições assumidas fundaram regularidades e dispersões no discurso.

Também não remeti as aparições de enunciados a uma causalidade temporal, de onde se afirma que o dito hoje é consequência de manutenção ou de transformação do que se disse ontem. Procurei analisar o conjunto do dito na escala da minha série

temporal (de 1930 a 1968). A título de exemplo, na aparição do enunciado “a filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar” (MAUGUÉ, 1955, p. 642), não me detive em atribuí-lo indefinidamente a Kant como sujeito originário (*já-dito*) desse discurso, de modo que se alterou a relação entre “aprender a filosofar” para “ensinar a filosofar”. O meu propósito é a emergência de enunciados prementes ao ensino de filosofia de 1930 a 1968, enfocando a sua individualização discursiva.

A terceira ideia normalizadora do discurso que suspendi foi a de *texto*. Uma descrição de enunciados não se limita a descrever as produções textuais em determinado período. Não me retive nas quantidades, qualidades ou contextos dos textos produzidos, mas procurei intensificar os seus aparecimentos e relações para a constituição discursiva do saber. Evidentemente, não me furtei à referência direta a textos e autores quando necessário, mas entendi a suspensão dessa obrigatoriedade não apenas necessária para me libertar da ideia de estrutura, como também, e principalmente, para identificar enunciados como acontecimentos.

Descrever enunciados como acontecimentos é individualizar formações discursivas. Após a breve especificação dos contornos exigidos pela colocação de meu problema, sinto-me em condições de responder a problemática central dessa pesquisa: *Como ocorreu a formação discursiva do ensino de filosofia em nível universitário?* Analiso os arquivos formadores do ensino de filosofia na esfera de duas *positividades*: (1) A filosofia como estratégia discursiva; (2) A ensinabilidade como dispersão conceitual do discurso. Nisso se alinhavaram as práticas discursivas que cruzam o objeto “ensino de filosofia”.

(1) *A filosofia como estratégia discursiva*. Trazer a filosofia para ser analisada como *estratégia* significa valorizar o que pode existir nela de *acontecimento discursivo*. O ponto de partida para essa análise foi notar que as convenções discursivas atribuídas à filosofia parecem oferecer elementos para pensar práticas do ensino de filosofia. Assim, procurei nesses arquivos modos possíveis de relação com o ensino de filosofia. Os arquivos sugeriram a existência de duas formas de regularidades com a filosofia: (1a) uma que relacionou a filosofia à ciência e (2a) outra que valorou a filosofia ao filosofar.

(1a) A noção de *verdade* aparece nos arquivos como regularidade discursiva não apenas para a filosofia, mas também para outros saberes, como a ciência e a religião. A marca comum entre os três é a busca pela verdade. Se comparada às demais, a filosofia

goza de exclusividade nos aparecimentos da sua relação de busca por uma “verdade pura e desinteressada”. A história da filosofia emerge como “lugar de segurança” para atestar essa relação, no decurso entre as épocas. No paralelo entre filosofia e religião, aparece certo caráter moral a unir ambas. O professor assume a posição de exemplo, sujeito de “reta conduta”.

(2a) A segunda regularidade tipifica a filosofia e a ciência no critério de *sistema*. As marcas enunciativas encontradas nos arquivos sugerem que uma expansão da filosofia acontece na sua adequação a “sistemas filosóficos”. Um sistema filosófico é marca de seriedade na filosofia. No seu entorno, amoldam-se noções como “prova”, “rigor”, “certeza” e “coerência”. A “originalidade” é o selo dos que podem ou não ser nomeados “filósofos”, nesse processo. Uma relação de exercício em face da filosofia não basta. Para ascender ao critério de “filósofo”, “originalidade” de pensamento é indispensável. Os arquivos mostram que a *universalidade* aparece também como marca, somada aos critérios anteriores. Pela vinculação efetiva em sua ordem de inscrição, procurei relacioná-los no campo analítico.

A relevância de compreender a ligação entre ciência e filosofia justifica-se ao transpor relações possíveis para discursos formadores do ensino de filosofia. Lembro, porém, que essa relação somente foi possível tomando o arquivo como acontecimento discursivo. Muito embora eu tenha separado 41 textos para a análise final, poucos entre eles trouxeram o ensino de filosofia por tema central. Mais de quatro dezenas de arquivos pode soar um número alto para a análise, mas a grande maioria simplesmente trouxe elementos que *deram a pensar* o meu objeto, mas não o debateram diretamente.

O caráter científico parece, primeiramente, a condição de segurança para que a filosofia possa ser ensinada e aprendida. A universalidade e a sistematização da filosofia realçam a sua pertinência como currículo. Em tese, uma filosofia justificada na ciência parece assegurar que o seu saber será transmissível.

Um ideal científico liga-se à prática do professor de filosofia, que parte da tradição sistemática, e a distribuição de temas e de problemas acontece por meio do privilégio a sistemas. O objetivo desse ensino parece se aproximar da explicação dos sistemas e dos problemas da filosofia. Mesmo considerando essa marca de importante realce, não afirmo que um ensino por problemas não tenha existido nesse modo

sistemático, mas parece que ele se reteve a universalizar e a atemporalizar o problema, extraíndo, então, as marcas de pessoalidade do filósofo.

Também noto certa hierarquia de temporalidade, na ordem dos conhecimentos, nesse ensino de filosofia ao modo científico. Primeiro, o cabedal da tradição deve ser conhecido para que, posterior e eventualmente, se possa opinar sobre tais sistemas. Na companhia dos arquivos, valendo-me do pressuposto de que uma concepção de filosofia exerce uma relação direta com o ensino de filosofia, procurei mostrar práticas discursivas prementes para o ensino de filosofia.

(2a) Encontro também uma segunda manifestação de regularidade filosófica entre os arquivos, que, segundo meu entendimento, entrelaça a filosofia ao *filosofar*. Nesse propósito, o primeiro ponto a ser destacado é a sua oposição a um modo científico de compreender a filosofia. Faço o movimento semelhante ao anterior, que foi o de mostrar que regularidades se estabeleceram a partir dessa estratégia para, em seguida, direcionar como o ensino de filosofia se pode dela servir.

A relação *filosofia e filosofar* parece existir sob o símbolo da maior pluralidade. Ao invés da estratégia científica, que degenera a arte como saber, esta admite uma dimensão *objetiva* e outra *subjativa* da filosofia. “Objetivamente, é um conjunto de teses, proposições e conhecimentos. Subjetivamente, é uma atitude, uma postura de espírito”. (RANGEL, 1964, p. 42-43). Sendo assim, o filosofar, apesar de não desconsiderar a dimensão objetiva, enfatiza a dimensão subjativa e a marca enunciativa lembra que não é na técnica que se ampara a filosofia. O seu aparato técnico surge da vida; não o contrário.

