



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

JOSÉ ROBERTO SANABRIA DE ALELUIA

**O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL: UMA
ARQUEOGENEALOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS
E LETRAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

MARÍLIA
2014



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

JOSÉ ROBERTO SANABRIA DE ALELUIA

**O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL: UMA
ARQUEOGENEALOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS
E LETRAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

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

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Orientador: Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo

MARÍLIA
2014

Sanabria de Aleluia, José Roberto.
S197e O ensino da filosofia no Brasil: uma arqueogenealogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo / José Roberto Sanabria de Aleluia. – Marília, 2014.
137 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

Bibliografia: f. 128-133

Orientador: Rodrigo Pelloso Gelamo.

1. Filosofia – estudo e ensino. 2. Arqueologia e história - Brasil. 3. Genealogia (Filosofia). 4. Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
I. Título.

JOSÉ ROBERTO SANABRIA DE ALELUIA

**O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL: UMA
ARQUEOGENEALOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS
E LETRAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília

2º Examinador: _____

Dr. Pedro Ângelo Pagni
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília

3º Examinador: _____

Dr. Alexandre Filordi de Carvalho
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/Guarulhos

Marília, 18 de Fevereiro de 2014

AGRADECIMENTOS

Ao Inominado, potência de vida. Brisa leve em tempo de guerra. Espectros da revolução.

Agradeço e dedico a presente dissertação à minha família que me apoiou durante toda minha jornada acadêmica.

Agradeço aos queridos amigos que colaboraram direta e indiretamente na execução da pesquisa e foram pacientes durante o processo.

Aos malandros-sábios da COHAB 4, que se formaram nas ruas, nos becos e nas quebradas.

Ao querido amigo e orientador Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo pela confiança, incentivo e paciência. Por me ensinar que existe vida nos lugares mais inóspitos da academia.

Aos professores Dr. Pedro Ângelo Pagni e Dr. Alexandre Filordi, pelo respeito intelectual manifesto nos debates e nas leituras dos textos apresentados.

Ao professor Dr. Denilson Soares Cordeiro, pela disposição em compartilhar seus conhecimentos sobre Jean Maugüé.

Ao professor Dr. Milton Carlos Costa por apresentar a beleza da História e a complexidade da historiografia.

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

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

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

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

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

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação teve o objetivo de compreender a constituição discursiva do ensino da Filosofia no Brasil. Por meio do mapeamento e análise das descontinuidades e regularidades discursivas que antecederam a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, buscamos evidenciar quais foram as condições que permitiram a emergência de uma ordem discursiva do ensino da Filosofia e como tal discurso produziu a imagem do filósofo da elite ilustrado na Universidade de São Paulo em 1936. Diante disso, averiguamos a constituição dos modos de subjetivação e objetivação existentes entre o final do século XIX até o começo do século XX através do procedimento metodológico arqueogenealógico. Para alcançar tais finalidades explicitamos as principais noções desenvolvidas por Michel Foucault no percurso arqueológico e genealógico a fim de entender a ordem discursiva que sustentava a enunciação Universidade de São Paulo. Observamos que tal ordem forneceu as condições de existência para o ensino do filósofo da elite ilustrado, que disciplinado pelo método da história da filosofia teria a possibilidade de filosofar em suas meditações ou pela crítica da atualidade, objetivando encontrar os princípios gerais que regem a multiplicidade das coisas. Nesta mesma ordem, entendemos que o professor de filosofia assumiria dois papéis, o primeiro mais ilustre, pois fora caracterizado como a própria Filosofia, na medida em que praticava a crítica do presente através da história da Filosofia. Mas, também considerado um professor-comentador, na medida em que argumentava para seus alunos sobre os principais conceitos e característica históricas dos autores clássicos. Os resultados alcançados indicaram que o desejo de formar filósofos da elite ilustrados inspirados pela doutrina da sabedoria que constituiria legisladores da razão não ocorreu, mas serviu aos interesses das classes dominantes no silenciamento e exclusão, impossibilitando a emergência de outras formas de vida filosófica.

Palavras-Chave: ensino da Filosofia, arqueologia, genealogia, universidade, ilustração.

ABSTRACT

The presented research in this paper aims to understand the discursive constitution of teaching philosophy in Brazil. By mapping and analysis of discontinuities and discursive regularities that preceded the founding of the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of the University of São Paulo, it tries to show what were the conditions that allowed the emergence of a discursive order of teaching philosophy and how such speech produced the image of the illustrated elite philosopher at the University of São Paulo in 1936. Therefore, we investigated the constitution of the subjectivity ways existing between the late nineteenth century to the early twentieth century through the archeology-genealogical methodological procedure. To reach these goals we underline the main concepts developed by Michel Foucault in the archeological and genealogical journey to understand the discursive order that sustained enunciation University of Sao Paulo. We observe that such order provided the existence conditions for the illustrated elite philosopher teaching that governed by the history of philosophy method would be able to philosophize in his meditations or by critics today, aiming to find the general principles governing the multiplicity of things. In this same order, we understand that the professor of philosophy would assume two roles, the first most distinguished, for it was characterized as Philosophy itself, as practiced criticism of the present through the history of philosophy .But, also considered a teacher - commentator, to the extent that argued for their students on the key concepts and historical characteristic of classical authors .The results obtained indicated that the desire to form elite illustrated philosophers inspired by the doctrine of wisdom that would be the reason lawmakers did not occur, but it served the interests of the ruling classes in the silencing and exclusion, preventing the emergence of other forms of philosophical life.