Uma estratégia assim proporciona uma atividade do homem comum na filosofia, não a relegando para especialistas. É na reflexão acerca de problemas que o tomam que o homem inicia o processo de filosofar, e não exclusivamente no seu aspecto objetivo. Nesse aspecto, também se articula de modo contrário aos critérios científicos, tais como universalidade e sistematização. O que move o sujeito para o filosofar não é a “originalidade” do seu pensamento, mas o exercício em vida a que se propôs. A verdade não é o lugar de chegada, mas a *experiência* de busca em percurso.

A *problematização* une filosofia e vida, isto é, uma filosofia em vida marca-se pela atividade humana de se colocar e resolver problemas. A caracterização de um

problema filosófico exige, para além do seu conteúdo, a intenção do sujeito de pensá-lo. Nisso, os arquivos parecem sugerir outro elemento regular para esse modo filosófico: a *disposição*¹⁴⁸. O movimento analítico dos arquivos, nesse ponto, é diferente. Não tratam de caracterizar uma disposição filosófica de modo a defini-la, mas entendem que uma marca indissociável do *filosofar* é relação do homem com a filosofia enquanto o revés da indiferença. Esta atividade não advém do ordenamento, mas da dúvida. Por isso, o filosofar não se firma na verdade encontrada, mas na relação de exercício com a filosofia. E nisso os arquivos priorizam o filósofo em exercício ao invés do sistema criado. Os problemas filosóficos exercem com os sujeitos uma íntima ligação.

Especificado o solo sobre o qual se assentou uma posição da filosofia na relação com o filosofar, mostro as considerações que os arquivos me permitiram verificar acerca da formação discursiva do ensino de filosofia no debate acadêmico inicial no Brasil. A primeira observação é que o modo de colocação da problemática acerca do ensino de filosofia muda. Antes de partir do pressuposto do que ensinar, a pergunta que emerge pode ser posta do seguinte modo: Esse *filosofar* é transmissível? (VITA, 1956; MAUGUÉ, 1955).

Noto que a transmissão desse exercício pode ser compreendida de um modo muito particular. Primeiro, a recusa do ensino de filosofia como um corpo de verdades a serem objetivamente transmissíveis. (MAUGUÉ, 1955). O ensino da filosofia parece

¹⁴⁸ Disposição é apenas um nome possível. Os arquivos mostram outros. Muito embora já os tenha referenciado na análise, entendo que uma nova colocação faz-se necessária aqui: *Limitação*: “Ainda que a situação não predetermine, forçosamente, nem o conteúdo de nossa vida nem de seus problemas, circunscreve evidentemente o âmbito destes problemas e, sobretudo, limita as possibilidades da sua solução. Isto é, o homem é sempre o que é, graças as suas limitações, que lhe permitem eleger o que pode ser” (VITA, 1956, p. 93); *Perda*: “Se a filosofia é uma exigência de certeza absoluta, de fundamentação radical do conhecimento, só poderia surgir com plena autenticidade, isto é, com o caráter de uma urgência vital, nas épocas em que o esboroamento das crenças impõe aos homens a necessidade de recuperarem essa certeza perdida” (CORBISIER, 1952, p. 671). *A ignorância*, amparada no caso de Sócrates: “O ponto de partida de sua filosofia é, sem dúvida, de consciência da própria ignorância, que está na raiz da ‘ironia’ e ‘maiêutica’.” (CORBISIER, 1952, p. 669); *A dúvida radical* de Descartes: “Pondo em questão todo o patrimônio dos conhecimentos recebidos e inclusive o testemunho dos sentidos, Descartes recupera, após injetar no corpo das opiniões e supostas certezas o ácido da dúvida radical, da dúvida metódica, a evidência apodítica do ‘cogito’; na qual encontra o alicerce, o ponto de apoio a partir do qual poderia reconstituir o edifício do conhecimento humano” (CORBISIER, 1952, p. 670). *Crise*: “Surgindo como um imperativo da crise do mundo moderno, a reflexão filosófica vem atender a exigência de fundamentação radical do conhecimento e de recuperação do sentido da existência humana, procurando assim criar as condições que formarão possível a restauração da cultura” (CORBISIER, 1954, p. 12). Este enunciado, além de reconhecer a ausência, também aponta para a diferença entre a natureza da filosofia se comparada à arte e a ciência: “Todos a consideram inútil, e todos, nos momentos difíceis, se dirigem a ela; Também àqueles que ignoram seu nome o fazem obscura, quase instintivamente. Por que não se pedem à arte o ‘toca-sanea’? Por que não invocam da ciência a panaceia? Não, fazem apelo à filosofia. É a sorte – estranha só na aparência – de todas as raríssimas coisas verdadeiramente grandes e nobres, olvidadas” (ECSODI, 1952, p. 16).

exigir certa reflexão por parte do aprendiz e também do professor de filosofia. Nesse propósito, ambos devem se assumir como filósofos, ou seja, homens que se propõem ao exercício da filosofia.

A liberdade de pensamento para que uma relação assim ocorra aparece como outra marca nos enunciados. A figura do professor não se retém àquele que ensina conteúdos da filosofia, mas pede que este possibilite que o aluno pense por si mesmo. Contudo, a existência do *filosofar* só acontece quando cada indivíduo assume para *si* a escolha da reflexão, tanto da parte do estudante, como do próprio professor. A liberdade é marca *entre* ambos, portanto.

De maneira próxima à estratégia *filosofia* e *filosofar*, encontro também nessa prática discursiva do ensino de filosofia uma relação entre problema e vida. Os problemas não podem ser tratados de maneira livresca, mas em proximidade com a vida. Disso segue que os conceitos também se devem enredar à vida. De um ponto de vista metodológico, não há a exclusão do texto, desde que ele cumpra também o propósito da relação entre filosofia e vida. A leitura exige certa colocação pessoal daquele que lê. Afora isso, maneiras artísticas, tais como filme e programa de teatro já aparecem como possíveis de serem utilizadas nas aulas de filosofia (PAIVA, 1963).

Este foi o primeiro modo de análise arqueológico percorrido para examinar o ensino de filosofia. A partir da percepção de que uma posição da filosofia delimita as práticas do seu ensino, verifiquei os arquivos na tentativa de justificá-la. O ponto que me chamou a atenção foi a baixa quantidade de enunciados entre os arquivos. Passo agora para o segundo modo de análise: a inscrição do campo de ensinabilidade.

(2) *A ensinabilidade como dispersão conceitual*. Analisei o campo da ensinabilidade a fim de verificar as suas contribuições para a formação discursiva do ensino de filosofia nos anos formadores da Universidade brasileira. Em uma análise arqueológica, determinados movimentos entre arquivos conduzem a outros. Após verificar certa relação entre escolhas teóricas da filosofia e práticas discursivas acerca do ensino de filosofia, as sucessivas leituras indicavam que o *campo da ensinabilidade* não gozava de certa regularidade entre a baixa produção de arquivos. O apontamento metodológico que a arqueologia me permitiu inferir foi não analisar tal campo como regularidades, mas entre as próprias dispersões conceituais.

Suspendi, então, a habitualidade com que se acostumou a tratar o objeto “ensino de filosofia” para verificar o que se relacionou à “filosofia” no campo da ensinabilidade. As perguntas que procurei responder foram: que variações conceituais apareceram e se foi possível firmar novas regularidades entre elas. Entendi que o modo de exame inventariado podia contribuir para a análise da formação discursiva do ensino de filosofia no que especifica ao campo da *ensinabilidade* nos anos iniciais da Universidade brasileira. Identifiquei quatro usos, os quais considero a seguir: *ensino, introdução, estudo e aprendizado*.

Ensino aparece como a primeira inscrição conceitual nos arquivos¹⁴⁹. Os enunciados que remeteram a ensino, na relação com a filosofia, parecem articulá-lo à figura da instituição¹⁵⁰, tanto na afirmação da filosofia como disciplina escolar, como na sua relação direta ao amparo legal, para ocorrer. Nisso também circulam menções à leitura, à história da filosofia, ao programa e ao método. Penso que, mediante essas aparições, também se anuncia a relevância em marcar a filosofia como algo a ser ensinado no sentido de “transmissão, instrução” do saber filosófico.

*Introdução*¹⁵¹ aparece como segunda dispersão conceitual¹⁵². Pude conferir que os usos de “introdução à filosofia” não se retêm à esfera da instituição. Em suma, marcas que se reportam como “introduzir”, “iniciar”, “começar”, “ingressar” ou “descobrir” a filosofia mostram a necessidade de uma colocação *de si*, na tentativa de se estabelecer em relação com certa ausência em vida (a filosofia). Nisso, posso notar que cumprem a função de mostrar a limitação de instruir a filosofia como conteúdo *para alguém*.

Estudo aparece como terceiro conceito inscrito no campo da ensinabilidade da filosofia¹⁵³. Os seus usos permitem, ao menos, dois significados distintos. Especificamente, ora remeteram à relação direta com a esfera escolar (no caso, a Universidade), ora à legalidade, como se fez com *ensino*. Uma marca entre enunciados

¹⁴⁹ Inscrições encontradas nos seguintes textos: CORBISIER, 1954; CASTRO, 1956; USP, 1948a; THIESEN, 1957; CASTRO, 1956; STREGER, 1955; GALEFFI, 1954; CASTRO e MACIEL, 1959.

¹⁵⁰ As únicas aparições que não remetem a essa inscrição encontram-se em MAUGUÉ (1955).

¹⁵¹ Não faço a distinção entre termos como “introduzir”, “iniciar” ou “começar”, pois considero que se trata de nomes diferentes para a mesma repetição enunciativa, que é “de (se) ingressar em um saber”.

¹⁵² Tais arquivos firmam a presente ocorrência. GALEFFI, 1954; CORBISIER, 1952. Especialmente a esse segundo firma-se tal ocorrência.

¹⁵³ Encontrei tais ocorrências nos seguintes arquivos: THIESEN, 1957; MORAES FILHO, 1959; TEIXEIRA, 1948; VELLOSO, 1951, 1961; CRUZ COSTA, 1936, 1938; MAUGUÉ, 1955; PAIVA, 1963; STREGER, 1955.

foi a separação entre “estudo” e “ensino” da filosofia, que procurei mostrar em minha análise. Nisso, “estudo” aparece como conceito próprio ao campo da ensinabilidade.

*Aprendizado*¹⁵⁴ é o quarto e último uso conceitual, na relação com a filosofia, circunscrito entre os arquivos¹⁵⁵. Analisei essa inscrição, relacionando-a às dispersões de *ensino*, *introdução* e *estudo*, onde procuro identificar os critérios pelos quais *aprendizado* difere deles, na relação com a filosofia.

Ensino e aprendizado aparecem nos arquivos como noções opostas. Enquanto o primeiro se firma na proximidade da instituição escolar, aprendizado está mais perto de uma “busca deliberada do conhecimento” (BEDA KRUSE, 1954). E nisso circula a posição de que não deve ser a filosofia uma mera disciplina curricular. Já *estudar* e *aprender* a filosofia se inserem na relação direta entre enunciados, embora exista a diferença entre um conceito e outro, posto que para aprender a filosofia o seu estudo é necessário. A diferença é que o aprendizado não se pode reter ao estudo.

Nessa ultrapassagem, ganha intensidade o cruzamento entre *introduzir* e *aprender* a filosofia. Aprender é mesmo um ato de se introduzir. Entretanto, a novidade exibida pelo aprendizado é a sua promoção como uma iniciação *ativa* defronte a filosofia. Tal atividade se relaciona intimamente ao *filosofar*. Ora, aprender a filosofia é praticar este exercício. E esta prática não se articula, simplesmente, de *um* para *outro*, mas é preciso que se deixe *iniciar* em cada um de maneira ativa.

No cruzamento entre ambas as *positividades* - da *ensinabilidade* como conceito e da *filosofia* como estratégia teórica -, faço as considerações acerca da hipótese aventada nesta pesquisa. Após o decurso de minhas iniciações científicas, trouxe como suspeita que o ensino de filosofia se direcionou como discurso interno às áreas da (1) pedagogia e da (2) filosofia. Identifiquei práticas discursivas que se aproximam de um e de outro campo, mas penso que de um ponto de vista arqueológico elas devem ser pensadas de modo muito próprio.

Primeiro, não trato de classificar os sujeitos como “filósofos” ou “pedagogos”, de modo a suprimir as diferenças entre as suas produções discursivas, tampouco penso que

¹⁵⁴ Não fiz distinção entre termos como “aprendizado”, “aprendizagem”, “aprender”. Penso que se trata de palavras diferentes para a mesma afirmação de sentido. Apenas “aprendiz” pode caracterizar um ponto diferente, se comparado às demais derivações, já que também indica “estudante” ou “aluno”.

¹⁵⁵ Recorrências encontradas em tais textos: VELLOSO, 1951; BEDA KRUSE, 1954; CORBISIER, 1954; ECSODI, 1952; CRUZ COSTA, 1949; RANGEL, 1964; STREGER, 1955.

se torne produtiva uma consideração que aponte os textos analisados como discursos da “área pedagogia” e da “área filosofia”. Isso seria categorizar o discurso, postura da qual procurei escapar no decorrer de toda a minha escritura. Analiso a hipótese desta pesquisa como campos discursivos, que procuro especificar a seguir.

Entendo que as práticas discursivas encontradas acerca do ensino de filosofia ambientam-se “filosófica ou pedagogicamente”, quando é a própria definição de filosofia que está em jogo. Dependendo da posição assumida na filosofia, as suas relações de ensino se expandem ou se abreviam. Nesse ambiente, existiram práticas do ensino de filosofia *mais* e *menos* filosóficas, bem como práticas *mais* e *menos* pedagógicas. Quero, com isso, furtar-me também da ideia de que um “conteúdo e didática” são elementos específicos da área da pedagogia. Ora, enquanto disciplina escolar, as relações de “conteúdo e método” são também de interesse da filosofia.