Key words: philosophy teaching, archeology , genealogy , university , illustration

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO 01 – PROGRAMA DE FILOSOFIA 1934-1935 (Prof. Étienne Borne)..... | 135 |
| ANEXO 02 – PROGRAMA DE FILOSOFIA 1936 (Prof. Jean Maugüé) | 136 |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| 1. | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. | PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: ARQUEOGENEALOGIA FOUCAULTIANA..... | 20 |
| 2.1 | Domínios Foucaultianos..... | 23 |
| 2.2 | Ser-Saber: arqueologias | 34 |
| 2.3 | Ser-Poder: genealogia | 40 |
| 3. | A ENCENAÇÃO TRÁGICA DA EPISTÊMÊ BRASILEIRA..... | 45 |
| 3.1 | A noção foucaultiana de epistêmê..... | 50 |
| 3.1.1 | O Homem, uma invenção moderna. | 53 |
| 3.2 | A Ilustração Brasileira..... | 58 |
| 4. | O ENSINO DA FILOSOFIA: REGULARIDADES E DESCONTINUIDADES DISCURSIVAS | 70 |
| 4.1 | Universidade de São Paulo: entre o saber e o poder..... | 79 |
| 4.2 | A Universidade da Elite Ilustrada | 84 |
| 4.3 | A Faculdade de Filosofia Ciência e Letras: a alma mater e os homens bem pensantes | 101 |
| 4.4 | Jean Maugüé: a invenção do filósofo da elite ilustrada..... | 105 |
| 5. | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 124 |
| 6. | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 128 |
| | ANEXO 01 – PROGRAMA DE FILOSOFIA 1934-1935 (Prof. Étienne Borne)..... | 135 |
| | ANEXO 02 – PROGRAMA DE FILOSOFIA 1936 (Prof. Jean Maugüé) | 136 |

1. INTRODUÇÃO

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

Diante dessa imagem, os verbos *enxergar* e *subir* chamam a atenção, na medida em que a contemplação do território epistêmico não precede as práticas e teorias de uma época. Foi preciso Newton escalar os corpos teóricos dos gigantes Copérnico, Galileu e Kepler e experimentar toda descontinuidade caótica do século XVII², para então contemplar uma nova concepção sobre a luz e as cores. Se for permitida uma aproximação entre a experiência epistolar newtoniana com os procedimentos metodológicos foucaultianos, a fim de pensarmos as condições discursivas, e assim lançarmos os primeiros alicerces teóricos que sustentarão esta pesquisa, adotamos uma estratégia investigativa, na qual ao chegarmos aos ombros de Foucault, pularemos direto para a *superfície*³ das insignificâncias das práticas discursivas que forjaram as formações discursivas sobre o ensino da Filosofia no Brasil⁴.

¹ As cartas que materializam o embate teórico entre Hooke e Newton, iniciado após a publicação do artigo “Nova teoria sobre a luz e cores”, foram publicadas no livro do físico francês MAURY, J. P. Newton e a mecânica celeste. Portugal: Ed. Civilização, 1992.

² “Quando o centro do mundo deixa o nosso solo”, afirma Foucault, “ele não abandona o animal humano a um destino planetário anônimo: ele o faz descrever um círculo rigoroso, imagem sensível da perfeição, em torno de um centro que é luminar do mundo, o deus visível de Trismegisto, a grande pupila cósmica. Nesta claridade, a Terra é liberada do peso sublunar. É preciso lembrar o hino Marsilio Ficino ao Sol, e toda essa teoria da luz que foi a dos pintores, dos físicos, dos arquitetos. A filosofia do homem era a de Aristóteles; o próprio humanismo está associado a um grande retorno da cultura do Ocidente ao pensamento solar. O classicismo se estabelecerá neste mundo iluminado, uma vez dominada a jovem violência do Sol; o grande trono de fogo com o qual se encantava a cosmologia de Copérnico irá se tornar o espaço homogêneo e puro das formas inteligíveis (...) Kepler não anunciava uma nova verdade sem indicar ele próprio por qual vereda de erro acabara de passar: assim era sua verdade. Montaigne perdia as pistas e sabia que as perdia. Descartes, de um golpe, reagrupa todos os erros possíveis, fazendo deles um grande maço essencial, e o trata impacientemente como fundo diabólico de todos os perigos eventuais; depois, considera-se quite. Entre os dois, Kepler – que não diz a verdade sem relatar o erro” (FOUCAULT, 2005a, p. 1-2).

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

⁴ A utilização da expressão *Ensino da Filosofia no Brasil* não deve ser entendida nessa dissertação como análise totalizante dos complexos processos históricos e projetos de racionalização das múltiplas instituições de ensino superior em todo território brasileiro. Especificamente neste trabalho, a expressão traz consigo uma hipótese geral: através dos processos históricos (transformações sociais, institucionais e políticas), da constituição da Universidade de São Paulo (especificamente no que diz respeito à criação do curso de Filosofia, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – FFCL), uma ordem discursiva foi instaurada e disseminada no decorrer da história,

Esse lugar estabelece relações de saber-poder distintas das quais fomos formados no seio da universidade paulista, pois inverte o foco e revela a grandeza do ínfimo. Inversão que fica evidente nas palavras de Manoel de Barros: “Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas). Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil. Fiquei emocionado e chorei. Sou fraco para elogios” (BARROS, 2001, p. 11).

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

Diante disso, para alcançarmos êxito em nossas investigações filiamos a presente dissertação ao projeto geral foucaultiano denominado *História crítica do pensamento*. Conseqüentemente, ao aceitarmos o discurso teórico do filósofo francês e adotarmos os procedimentos metodológicos emergentes em seu projeto, somos levados a romper com duas formas de escrever a história, a saber: a *história das mentalidades*⁵ e a *história das representações*⁶.

afetando decisivamente a constituição do nosso ser histórico, no que concerne à possibilidade de sermos Filósofos. Optamos em utilizar a expressão para direcionar o olhar do leitor ao caminho que desejamos percorrer em pesquisas futuras. Sendo assim, a presente dissertação não pretende esgotar o mapeamento e escavação arqueogenealógica da constituição discursiva sobre o ensino da Filosofia no Brasil, tendo em vista que precisaríamos analisar as particularidades da formação discursivas de outras instituições (tarefa que já pretendemos realizar em pesquisas futuras) e identificar uma série de discontinuidades. Nosso objetivo localiza-se na escavação de uma ordem discursiva resultando na emergência do documento-monumento *O Ensino da Filosofia: suas diretrizes* de Jean Maugüé em 1936.

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

⁶ De acordo com Foucault (2010b, p.4), a história das representações possui dois objetivos que caracterizam essa maneira de escrever a história, o primeiro, *análise das funções representativas*, pode ser compreendido como “a análise do papel que podem desempenhar as representações, seja em relação ao objeto representado, seja em relação ao tema que as representa - digamos, uma análise que seria a análise das ideologias”. Já o segundo, *análise dos valores representativos de um sistema de representações*, pode ser entendido como a “análise das representações em função de um conhecimento - de um conteúdo de conhecimento ou de uma regra, de uma forma de conhecimento - considerado critério de verdade, ou em todo caso verdade-referência em relação à qual pode ser estabelecido o valor representativo deste ou daquele sistema de pensamento, entendido como sistema de representações de um objeto dado”.

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

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

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

Para o autor, a análise dos modos de *subjetivação* e *objetivação* não ambicionam “definir as condições formais de uma relação com o objeto: também não se trata de destacar as condições empíricas que puderam em um dado momento permitir ao sujeito em geral tomar conhecimento de um objeto já dado no real” (FOUCAULT, 2006a, p. 234-235). Trata-se de compreender quais foram as condições históricas que produziram subjetividades e legitimaram sua existência real ou imaginária em determinadas épocas; e quais foram as condições que possibilitaram que certos objetos emergissem como conhecimento possível e fossem problematizados. Sendo assim, os “modos de objetivação e subjetivação, não variam

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

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

historicamente, mas variam com a história e a sua problematização” (CARVALHO, 2007, p.92).

Para compreensão e esclarecimento do projeto foucaultiano, vale a pena retomar uma segunda definição da noção de pensamento elaborada pelo filósofo. De acordo com o autor (2010b, p.04), também podemos definir pensamento, como a análise dos “focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis”.

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

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

Nesses termos, cabe elucidar um plano geral do nosso projeto, para especificar os objetivos e estratégias metodológicas que irão compor nosso discurso, pois a presente dissertação emerge como primeiro movimento de uma série de pesquisas que desejamos realizar sobre o ensino da Filosofia no Brasil, amparada no corpo teórico e metodológico foucaultiano. Atendo a isto, estamos cientes da complexidade existente na realização dessa empresa, mas também sabemos da importância de sua consumação. Sob essas perspectivas, cabe agora retomarmos as reflexões gerais a respeito dos eixos que constituem o foco de experiência, tomando como objeto o ensino de Filosofia.

O primeiro eixo, entendido como estudo das formas de um saber possível, ou as formações dos saberes de uma época, não almeja identificar o progresso epistemológico, tampouco o desenvolvimento linear do saberes em uma continuidade histórica. Segundo Foucault (2010b, p.06), esse eixo pretende identificar quais são as práticas discursivas que podem “constituir matrizes de conhecimentos possíveis, estudar nessas práticas discursivas as regras, o jogo do verdadeiro e do falso e, *grosso modo*, se vocês preferirem, as formas de veridicção”. Partindo das experimentações teóricas foucaultianas, é possível inferir e

apreender novas coordenadas investigativas e procedimentos analíticos, pois, ao “deslocar o eixo da história do conhecimento para a análise dos saberes, das práticas discursivas que organizam e constituem o elemento matricial desses saberes, e estudar essas práticas discursivas como formas reguladas de veridicção” (FOUCAULT, 2010b, p.06), percebemos uma orientação metodológica indicando o caminho que vai do “conhecimento ao saber, do saber às práticas discursivas e às regras de veridicção” (FOUCAULT, 2010b, p.06). Sob este prisma, seria possível pensar o ensino da Filosofia a partir das práticas discursivas que permitiram seus modos de objetivação, em outras palavras, quais foram os jogos de verdades que sustentaram a emergência desse objeto como saber possível.

Seguindo a reflexão, teríamos como segundo eixo as matrizes normativas de comportamentos para os indivíduos. De acordo com Foucault (2010b, p.06), esse eixo busca compreender quais são as “técnicas e procedimentos pelos quais se empreende conduzir a conduta dos outros (...)”, sendo assim, o autor pretende “colocar a questão da norma de comportamento primeiramente em termos de poder, e de poder que se exerce, e analisar esse poder que se exerce como um campo de procedimentos de governo” (FOUCAULT, 2010b, p.06).

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

À vista disto, as matrizes normativas possibilitam a apreensão dos procedimentos e técnicas emergentes do *biopoder*,⁹ que auxiliam o entendimento dos meandros discursivos sobre o governo dos outros. Na trajetória investigativa foucaultiana encontramos recursos teóricos que possibilitam a compreensão das práticas de exercício do poder, que transitam de uma *anatomia-política*¹⁰, voltada para o controle, adestramento e socialização dos corpos dos

⁹ De acordo com Foucault (1999, p. 298), a partir do século XVII, as formas de exercício de poder sofreram grandes transformações no que diz respeito aos seus mecanismos e tecnologias de controle. Passaram a organizar-se em torno da vida em séries distintas, mas não excludentes, invertendo a premissa do antigo direito do soberano *de fazer morrer ou deixar viver*, passando para o *direito de fazer viver e deixar morrer*. Essas novas tecnologias descritas pelo autor em duas séries são: “a série corpo - organismo - disciplina - instituições; e a série população - processos biológicos - mecanismos regulamentadores - Estado. Um conjunto orgânico institucional; a organo-disciplina da instituição (...)”, e “um conjunto biológico e estatal: a bio-regulamentação pelo Estado”.

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

indivíduos por intermédio de dispositivos disciplinares¹¹; mas também podemos apreender, mediante as noções *biopolíticas*¹², quais são os mecanismos utilizados para a regulamentação e controle da população¹³. Segundo Foucault (2010b, p.06), o segundo eixo transitou em suas experiências de pensamento “da norma à [análise] dos exercícios do poder; e passar da análise do exercício do poder aos procedimentos, digamos, de governamentalidade”.