Partindo de tais observações sobre o modo de colocar e responder à hipótese desta pesquisa, considero que uma escolha teórica de filosofia que se alinhava à ciência, torna-se também mais justificável no campo pedagógico. Critérios como “verdade”, “universalidade”, “sistematização” e a sua própria história parecem um solo mais determinável para a transmissão e a assimilação objetiva desse saber. De acordo com isso, o campo da ensinabilidade circunscrito nos arquivos se remete à maior recorrência de inscrições como “ensino” e “estudo” na relação com a filosofia em sua justificação disciplinar. Em essência, a escolha estratégica da filosofia como saber objetivo e científico encontra perenidade também para que o ensino de filosofia se desenvolva pedagogicamente.

Já uma escolha teórica da filosofia que se aproxima do filosofar se propõe outro modo de relação com o ensino de filosofia. Resgato que os arquivos mostraram que o modo de problematização acerca desse ensino não procede do “que e como se ensina esse corpo científico de verdades”, mas pergunta por suas condições de ensino, ou seja, se “esse *filosofar* pode ser transmissível?”. A suspensão da transmissão como elemento próprio do filosofar possibilita ao ensino de filosofia o maior amparo em liberdade de pensamento, mas acarreta também a sua menor justificação disciplinar.

Desse modo, a marca enunciativa do *filosofar* não se furta de também pensar conteúdos e métodos, mas cobra a atenção para a especificidade desse saber como um exercício também no campo disciplinar. “Liberdade de pensamento”, “reflexão por parte

do aprendiz e também do professor de filosofia”, “a importância do professor para a elaboração de conteúdos e de métodos”, etc. parecem marcas de uma produção discursiva *mais* filosófica nos arquivos.

Entendo que nisso se justifica também o campo da ensinabilidade recorrer aos conceitos como *introdução* e *aprendizado* da filosofia. Uma filosofia em exercício não se pode reter ao *ensino* de um para outro ou no próprio estudo, mas exige também uma promoção ativa tanto daquele que *ensina*, como daquele que *estuda*. Nisso, cabe a relevância de se reportar para conceitos como *introdução* e, sobretudo, o *aprendizado* da filosofia. Em essência, a escolha estratégica da filosofia como *filosofar* encontra uma maior abertura para um pensamento filosófico, do mesmo modo que se torna um problema a sua justificativa no campo pedagógico.

Em resumo, procurei investigar o ensino de filosofia entre jogos de forças, tomando um cuidado procedimental para não categorizá-lo por área de saber (autor, texto, instituição, etc), que suprimem as suas diferenças. Afirmo que existiram práticas discursivas tanto pedagógicas, como filosóficas, na produção de arquivos acerca do ensino de filosofia no Brasil em seus anos formadores da Universidade brasileira. A necessidade de justificação da filosofia como disciplina escolar parece imanente tanto ao campo da filosofia, como da pedagogia. O ensino de filosofia torna-se *mais* ou *menos* praticado filosófica ou pedagogicamente, como concebida a filosofia. Quanto mais científica, mais fácil de se justificar no campo disciplinar. Quanto mais propensa ao *filosofar*, o ensino parece ganhar em ambientação filosófica, mas se torna também um problema pedagógico. Eis a disputa de forças.

O último objetivo a ser perseguido para esta pesquisa foi oferecer o mapeamento do debate acerca do ensino de filosofia no Brasil pelos discursos universitários entre os anos de 1930 e 1968. A sistematização das bases de dados para as pesquisas futuras sobre o ensino de filosofia no Brasil parece ainda escassa, mas de fundamental importância para o fortalecimento desse campo de saber¹⁵⁶. Entendo que a minha

¹⁵⁶ Pude perceber claramente a relação entre a escassez e a necessidade dessa sistematização de pensamento quando da minha participação como comunicador no Grupo de Trabalho *Filosofar e ensinar a filosofar* do XVI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia no Brasil (ANPOF). Dado que esse evento reúne os pesquisadores que se têm dedicado mais pormenorizadamente a tratar o ensino de filosofia no Brasil, percebi um grande interesse pela sistematização das bases de dados no período tratado, mas também um grande desconhecimento do que foi produzido.

contribuição se configura na materialidade dos periódicos. Da parte dessa finalidade, há duas considerações a serem emitidas.

A primeira delas é que os arquivos encontrados permitiram localizar práticas discursivas acerca do ensino de filosofia no Brasil no período averiguado. Nesse aspecto, entendo que se pode dissolver um pensamento comum entre a comunidade que se dedica a pesquisar o ensino de filosofia, de que o seu debate se inicia no Brasil somente na década de 1980, período conhecido pelo início da discussão acerca da retomada do ensino de filosofia na educação média brasileira, alavancado também pelo regresso do regime democrático no país¹⁵⁷. Entendo que a compreensão de que já se pode falar de certas práticas acerca do ensino de filosofia é de fundamental relevância para esta comunidade.

Por outro lado, há uma segunda consideração a ser efetuada mediante a anterior. A posição de que certo pensamento acerca do ensino de filosofia é presente, não implica na defesa de que a temática foi efetivamente pensada. A necessidade de “mapear o saber” foi o ponto de maior incômodo para a presente investigação. Muito embora trouxesse 41 arquivos para análise, quero também suspender uma falsa ideia, que apenas se clarificou ao cabo de meu itinerário da pesquisa arqueológica. Entendo que quatro dezenas de arquivos podem remeter à falsa impressão de que a produção acerca do ensino de filosofia foi considerável no período tratado. Trago a clareza de que não foi bem assim.

A especificidade arqueológica de *arquivo*, no itinerário foucaultiano, deve suspender as categorias tradicionais de texto e isso foi muito importante para esta investigação, posto que não me limitei a pesquisar somente “artigos” produzidos no período. Primeiro, notei que o gênero “artigo” tal como se concebe na produção acadêmica contemporânea era muito diferente das produções nos anos iniciais da Universidade. Segundo, entendi que uma arqueologia cobra a conversão do olhar para o que passa despercebido em uma análise tradicional. Entre a quantidade dos “41 arquivos” pesquisados há notas de eventos, resenhas, discursos, relatórios, etc. O lugar

¹⁵⁷ Referencio ao menos três textos que mencionam – integral ou parcialmente – esta posição: RODRIGO, L. M. Da ausência à presença da Filosofia: O desafio da iniciação à reflexão filosófica. *Educação e Filosofia* V.1, nº2. Uberlândia/MG, 1987.; COSTA, M. C. V. O Ensino de Filosofia: Revisando a História e as Práticas Curriculares. *Educação e Realidade*, v. 17, nº 1, Porto Alegre, 1992.; SILVEIRA, R. J. T. O afastamento e o retorno da filosofia ao segundo grau no período pós-64. *Pro-posições*, V. 5, nº 3[15], Campinas/SP, 1994.

comum entre eles é a sua produção na materialidade do periódico, marca aparentemente segura para arquivar um debate acadêmico.