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

Diante dos esclarecimentos devidos, resta-nos abordarmos agora o último eixo que constitui o foco de experiência: analisar o que Foucault chama de *modos de existência virtuais para sujeitos possíveis*. Para Foucault (2010b, p.06), o terceiro eixo se desloca “indo da questão do sujeito à análise das formas de subjetivação, e de analisar essas formas de subjetivação através das técnicas/tecnologias da relação consigo ou, vamos dizer, através do que se pode chamar de pragmática de si”. Fica claro, nas palavras do autor, que não existe um desejo de inserir-se em qualquer teoria do sujeito, mas de compreender quais são os modos de subjetivação de uma época, ou seja, como os indivíduos inseridos em uma ordem discursiva, articulando-se com saberes e poderes, se transformam em sujeitos possíveis. Seria pertinente indagarmos: quais são os processos de subjetivação destinados aos indivíduos que são inseridos nos modos de objetivação e subjetivação do ensino da Filosofia no Brasil? Quais são os sujeitos possíveis que a ordem discursiva atual permite, ou quais foram os sujeitos possíveis no começo do século XX?

Frente ao projeto geral foucaultiano e ao desejo de trilharmos um caminho semelhante no que concerne à problemática do ensino da Filosofia no Brasil. Gostaríamos, a partir de

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

¹² De acordo com o autor (1999, p. 292-293), a “biopolítica lida com a população e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder (...)”.

¹³ Cf. FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*, 1999; FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 2012.

agora, de esclarecer e especificar quais são os objetivos e métodos que serão aplicados e executados na presente dissertação. Vale afirmar que não pretendemos abordar detalhadamente nessa pesquisa os três eixos, o propósito de esclarecermos a aproximação do nosso projeto com a trajetória foucaultiana é de localizarmos nossa atual posição e indicarmos para onde pretendemos seguir.

Posto isto, pretendemos verificar como os modos de subjetivação e objetivação se constituíram no período que se estende do final do século XIX até meados de 1936. A fim de verificar quais foram as condições que possibilitaram a emergência dos objetos do conhecimento sobre ensino de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL – USP)¹⁴, e como nos fluxos das dispersões uma ordem discursiva constitui-se, especificamente, almejamos por meio dos procedimentos arqueogenalógicos “fazer aparecer entre positividades, saber, figuras epistemológicas e ciências, todo jogo das diferenças, das relações, dos desvios, das defasagens, das independências, das autonomias, e a maneira pela qual se articulam entre si suas historicidades” (FOUCAULT, 2010a, p.214), no que concernem as práticas discursivas sobre o ensino da Filosofia na FFCL-USP.

Nas palavras de Maurice Florence¹⁵, pensar as condições, as possibilidades e as regras, segundo as quais, determinadas *coisas* puderam tornar-se *objeto* a serem enunciados por *sujeitos* é assumir essa tradição como “história da emergência dos jogos de verdade; é a história das ‘veridicções’, entendidas como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos (...)” (FOUCAULT, 2006a, p.235). Logo, esta pesquisa pretende retroceder às *coisas*, que hoje são reconhecidas como *objetos* de conhecimento sobre o ensino da Filosofia.

Cada passo em direção ao passado, que anseia pelas *descontinuidades*, pelos documentos esquecidos na composição das *unidades discursivas*, pelo caos que precede a *formação dos objetos*, tem a pretensão de verificar quais foram as condições da emergência enunciativa que produziram as regularidades e as continuidades sobre o ensino da Filosofia na

¹⁴ Adotamos a nomenclatura *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* devido às singularidades discursivas existentes na criação da Universidade de São Paulo. A hipótese se funda na análise das modificações nas relações de *saber* e *poder* existentes na problematização da Reforma Universitária na década de 1960, ou seja, acreditamos que a nomenclatura *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas* tenha sua emergência em uma nova rede discursiva de saber-poder. Algumas evidências podem ser encontradas no livro de CELESTE FILHO, M. A constituição da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária da década de 1960. 1. ed. São Paulo - SP: Editora UNESP, 2013.

¹⁵ Pseudônimo utilizado por Michel Foucault para escrever o verbete “Foucault” para o *Dictionnaire des philosophes* (1984), organizado pelo filósofo Denis Huisman. No Brasil, esse verbete foi reproduzido na coleção *Ditos & Escritos*, vol. V – *Ética, Sexualidade, Política* (2006a), publicado pela editora Forense Universitária.

FFCL-USP. Para alcançar os resultados propostos dividimos a presente dissertação em três capítulos, seguindo a seguinte estrutura.

O primeiro capítulo, intitulado *Procedimento Metodológico: arqueogenealogia foucaultiana* (dividido em três seções, *Domínios Foucaultianos; Ser-Saber: arqueologias; Ser-Poder: genealogia*), pretende enunciar as contribuições que os procedimentos metodológicos foucaultianos oferecem a nossa análise histórico-filosófica. Precisamente almejamos explicitar e compreender as principais noções desenvolvidas por Michel Foucault no percurso arqueogenealógico. A compreensão do rizoma conceitual foucaultiano ambiciona sustentar, nos capítulos posteriores, as reflexões que aspiram a demonstrar como as formações discursivas que constituíram a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo se relacionam com condições de existência da ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia no Brasil.

O segundo capítulo, *A Encenação Trágica da Epistémê Brasileira*, ao analisar algumas noções (*trágico, experiência-limite e epistémê*) propõe refletir sobre as relações existentes entre *Ilustração brasileira e epistémê moderna*, uma rede conceitual que permite analisar o *acontecimento Ilustração brasileira* e mapear as principais funções enunciativas. Para tanto, dividimos o presente capítulo em duas seções, *A noção foucaultiana de epistémê*, no qual, retomam-se as noções da obra *As palavras e as coisas* e sua arqueologia dos saberes, visando à exposições das noções das *epistémæi* clássica e moderna. Em particular, a noção de *epistémê moderna* encontra-se desenvolvida na subseção *O Homem, uma invenção moderna*. Para finalizar, a seção *A Ilustração Brasileira* analisa a emergência discursiva do *homem ilustrado* e a condição de realidade dos principais enunciados que coexistem na regularidade discursiva sobre a invenção do homem moderno brasileiro.

O último capítulo, denominado *O Ensino da Filosofia: regularidades e discontinuidades discursivas*, busca compreender como se formaram as regularidades e discontinuidades discursivas que permitiram a emergência da ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia na FFCL-USP, em 1936. Para uma precisão expositiva, dividimos o capítulo em quatro seções, *A Universidade de São Paulo: entre o saber e o poder; Universidade da Elite Ilustrada; A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: a alma mater e os homens bem pensantes; Jean Maugué: a invenção do filósofo da elite ilustrada*, na tentativa de esmiuçar e desconstruir a ordem discursiva tão cristalizada aos nossos olhos.

Esse olhar histórico-filosófico que orienta metodologicamente essa pesquisa, que privilegia a relação entre as continuidades e discontinuidades, com a finalidade de apreender

as formações discursivas que resistiram ao tempo e constituíram uma ordem discursiva em detrimento do silenciamento de outros enunciados, corrobora para elaboração de novas interrogações críticas a respeito do presente. Logo, esse viés analítico sobre FFCL/USP não almeja encontrar como resultados as origens epistemológicas, pedagógicas ou curriculares, mas investigar as condições que possibilitaram o surgimento e a transformação das práticas discursivas, que a partir de 1936 emergiram e ressoam na contemporaneidade.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: ARQUEOGENEALOGIA FOUCAULTIANA

A partir da análise da obra¹⁶ foucaultiana, noções arqueológicas e genealógicas precisas e necessárias serão cunhadas para sustentar o mapeamento das práticas discursivas sobre o ensino da Filosofia na *FFCL – USP*. Esse ato de mapear as noções do filósofo francês não possuiu um caráter salvacionista¹⁷, no que concerne aos debates sobre o ensino da Filosofia, ou seja, não pretendemos a partir desse referencial teórico elaborar receitas ou prescrições normativas de como devem ser as práticas pedagógicas ou filosóficas nesta área. Muito menos pretendemos elaborar um estudo comparativo, avaliando diversos projetos teóricos e confrontando-os com a abordagem arqueogenealógica foucaultiana, a fim de garantir uma validade das teorizações do filósofo. Acreditamos que Foucault não precisa ser defendido nessa pesquisa, pois suas contribuições e limitações estão disponíveis em suas obras para os que desejarem verificá-las.

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

Conseqüentemente, para alcançar os objetivos propostos, a revisão da obra de Michel Foucault será mediada pelo comentário e interpretação de alguns teóricos; entre os principais estão Roberto Machado (2006), Paul Veyne (1995, 2011), Dreyfus e Rabinow (1995) e Veiga-Neto (2004). Orientados pelas reflexões de Carvalho¹⁸, sobre a problemática da obra e,

¹⁶ Em consonância com as reflexões elaboradas por Carvalho (2007, p.9), entendemos que a “obra não sugere unidade de escrita, nem unidade estilista ou temática. Não pretende autenticar certos resultados de um discurso individual, homogêneo e de filiação identificadora, pois é uma constante abertura de espaço onde ‘o sujeito escrito não cessa de desaparecer’”.

¹⁷ Segundo Veiga-Neto (2004, p. 18), “não se deve procurar no pensamento foucaultiano um suposto grande remédio, seja para Educação, seja para o mundo. Foucault não é um salvacionista na medida em que, para ele, não existe o caminho, nem mesmo um lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente”.

¹⁸ “Dado o estatuto da obra”, afirma Carvalho (CARVALHO, 2007, p.13), “um aspecto problemático diz respeito ao que podemos designar de problema de filiação filosófica atribuída a Foucault, sem contar as diversas vias de campos disciplinares em que seu pensamento foi, e ainda é apropriado. A topografia das escolhas interpretativas e filosóficas que alguns intérpretes promanam revelam o tamanho da complexidade da questão. Para Deleuze, Foucault é um ‘novo arquivista’; para Veyne o concebe como o ‘primeiro historiador a ser completamente positivista’, com o que concordará Descombes, não, porém, sem acrescentar ao positivista o termo ‘niilista’. Numa outra perspectiva, Wahl, depois de rejeitar qualquer possibilidade positivista em Foucault, elege-o como um ‘pragmático’. Há aqueles, como Dosse, que não se esqueceram de Foucault ‘estruturalista’.

consequentemente, sobre complexidade pertinente a pluralidade e descontinuidade interpretativa existentes nos comentários produzidos sobre Michel Foucault, seguiremos as aproximações com cautela, cientes dos riscos existentes. Feitos os devidos apontamentos, cabe apresentar os motivos que nos levaram a escolher determinados comentadores como meio de ingresso ao nebuloso universo foucaultiano.

A escolha pelo diálogo com Machado se estabelece no que diz respeito à consistência metodológica aplicada à investigação *Foucault, a ciência e o saber*¹⁹. Sendo uma das primeiras abordagens críticas efetuadas em língua vernácula, Machado (2006, p. 11) permite um acesso rigoroso ao pensamento de Foucault, pois ao “analisar a abordagem arqueológica para dar conta dela como processo; estudar sua formação e suas transformações no tempo; determinar sua trajetória, isto é, tanto os deslocamentos em relação à epistemologia quanto as modificações internas que conduziram à arqueologia do saber”, possibilita uma compreensão da multiplicidade arqueológica, afastando-a da “ideia de um método histórico imutável, sistemático, universalmente aplicável” (CARVALHO, 2007, p.94). Além disso, o fino trato na distinção das noções de *epistemologia, arqueologia e genealogia* e todo esclarecimento sobre as singularidades da *ciência* e do *saber* contribuem para localizarmos os principais problemas, teses e noções, pois ao transitar da história epistemológica canguilheniana para história arqueológica foucaultiana demonstra as singularidades de cada abordagem, através da tensão dos eixos *conceito científico, descontinuidade histórica e normatividade epistemológica*.

No caso de Paul Veyne o interesse fixa-se nos textos *Foucault revoluciona a história* e *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Foucault é descrito nessas obras mais como historiador do que filósofo, e esse recorte estabelecido na análise de Veyne abre caminho para o entendimento de noção-chaves como *a priori histórico* e *discurso*. Para Veyne, “o filósofo Foucault não faz outra coisa senão praticar o método de todo historiador, que consiste em abordar cada questão histórica em si mesma, e jamais como um caso particular de um problema geral e muito menos de uma questão filosófica” (VEYNE, 2011, p.33). Fica claro que as contribuições que os textos de Veyne trazem ao debate são significativas, na medida

Para Rajchman, não se trata de nada disto, porém o filósofo francês seria um ‘cético’, mais do que isto, ‘cético’ de cunhagem ‘nominalista’, o que não deixa de encontrar eco nos comentários de Védrine, Davidson e mais uma vez Veyne ao ressaltar o caráter nominalista de Foucault. Outrossim, o filósofo bem que pode ser um pensador vinculado a uma ‘analítica interpretativa’, como querem Dreyfus e Rabinow”.