Constato com isso que, ao mesmo tempo em que foi de suma importância *recolher vestígios* em materiais de diferentes naturezas, que remeteram indiretamente ao ensino de filosofia no período tratado, também averiguo que uma ínfima quantidade entre eles se dedicou a pensar esse assunto como campo de saber. Ora, em lugar de um debate efetivo entre autores e instituições em quase três décadas de insurgência da Universidade brasileira, o que encontro são dispersões de textos que me levaram a conceber que a filosofia já se constituía como disciplina escolar em diferentes graus. Contudo, encontro uma reflexão mais apurada em raríssimos arquivos dentre os sistematizados¹⁵⁸. Tais reflexões incorreram entre dois conjuntos discursivos (um científico, outro que expressou um *filosofar*), que me possibilitaram extrair práticas para os seus modos de ensino.

Entendo, portanto, que entre os anos 1930 e 1968, tomando o periódico como materialidade de pesquisa, não houve um saber que se possa nomear “ensino de filosofia”. Tratá-lo como saber foi de suma importância como procedimento para esta pesquisa, na pretensão de identificar práticas discursivas que (podem) remeter aos seus modos de ensino. Contudo, não considero verdadeira a afirmação de que estive, efetivamente, diante de um saber. Ao menos, não entendo que um pequeno agregado de arquivos tomados como discurso – o que os homens disseram, pensaram e praticaram – sobre o ensino de filosofia o legitima como saber.

Sou tomado por uma série de novas perguntas ao final de meu percurso, que se sintetizam por interrogar o ensino de filosofia como campo de saber no debate universitário brasileiro: Se entre os anos formadores da Universidade no país, especificamente antes da Reforma universitária de 1968, não se pode afirmar a existência de um saber nomeado “ensino de filosofia”, quando é que a sua existência se efetivou? Em que práticas discursivas se assentou? Posso afirmar que existe um saber nomeado ensino de filosofia na atualidade? Tais perguntas resvalam sobre quando e se ocorre o

¹⁵⁸ Refiro-me aos arquivos específicos: VELLOSO, A. V. A filosofia como matéria de ensino. *Kriterion*. Nº 15 e 16, p. 22 – 52, 1951; CORBISIER, R. A introdução à filosofia como problema. *Revista Brasileira de Filosofia*. V. II, n. 4, p. 668 – 678, 1952; MAUGUÉ, Jean. *O ensino da filosofia e suas diretrizes*. V. 7, n. 27-28, 29-30. Belo Horizonte: Kriterion, 1955; VITA, L. W. *A filosofia e seu ensino*. *Revista de Pedagogia USP*. São Paulo, n. 3. p. 89 a 101, 1956; MORAES FILHO, Evaristo de. O ensino de Filosofia no Brasil. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, V. 9, n. 1, p. 18 – 45, 1959.

seu *ponto de emergência* como saber. A pesquisa efetuada foi de fundamental importância para clarificar por quais caminhos se iniciou este debate na formação do professor e do pesquisador em filosofia no país.

Nesse sentido, entendo que a análise de periódicos entre 1930 e 1968 foi também importante na contribuição das pesquisas efetuadas por Gelamo (2009, 2010, 2012, 2013)¹⁵⁹, que, já na sua tese de doutoramento, notou a baixa produção especializada acerca do ensino de filosofia. Atualmente, tem investigado a sua condição de existência como saber no Brasil. Pude contribuir para constatar a existência de uma irrisória produção discursiva até 1968, o que compactua na hipótese de que “ensino de filosofia” não parece se inscrever como saber nos anos formadores do discurso filosófico e pedagógico no país.

Nesse propósito, considero que os resultados de meu Mestrado abrem não apenas a possibilidade da expansão do período investigado, como também do procedimento de análise. Tendo já escavado arqueologicamente tais produções até 1968, e somando boa parte de outras publicações em periódicos de Educação e de Filosofia até 2008 por conta de minhas pesquisas de iniciação científica, penso que o período de 1968 a 2008 parece conferir um canteiro profícuo para um novo diagnóstico.

Tomando também o maior cuidado conceitual no tempo exíguo de Mestrado, considereei uma análise estritamente arqueológica no enfoque da sua formação discursiva uma atitude prudente e necessária. Agora, sinto-me também mais maduro para enfocar que discursos e dispositivos articularam o ensino de filosofia como saber-poder no Brasil. Uma arqueogenealogia do ensino de filosofia no Brasil entre 1968 e 2008 parece não apenas ofício aceitável, mas de suma importância para a continuidade de meu curso de pesquisa (e de vida). Se é para ser um pesquisador, que seja para cuidar desse campo degenerado pela tradição acadêmica filosófica brasileira em que fui formado. Que seja um infame, lembrado como símbolo de resistência.

¹⁵⁹ Referências ao doutoramento (2009) e aos três pós-doutorados (2010, 2012, 2013), este último em andamento.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Bartleby*. São Paulo: Assírio & Alvim, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M.; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ALVES, A. J. L. Os PCN e o Ensino de Filosofia. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 101-115, 2003.

ASPIS, R. P. L. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, 2004.

ARON, R. *Introduction à la philosophie de l'histoire*. Paris: Gallimard, 1981.

BERGSON, H. *Oeuvres*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

_____. *O pensamento e o movente: ensaios e conferências*. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOURDÉ, G.; MARTIN, H. *As escolas históricas*. Lisboa: Europa-América, 1990.

BRASIL. Decreto de lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 1 jun. 2014.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001, 03 de abril de 2001. Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 2001. P.1-38.

BURKE, P. *História e teoria social*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CARDOSO JÚNIOR, H. R. *Tramas de Clio: convivência entre filosofia e história*. Curitiba: Tetravento, 2001.

_____. *Enredos de Clio: pensar e escrever a história com Paul Veyne*. São Paulo: Unesp, 2003.

CARVALHO, A. F. de. Foucault: Atualizador da Genealogia de Nietzsche. *Cadernos Nietzsche*, São Paulo, n. 30, p. 221-249, 2012.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Introdução a Giorgio Agamben: uma arqueologia*. Trad. Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

CLASTRES, P. *Arqueologia da violência: pesquisas de Antropologia Política*. Prefácio de Bento Prado Jr. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

DANELON, M. Para um ensino de Filosofia do caos e da força: uma leitura à luz da Filosofia nietzschiana. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 345-358, 2004.

DE LIBERA, A. *Arqueologia do sujeito: nascimento do Sujeito*. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

DELEUZE, G. *Bergsonismo*. 2. ed. São Paulo: 34, 2008.

_____. *Conversações*. São Paulo: 34, 2010.

_____. *Crítica e clínica*. São Paulo: 34, 1997.

_____. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *Foucault*. Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

_____. *Lógica do sentido*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DIAS, S. *Lógica do acontecimento*. Porto: Afrontamento: 1995.

DÍAZ, E. *A filosofia de Michel Foucault*. Trad. Cesar Candiottto. São Paulo: Unesp, 2012.

DREYFUS, H. RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DOSSE, F. Uma arqueologia do acontecimento. In: _____. *Renascimento do Acontecimento*. São Paulo: Unesp, 2013, p. 157-162.

ERIBON, D. *Foucault e sus contemporâneos*. Buenos Aires: Ediciones Nuevas Visión, 1995.

FABBRINI, R. N. O ensino de Filosofia: a leitura e o acontecimento. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 7-27, 2005.