¹⁹ *Foucault, a ciência e o saber* é uma publicação atualizada da tese de doutorado *Science et savoir. La trajectoire de l'archéologie de Foucault* elaborada por Roberto Machado em 1981, que foi publicada em português com o título *Ciência e Saber. A Trajetória da Arqueologia de Foucault* em 1982. Consideramos a tese de Machado uma pesquisa pioneira nos estudos arqueológicos foucaultianos, sendo assim imprescindível para o bom desenvolvimento dessa investigação.

em que a reflexão sobre a arqueologia e genealogia foucaultiana (especificamente a que concernem seus meandros históricos) emergem com maior consistência.

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

Por fim, a opção por Veiga-Neto fundamenta-se na contribuição que a obra *Foucault e a Educação* oferece a esta pesquisa, na medida em que sua proposta busca “examinar, descrever e problematizar a perspectiva foucaultiana, principalmente naquilo que ela pode ser mais interessante, instigante, vigorosa e produtiva para a prática e para pesquisa no campo da Educação” (VEIGA-NETO, 2004, p. 12). Como almejamos desenvolver uma pesquisa filosófico-histórica em interface com o campo da Educação, Veiga-Neto harmoniza-se perfeitamente com a nossa pretensão investigativa. Contudo, o desejo de dialogar com Veiga-neto não se fixou apenas em sua proposta, mas no cuidado que existe em seus escritos em evitar reducionismos dogmáticos, ou elaborar enquadramentos epistêmicos e simulacros filosóficos. Encontramos em sua exposição elementos que permitem situar os procedimentos metodológicos foucaultianos, sem inseri-los em uma sistematização didático-cronológica. Inspirado por Michel Morey²⁰, o autor indica um caminho satisfatório para transpormos os impasses sistêmicos, pois através da ontologia do presente, critério orientador em sua construção discursiva, Veiga-Neto propõe uma sistematização mediante três *domínios*²¹: “os domínios do *ser-saber*, do *ser-poder* e do *ser-consigo*” (VEIGA-NETO, 2004, p. 49). Entendemos que o esquema sistêmico tripartido orientado pela ontologia do presente fornece elementos suficientes para justificarmos a utilização da arqueogenealogia.

Sendo assim, esperamos compreender e demonstrar as principais noções que compõem o discurso arqueogenealógico desenvolvido por Foucault, a partir da exposição

²⁰ Cf. MOREY, M. Introducción - “La Cuestión del Método”. In: FOUCAULT, M. *Tecnologías del Yo y Otros Textos Afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991, p. 09-44.

²¹ A expressão *domínio* - utilizada por Veiga-Neto - almeja sanar as dificuldades oriundas das noções de *eixo e fase*. O primeiro termo utilizado na exposição de Morey e Deleuze produz uma perspectiva espacial, geográfica, ou seja, produz uma regionalidade no pensamento de Foucault. Esse resíduo interpretativo seria um problema na medida que a abordagem foucaultiana tem um caráter temporal e histórico; já no segundo caso, a terminologia utilizada por Roberto Machado – induziria a compreensão de uma sucessão temporal, ou seja, como se algo tivesse existido e não existe mais. (VEIGA-NETO, 2004).

conceitual e diálogo com os comentadores. Por mais complexo que isso possa ser, nosso objetivo é decifrar os enigmas que a esfinge foucaultiana apresenta ao tentar devorar-nos.

2.1 Domínios Foucaultianos

“Convencionalmente”, afirma Morey, “distingue-se a obra de Foucault, em três etapas intelectuais” (MOREY, 1991, p. 12-13, tradução nossa). A primeira, denominada fase arqueológica, caracteriza-se por elaborar indagações centradas ao redor do saber. Ela corresponde ao período que se estende de 1961, com a publicação *História da Loucura na Idade Clássica* até *A arqueologia do saber* em 1969. A segunda, nomeada de fase genealógica, preocupa-se com questões em torno do poder e tem como marco inicial os textos *A ordem do discurso* e *Nietzsche, a genealogia e a história*, de 1971. Seu percurso ainda abrange a publicação de *Vigiar e Punir*, de 1975, e o primeiro volume da *História da Sexualidade – a vontade de saber*, de 1976. Ainda segundo o autor (MOREY, 1991, p.13, tradução nossa), a terceira fase se articula “em torno de questões da subjetividade ou, se preferir, das técnicas e tecnologias da subjetividade” manifestando-se nas obras *História da sexualidade – o uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, ambas de 1984.

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

Encontramos um exemplo ilustrativo ao nos depararmos com os objetivos analíticos elaborados por Dreyfus e Rabinow²². O exame crítico do trabalho de Foucault é discutido “em

²² Segundo os autores seu “livro não é uma biografia, uma história psicológica, uma história intelectual, ou um sumário do trabalho de Foucault, embora elementos dos últimos dois, obviamente, estejam presentes. É uma leitura de seu trabalho tendo em mente um certo conjunto de problemas, i.e., uma interpretação; assim, de Foucault levamos em consideração aquilo que é útil para enfocá-los e tratá-los. Como estamos utilizando o trabalho de Foucault para nos auxiliar, não pretendemos abranger completamente o amplo espectro de assuntos que, em diferentes momentos, tem sido seu objeto de estudos. Isto nos parece justo já que é, precisamente, desta maneira que Foucault lida com os grande pensadores do passado” (DREYFUS; RABINOW, P. 1995, p. XV).

ordem cronológica para mostrar como ele procurou refinar os seus instrumentos de análise e aguçar sua perspectiva crítica em relação à sociedade moderna e seus descontentamentos” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. XIII).

Como podemos notar esse refinamento instrumental teórico pressupõe uma progressão contínua, uma espécie de busca incessante de um método ideal no decorrer da trajetória intelectual foucaultiana. Por mais cômoda e didática que a classificação cronológica-metodológica aparente ser, os problemas oriundos de sua aplicação oferecem grandes desvantagens para compreensão da obra foucaultiana, pois classificar um pensador, que durante toda sua vida buscou evitar rótulos e fugir de modelos normativos teóricos, seria no mínimo reducionista.