FARGE, A. *Lugares para a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *O sabor do arquivo*. Tradução Fátima Murad. São Paulo: Edusp, 2009.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, A. A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P.; GALLO, S.; KOHAN, W. O. O Ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, 2004.

FOUCAULT, M. *L'archeologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

_____. *Hermenêutica do sujeito*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France pronunciada em dois de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Ditos e Escritos*: estética, literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. III.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

_____. *História da Loucura na Idade Clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Ditos e Escritos IV*: estratégia, poder-saber. Org. e seleção de textos. Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Entrevistas Roger Pol-Droit*. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Coordenação editorial de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2006.

_____. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. *Ditos e Escritos II*: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Org. e seleção de textos. Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

GAGNEBIN, J. M. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: 34, 2006.

GALLINA, S. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 359-371, 2004

GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, 2008.

GELAMO, R. P. A imanência como “lugar” do ensino da filosofia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 127-137, 2008.

_____. O problema da experiência no ensino de filosofia. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 9-26, 2006.

_____. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. *Pro-posições*, Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 161-174, 2008.

_____. Re-visitando as reflexões kantianas sobre a importância da educação, do ensino e do filosofar. *Itinerários de Filosofia da Educação*, Porto, n. 2, p. 77-91, 2007.

_____. O ensino da filosofia e o papel do professor filósofo em Hegel. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 31, n. 2, p.153-166, 2008.

GOLDSCHMIDT, V. *A Religião de Platão*. Tradução de Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GIANNOTTI, J. A. Histórias sem razão (um estudo sobre Michel Foucault). In: _____. *Filosofia miúda e demais aventuras*. p.184-207. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GREGOLIN, M. do R. V. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, R. L. (org). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

HARTOG, F. *Régimes D’Historicité: Presentisme et experiences du temps*. Paris: Seul, 2003.

HORN, G. B. Do ensino da filosofia à filosofia do ensino: contraposições entre Kant e Hegel. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos...* Poços de Caldas: ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/geraldobalduinohorn.rtf>>. Acesso em: 10 dezembro. 2006.

HORN, G. B. Alguns apontamentos sobre a função social do ensino da Filosofia e da prática do filósofo-professor. In: SARDI, S. A.; SOUZA, D. G. de; CARBONARA, V. (Org.). *Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino da Filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2007. v. 11, p. 167-180.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KOHAN, W. O. Sócrates, la Filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 115-139, 2008.

KRUSE, Dom Beda. Desenvolvimento e importância das Faculdades de Filosofia no Plano Educacional Brasileiro de 1936 a 1950. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 19-20, p. 12-27, 1952.

LECOURT, D. A Arqueologia e o Saber. In: _____. *O Homem e o Discurso: a arqueologia de Michel Foucault*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p.43-66.

LYOTARD, J. F. *Da gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. *Le différend*. Paris: Minuit, 1983.

_____. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Margens da Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

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.

_____. O ensino da filosofia e suas diretrizes. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 7, n. 27-28, p. 29-30, 1954.

MACHADO, R. A arqueologia do saber e a constituição das ciências humanas. *Revista Discurso*. São Paulo, v. 5, n. 5, p.87-118, 1974.

_____. *Foucault, a ciência e o saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARROU, H.-I. *De la connaissance historique*. 3. éd. Paris: Seuil, 1958.

MELVILLE, H. *Bartleby, o escrivão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

MUCHAIL, S. T. *Foucault simplesmente*. São Paulo: Loyola, 2004.

MURCHO, D. A natureza da Filosofia e seu ensino. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44. p. 79-99. 2008.

NIETZSCHE, F. *Obras incompletas: seleção de textos de Gérard Lebrun*. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. Posfácio de Antônio Cândido. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. 2009. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NOVELLI, P. G. A. O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 28, n. 2, p. 129-138, 2005.

ORLANDI, L. B. L. Do enunciado em Foucault à teoria da multiplicidade em Deleuze. In: TRONCA, I. A. *Foucault vivo*. Campinas, SP: Pontes, 1987. p. 11-42.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PEREIRA, L. de A. *Entre Clio e Sophia: um mapeamento das relações entre história e filosofia através dos diálogos entre Michel Foucault e os historiadores dos Annales*. 2013. Tese (Doutorado em História)-Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

PAGNI, P. *Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar*. São Paulo: Loyola, 2014.

PALACIOS G. A. *Alheio olhar*. Goiânia: UFG, 2004.

_____. *De como filosofar sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiás: Ed. UFG, 2004.

_____. Perguntas autoritárias: a questão do método, as monografias e o filosofar. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 101-114, 2008.

PAIM, A. A filosofia no Brasil como disciplina universitária. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. 20, n. 78, p. 208-218, 1970.

PARDO, J. P. *La regla del juego*. Barcelona: Círculo de Lectores, 2004.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Abril, 1972.

PORTOCARRERO, V. (Org.). *Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.

RABINOW, P. What is an author? In: _____. *The Foucault reader*. New York, Pantheon Books, 1984. p. 101-120.

RAGO, M. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social: revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 67- 82, out. 1995.

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

RANCIÈRE, J. *Le Maitrê ignorant*. Paris: Librairie Artheme Fayard, 1987.

RIBEIRO, C. E. *Foucault: uma arqueologia política dos saberes*. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RICOEUR, Paul. *Histoire et vérité*. Paris: Éditions du Seuil, 1955.

SANT'ANNA, D. B. de. Michel Foucault e os paradoxos do corpo e da história. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de; VEIGA-NETO, A.; SOUZA FILHO, A. (Orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.83-91.

SANTOS GUERRA, M. Á. Arqueologia de los sentimientos en la Organización Escolar. *Tendências Pedagógicas*, Málaga, n. 9, p. 45-69, 2004.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. *Projeto Pedagógico*. São Paulo, s/d. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8010&codhab=103&tipo=N>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Faculdade de Filosofia e Ciências. *Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia*. Marília, s/d. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. *Arqueologia de la escuela*. Madrid. Espanha: Ediciones La Piqueta, 1993.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEYNE, P. *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Seuil, 1971.

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

4.TABELA: Quantificação geral de arquivos por periódico revisado

Segue a Tabela que discrimina a produção geral de textos por cada periódico pesquisado. O primeiro bloco aponta os Periódicos de Filosofia. O segundo, os de Educação. Embora não tenhamos discriminado a porcentagem geral da produção de ensino de filosofia universitário (41 textos) em relação ao total de publicações (11606 mil textos), já que há outros textos para serem devidamente analisados, indicamos que a porcentagem da produção sobre o ensino de filosofia universitário é de 0,25 % do total da produção nos periódicos. Mencionamos também que os periódicos somente referenciados com a data de início devem-se pela continuidade de sua produção após 1968.