Esse reducionismo emerge na sistematização cronológica, na medida em que compreendemos a abordagem metodológica foucaultiana como algo unitário, ou mesmo, quando aceitamos uma série evolutiva. Por exemplo, como seria possível pensar as análises inferidas no livro *História da Loucura*, somente por um registro cronológico, concentrado na aplicação metodológica dos procedimentos arqueológicos? Ou talvez, seria inteligível, dada a complexidade do pensamento foucaultiano, pensar uma ruptura, ou uma evolução discursiva na obra *Vigiar e Punir*, classificando-a como um projeto puramente genealógico? Acreditamos que não, pois se nos debruçarmos com o devido rigor sobre os escritos de Foucault, o que perceberemos na superfície de suas teorizações é um abandono da progressão do pensamento. Segundo Veiga-Neto, mesmo que a periodização metodológica seja possível, ela produz muitos equívocos. Para o autor (2004, p.44).

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

Fica evidente, a partir da citação acima, que as desvantagens que acompanham a sistematização cronológica promovem um distanciamento da apreensão das teorizações foucaultianas, visto que, ao adotar esse modelo de sistematização, automaticamente deve-se assumir uma evolução e superação metodológica, ou seja, implicitamente se faz necessário admitir que as abordagens genealógicas sejam mais eficientes que as arqueológicas. Esse modelo sistêmico direciona o foco analítico para inferências e noções de *fracasso* ou

superação, como podemos identificar nas análises de Dreyfus e Rabinow. Segundo os autores (1995, p. XXI),

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

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

A negligência do aspecto não-discursivo anula o centro crítico utilizado pelos autores para sustentar a inteligibilidade dos sistemas discursivos em relação às instituições sociais, ou seja, todo rigor analítico aplicado para demonstrar o fracasso arqueológico torna-se ineficiente quando a noção de enunciado não é tomada em sua extensão plena. Para Carvalho (2007, p.25), quando Dreyfus e Rabinow propõem,

[...] que desde *Vigiar e Punir*, a etapa genealógica é inaugurada praticando uma “inversão da prioridade da teoria para a prática”, acentuam um caráter que não é verdadeiro por inteiro, pois nela também encontramos uma problematização das práticas fundadas num certo saber, quer dizer, das condições que um tipo de saber encontra para emergir. Também, ao que nos parece, não reforçam as noções de descontinuidade e continuidade, jogo fundamental na compreensão do pensamento foucaultiano. Além do mais, seria muito temeroso situar as pesquisas voltadas para as práticas de reclusão sob o viés do poder, sem considerar as relações existentes entre enunciados discursivos e não-discursivos, que são, notadamente, prático-concretos.

Podemos inferir, por meio das reflexões de Carvalho, que incapacidade investigativa do projeto arqueológico frente à dinâmica das instituições não pode ser sustentada pela ideia de “inversão da prioridade”²³, pois a problemática da *teoria* e da *prática* nos exames críticos

²³ Segundo os autores (1995, p. 114), existe uma “inversão da prioridade da teoria para a da prática. Tanto em sua fase semi-estruturalista quanto na pós-hermenêutica, isto é, na teoria dos discursos da *Arqueologia do Saber* e no método interpretativo de *Vigiar e Punir* e *História da Sexualidade*, Foucault faz uma descrição bastante original da relação da teoria com a prática”.

arqueológicos e genealógicos não seguem uma hierarquia metodológica, como desejam Dreyfus e Rabinow (1995, p. 115), afirmando que “a arqueologia desempenha um papel importante, apesar de estar subordinada à genealogia”.

Como havíamos afirmado anteriormente, as desvantagens impostas pela escolha de uma sistematização cronológica, além de reduzir as problematizações às unidades metodológicas, excluindo as continuidades e descontinuidades, tão características na exposição foucaultiana, podem acarretar erros homéricos de interpretação, entre eles, a ideia de um abandono da arqueologia por Foucault. Para Veiga-Neto (2004, p.45) esse abandono foi apenas aparente,

[...], pois é possível reconhecê-la implícita em textos tardios produzidos pelo filósofo – como o próprio enfoque genealógico já está presente em *História da Loucura*. E mais, é preciso reconhecer que também n’*As palavras e as coisas* e n’*A arqueologia do saber* estavam presentes alguns dos elementos centrais da genealogia nietzschiana, os quais seriam retomados explicita e detalhadamente a partir de *Vigiar e punir*. Além disso, a *História da Loucura* está mais próxima de *Vigiar e punir* do que d’*As palavras e as coisas*.

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

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

Parece-nos que a saída mais satisfatória encontra-se no próprio Foucault, ou seja, acreditamos que a chave de leitura para apreensão adequada de sua experiência intelectual, em particular dos seus procedimentos metodológicos, localize-se na reflexão sobre a *ontologia do presente*. Sendo assim, cabe agora apresentarmos no que consiste para Foucault a *ontologia crítica de nós mesmos* e como ele disponibiliza o lastro necessário para pensarmos os procedimentos arqueogenealógicos.

“[Se Foucault está inscrito na tradição filosófica, é certamente na tradição crítica de Kant, e seria possível] nomear sua obra *História crítica do pensamento*”²⁴. Se realmente existe uma inscrição filosófica de Foucault na tradição kantiana, como François Ewald enunciou, qual será ela? E como essa inscrição que denomina a obra de Foucault se relaciona com a *ontologia do presente*?

Para investigarmos tais questões, vamos analisar o texto foucaultiano que lança alguma luz sobre o vínculo existente entre sua obra e a tradição kantiana e também a problemática da *ontologia do presente*. O texto intitulado *What is Enlightenment? (O que é Iluminismo?)*²⁵ foi publicado no livro *Foucault reader*, em 1984, nos Estados Unidos.