PERIÓDICOS	Ano de Início/Termino	Edições	Número Total de Textos
<i>Anuário da FFLCH USP</i>	1934-52	8	163
<i>Anuário da FFLCH Sedes Sapientiae</i>	1943-68	25	236
<i>Anais Sociedade Brasileira Filosofia</i>	1939-55	8	145
<i>Anuário FFLC Paraná</i>	1940-45	5	60
<i>Arquivos Universidade da Bahia</i>	1942-63	7	98
<i>Boletim FFLCH USP Filosofia</i>	1942-1964	5	33
<i>Doxa</i>	1950-60	10	105
<i>Filosofia, Ciências e Letras</i>	1936-53	15	201
<i>Kriterion</i>	1947	36	409
<i>Organon</i>	1956	12	97
<i>Paideia</i>	1954-56	4	21
<i>Panorama</i>	1936-37	13	198
<i>Revista Brasileira de Filosofia</i>	1951	71	475
<i>Revista da F. F. C. L. de São Bento</i>	1941-1944	2	25
<i>Symposium</i>	1962	5	63
<i>Revista da Faculdade de Filosofia da Paraíba</i>	1954-64	4	52
<i>Verbum</i>	1944	80	576
<i>Veritas</i>	1955	44	366

<i>Academus</i>	1958	23	348
<i>Arquivos MEC</i>	1947	13	442
<i>Atualidades Pedagógicas</i>	1950	46	474
<i>Boletim Informativo</i>	1965	22	177
<i>CAPES</i>	1953-65	140	961
<i>Cadernos Região e Educação</i>	1961	14	32
<i>Cultura MEC</i>	1948	12	127
<i>Correio do C. R. P. E.</i>	1960	58	522
<i>Correio do IBCEC</i>	1958	24	155
<i>Didática Unesp Marília</i>	1964	5	51
<i>Educação - USP</i>	1930	45	620
<i>Educação e Administração Escolar</i>	1939-40	4	135
<i>Estudos Universitários</i>	1962	12	116
<i>Formação - RJ</i>	1938-54	134	1331
<i>Humanitas</i>	1959	9	134
<i>Pesquisa e Planejamento</i>	1957	10	79
<i>Revista Educação Pública</i>	1930-51	29	210
<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	1944	112	587
<i>Revista de Educação - Secretária Goiás</i>	1949-63	7	76
<i>Revista do Ensino - Porto Alegre</i>	1955	68	555
<i>Revista Educativa SESI</i>	1960-64	30	257
<i>Revista Faculdades Campineiras</i>	1954-55	3	28
<i>Revista MEC</i>	1956	43	512
<i>Revista Pedagogia USP</i>	19	23	354
TOTAL	1930 a 1968	1240	11606

5. Anexo I: Periódicos analisados

Segue a lista dos 41 periódicos analisados. No primeiro bloco disponho os 18 considerados da área “Filosofia”. No segundo, os 21 da área “Educação”. Embora tenha buscado o maior número de informações acerca de cada um deles (periodização, início e término de publicação, etc.), nem sempre a procura nas bases de dados foi satisfatória. Vale lembrar que as minhas buscas se fizeram de duas formas. Pessoalmente, na FFC Marília e, após notar os periódicos e as edições incompletas, nas diferentes Bibliotecas da USP, por serem estas as que dispunham dos maiores acervos. Após esgotar também esse modo pessoal, requeri os sumários dos números não encontrados através das Bases de Dados *on-line* e dos Sistemas COMUT/IBICT, entre as Universidades Estaduais Paulistas, segundo modo de análise.

PERIÓDICOS DE FILOSOFIA

Anuário da FFLCH USP

Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae. São Paulo A Faculdade: 1955/56

Anais da Sociedade Brasileira de Filosofia (1939 – 1955). Sociedade Brasileira de Filosofia. Rio de Janeiro A Sociedade: 1939-

Anuário/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. 1940 a 1945.

Arquivos da Universidade da Bahia. 1942 a 1963.

Boletim FFLCH USP Filosofia.

Doxa (Revista oficial do Departamento de Cultura Acadêmica da Faculdade de Filosofia de Pernambuco. 1952 - ?)

Filosofia, Ciências e Letras. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
São Paulo. USP, FFCL: 1936-1953.

Kriterion (Belo Horizonte, Brasil, Universidade Federal de Minas Gerais).

Organon (Faculdade de Filosofia – UFRGS – 1956 – 69)

Paideia. 1954 a 1956

Panorama: Coletânea Mensal do Pensamento Novo São Paulo s.n.: 1936-[193-?

Revista Brasileira de Filosofia. Instituto Brasileiro de Filosofia. São Paulo. 1951. –

Revista da Faculdade de Filosofia da Paraíba Faculdade de Filosofia da Paraíba. João Pessoa A Faculdade: 1954-.

Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento. São Paulo A Faculdade: 19—

Verbum (Publicação Trimestral das Faculdades Católicas. PUC – RJ. 1944 – 1979).

Veritas : (Substitui : Anais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul 1948-1954 Porto Alegre) / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Imprensa. Porto Alegre: PUC Rio Grande do Sul, 1956-. Periodicidade Trimestral Situação. Desconhecida.

Symposium - Revista da Universidade Católica de Pernambuco

PERIÓDICOS DE EDUCAÇÃO

Academus. Orgão a Serviço da Democracia e Cultura Universitária Orgão a Serviço da Democracia e Cultura Universitária São Paulo s.n.: 1958-

Arquivos MEC. Ministério da Educação e Saúde Serviço de Documentação. Rio de Janeiro MEC: 1947-1947.

Atualidades pedagógicas – Suplemento. São Paulo Editora Nacional: 1956-.

Boletim Informativo - Centro regional de pesquisas educacionais de Minas Gerais - INEP - MEC.

Cadernos Região e Educação. Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife O Centro: 1961-1973.

Boletim Informativo da Capes - Boletim informativo da campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

Correio - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Rio Grande do Sul.

Correio do IBECC - Boletim trimestral do instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura. Rio de Janeiro IBECC: 1958-

Cultura MEC. Brasil Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro MEC: 1965-

Didática. Unesp. Marília, SP. 1964-

Educação (Associação Brasileira de Educação - Departamento do Rio de Janeiro - 1939 a 1967).

Educação (órgão da Diretoria Geral de Instrução Pública; Sociedade de Educação de São Paulo. 1927 – 30).

Educação e Administração Escolar. Rio de Janeiro s.n.: 1938-.

Estudos Universitários - Revista de Cultura da Universidade do Recife.

Formação: Revista Brasileira de Educação. 1938 – 54); Rio de Janeiro, RJ : Imprensa Nacional, 1938-.

Pesquisa e Planejamento. Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. 1957 -.

Revista do Ensino. Porto Alegre Secretaria de Educação e Cultura, Rio Grande do Sul 1951 – 1974. Desconhecida.

Revista brasileira de estudos pedagógicos. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília O Instituto : 1944-.

Revista de Educação Pública (Diretoria geral de Instrução Pública - Departamento de Educação – Distrito Federal – RJ. 1930 – 35).

Revista de Educação - Secretaria de Estado de Educação de Goiás. 1949 – 63.

Revista Educativa Sesi - Serviço Social da Indústria - Departamento Regional de São Paulo.

Revista Faculdades Campineiras. Universidade de Campinas. Campinas A Universidade: 1954-1955.

Revista Pedagogia USP. São Paulo, SP USP, FFLCH : 1955-.

6. Anexo II: Arquivos analisados

Disponibilizo os 41 arquivos analisados. Todos eles dedicam-se integral ou parcialmente ao ensino de filosofia e foram publicados entre os anos de 1930 a 1968 nos periódicos brasileiros de Educação ou de Filosofia. Decidi disponibilizar os textos por ordem de ano publicado e não por alfabeto. Lembro que, por se constituírem como o *corpus documental* da pesquisa, não os localizo como referências bibliográficas da pesquisa.

CRUZ COSTA, J. Alguns aspectos da filosofia no Brasil. *Anuário Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*, São Paulo, n. 6, p. 46-54, 1938.

AULA inaugural do professor André Dreyfus. *Anuário FFLCH USP*, São Paulo, v. 1, p. 91-103, 1942.

DISCURSO do professor Lívio Teixeira, paraninfo da turma de 1948. *Anuário FFLCH USP*, São Paulo, v. 1, p. 291-296, 1939-49. [1948].

DISCURSO do professor João Cruz Costa, Paraninfo da turma de 1949. *Anuário FFLCH USP*, São Paulo, v. 1, p. 291-296, 1939-49.

DISCURSO do licenciado Roque Spencer Maciel de Barros, orador da turma de 1949. *Anuário FFLCH USP*. São Paulo, v. 1, p. 291-296, 1939-49.

CADEIRA de Filosofia. *Anuário FFLCH USP*, São Paulo, v. 2, p. 441-445, 1939-49. (1948a).

CADEIRA de História da Filosofia. *Anuário FFLCH USP*, São Paulo, v. 2, p. 463-464, 1939-49. (1948b).

CANNABRAVA, E. A questão dos Programas e o Ensino da Filosofia no Curso Secundário. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo, n. 5, p. 16, 1950.

VELLOSO, A. V. A filosofia como matéria de ensinância. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 15-16, p. 22-52, 1951.

CORBISIER, R. A introdução à filosofia como problema. *Revista Brasileira de Filosofia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 668-678, 1952.

ECSODI, J. Essência educativa da Filosofia. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo, n. 13, p. 16-18, 1952.

KRUSE, Dom Beda. Desenvolvimento e importância das Faculdades de Filosofia no Plano Educacional Brasileiro de 1936 a 1950 (continuação). *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 19-20, p. 77-107, 1952.

NERICI, I. G. Objetivos do Ensino de Filosofia. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo, n.13, p. 13-14, 1952.

KRUSE, Dom Beda. A Faculdade de Filosofia, fator imprescindível de cultura: o problema da especialização. *Paideia*, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 12-27, 1954.

LIMA, F. Sob a égide da Filosofia. *Revista da Faculdade de Filosofia da Paraíba*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 5-11, 1954.

GALEFFI, R. O que é filosofia? *Arquivos da Universidade da Bahia*, Salvador, v. 3, p. 17-27, 1954.

CORBISIER, R. Ensaio sobre a situação do Estudo de Filosofia no Brasil. *Boletim informativo da CAPES*, Brasília, n. 20, p. 8-12, 1954.

KRUSE, Dom Beda. A Faculdade de Filosofia, fator imprescindível de cultura: o problema da especialização. *Paideia: revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba*, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 12-27, 1954.

SILVA, A. O valor atual das Faculdades de Filosofia. *Revista da Faculdade de Filosofia da Paraíba*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 60-67, 1954.

MAUGUÉ, J. *O ensino da filosofia e suas diretrizes*. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 7, n. 27-28, p. 29-30, 1955¹⁶⁰.

SALDANHA, N. N. Notas sobre o ensino de filosofia no currículo secundário. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo, n. 35, p. 7-9, 1955.

STRENGER, I. O ensino de filosofia no curso secundário. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 649-652, 1955.

VITA, L. W. *A filosofia e seu ensino*. *Revista de Pedagogia USP*, São Paulo, n. 3, p. 89-101, 1956.

OBINO, A. Em busca do filosofar brasileiro. *Estudos Universitários*, Recife, n. 60, p. 17-31, 1956.

CASTRO, A. D. de. Resenha bibliográfica: the teaching of philosophy: an internacional enquiry of UNESCO. *Revista de Pedagogia USP*, São Paulo, n. 3, p. 119-121, 1956.

THIESEN, Pe. Urbano. Da equiparação dos estudos de Filosofia nos Seminários. *Estudos Universitários*, Recife, n. 65, p. 41-46, 1957.

FILOSOFIA. *Boletim Informativo da CAPES*, Brasília, n. 68, p. 10, 1958.

MORAES FILHO, E. de. O ensino de Filosofia no Brasil. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 18-45, 1959.

¹⁶⁰ Texto publicado, primeiramente, no *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP*, em 1934-1935, São Paulo, p. 25-33. Utilizei-me da versão de 1955, pelo fato da versão anterior do *Anuário* estar muito frágil e não ter conseguido fotocópia dela.

CARVALHO, A. P. de. Um manual de filosofia. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo, n. 49, p. 29-33, 1959.

ESTUDANTES de Faculdades de Filosofia. *Boletim Informativo da CAPES*, Brasília, n. 85, p. 15, 1959.

CASTRO, A. D. de; MACIEL, C. F. Levantamento bibliográfico da didática da filosofia. *Revista de Pedagogia USP*, São Paulo, n. 9, p.31-56, 1959.

MOTA, J. C. A importância do estudo da Filosofia no currículo do seminário (com vistas aos Seminários Protestantes). *Revista de Pedagogia USP*, São Paulo, n. 10, p.29-36, 1960.

HEGENBERG, L. E. Ensino de Matemática e Filosofia. *Revista de Pedagogia USP*, São Paulo, n. 14, p.37-47, 1961.

VELLOSO, A. V. Prolegomena. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 13, n. 53-54, p.305-3015, 1961.

FILOSOFIA na Faculdade de Direito. *Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 20, v. 3, p. 16-17, jan. 1962.

MÜHLEN, Verner Von Und Zur. Aula inaugural do curso de Filosofia ministrado por Werner Von Und Zur Mühlen, em 2 de julho de 1930. *Centro Regional de Pesquisas Educacionais no Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 34, p. 32-42, jul./ago. 1963.

PAIVA, R. M. da C. Planejando um Programa de Filosofia. *Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 32, p. 31-34, mar./abr. 1963.

RANGEL, Pe. Paschoal. *Notas para uma introdução ao filosofar*. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 17, n. 64, 1964.

SUCUPIRA, N. Habilitação dos cursos de Faculdades de Filosofia ao Magistério da Escola Média. *MEC*, v. 6, n. 27, p. 30-33, 1964.

GARRIDO, E. Notas sobre Sagease et Illusions de La Philosophie, de Jean Piaget. *Revista de Pedagogia USP*, São Paulo, n. 23, p. 85-99, 1967.

GERIBELLO, W. P. Brasil: Educação sem rumos? *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae*, São Paulo, p. 110-127, 1967-68.