Foucault ao analisar o emblemático ensaio, *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento (Aufklärung)?*, publicado por Kant no periódico alemão *Berlinische Monatsschrift* em 1784, identifica uma diferença na maneira que Kant coloca a questão sobre o *Aufklärung*, que autoriza-o a atribuir à publicação²⁶ kantiana um valor de *acontecimento*²⁷. O impacto desse acontecimento foi tamanho que o choque do abalo sísmico tomou de assalto

²⁴ O trecho entre colchete foi inserido no verbete *Foucault*, por F. Ewald, assistente do filósofo no Collège de France, no início da década de 1980. (FOUCAULT, 2006a, p. 234).

²⁵ A compreensão do termo *Aufklärung* é complexa (FOUCAULT, M. O que São as Luzes? In:_____. In: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento/ Michel Foucault; organização e seleção de texto, Manoel Barros da Mota. Tradução de Elisa Monteiro - 2.ed. - II. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária. 2005, p. 335-351. (Coleção Ditos e Escritos, v. II).

²⁶ Ao identificar uma ligação intrínseca entre o ensaio sobre o *Aufklärung* e as três *Críticas* kantiana, Foucault afirma que a, “Crítica é, de qualquer maneira, o livro de bordo da razão tornada maior na *Aufklärung*; e, inversamente, a *Aufklärung* é a era da Crítica”. (FOUCAULT, 2005c, p. 340-341)

²⁷ Para Castro (2009, p.27), o sentido do termo *acontecimento*, especificamente neste texto de Foucault, “tem a ver com o que Kant considera um signo ‘*rememorativum, demonstrativum, pronosticum*’, ou seja, um signo que mostre que as coisas sempre foram assim, acontecem também atualmente assim e acontecerão sempre assim. Um signo com essas características é o que permite determinar se existe ou não progresso na história da humanidade. Para Kant, o acontecimento da Revolução Francesa reúne essas condições. O que constitui o valor de acontecimento (de signo rememorativo, demonstrativo e prognóstico) não é a Revolução mesma, nem seu êxito ou seu fracasso, mas o entusiasmo pela revolução que, segundo Kant, põe de manifesto uma disposição moral da humanidade. Foucault estende essas considerações acerca da Revolução ao Iluminismo em geral, como acontecimento que inaugura a Modernidade europeia. ‘O que é iluminismo?’ e ‘o que é a revolução?’ são duas questões que definem a interrogação kantiana acerca da atualidade. Se, com as *Críticas*, Kant fundou uma das linhas fundamentais da filosofia moderna, a analítica da verdade que se pergunta pelas condições do conhecimento verdadeiro, com essas duas perguntas, Kant inaugurou a outra grande tradição, a ontologia do presente, uma ontologia do presente que se pergunta pela significação filosófica da atualidade”.

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

Como sabemos, Kant, em sua reflexão sobre *Aufklärung*, propõe uma saída (*Ausgang*) do homem da condição de *menoridade*²⁸ mediante o esclarecimento, creditando total responsabilidade à falta de coragem do indivíduo racional ao submeter-se à tutela e ao governo dos outros. “Em todo caso, a *Aufklärung* é definida pela modificação da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e o uso da razão” (FOUCAULT, 2005c, p. 336). Essa alteração na relação, que indica uma saída do homem da menoridade, pode ser compreendida por duas condições essenciais, que são “simultaneamente espirituais e institucionais, éticas e políticas” (FOUCAULT, 2005c, p. 338).

A primeira condição se estabelece na discriminação precisa da relação entre as decorrências da obediência e do uso da razão, ou seja, a “humanidade terá adquirido maioridade não quando não tiver mais que obedecer, mas quando se disser a ela: ‘Obedeçam, e vocês poderão raciocinar tanto quanto quiserem’” (FOUCAULT, 2005c, p. 338-339).

Aparentemente, essa condição remete o pensamento kantiano à tradição da *liberdade de consciência*²⁹, entretanto ao diferenciar em seu texto o uso privado do uso público da razão, Kant se afasta paulatinamente instaurando uma singularidade reflexiva. Pois, a distinção do exercício racional nas instâncias privada e pública estabelecem condições diferentes de liberdade. Isso porque, no uso privado da razão, o homem deve submeter-se às circunstâncias determinadas socialmente, ou seja, ele se torna apenas uma peça da máquina social, sendo obrigado a destituir-se do uso livre da razão. Contudo, quando se reconhece como membro da humanidade no exercício público da razão, passa a praticar a plenitude de sua liberdade racional³⁰. É por isso que Foucault afirma que a *Aufklärung* não é “somente o processo pelo qual os indivíduos procurariam garantir sua liberdade pessoal de pensamento.

²⁸ De acordo com Kant, a menoridade é “incapacidade de servir do entendimento sem a orientação de outrem”, ou seja, é um estado da nossa vontade que permite sermos tutelado, na medida em que abandonamos nossa capacidade crítica racional. (KANT, 1985, p. 100).

²⁹ De acordo com Foucault (2005c, p. 338), podemos compreender *liberdade de consciência* como “o direito de pensar como se queira, desde que se obedeça como é preciso”. Essa forma de pensar, segundo o autor, pode ser encontrada na tradição filosófica desde século XVI.

³⁰ Um exemplo ilustrativo. Quando um estudante de mestrado se reconhece como parte da máquina educacional universitária no uso privado de sua razão, deve obedecer às instruções normativas estabelecidas institucionalmente, ou seja, deve cumprir disciplinas, participar de grupos de estudos, submeter-se à tutela de orientadores e membros de bancas científicas, etc. Entretanto, quando esse mesmo indivíduo coloca-se como membro integrante da humanidade e decide exercer o uso público da razão, tem o dever de praticar sua liberdade racional em suas ações acadêmicas.

Há *Aufklärung* quando existe sobreposição do uso universal, do uso livre e do uso público da razão” (FOUCAULT, 2005c, p. 339-340).

Diante desse cenário, no qual a condição de saída da menoridade revela uma tensão entre obediência e uso da razão, no que concerne a seu exercício público é que percebemos a emergência do problema *ético-político*³¹. Segundo Foucault (2005c, p. 340), “coloca-se a questão de saber como o uso da razão pode tornar a forma pública que lhe é necessária, como a audácia de saber pode exercer plenamente, enquanto os indivíduos obedecerão tão exatamente quanto o possível”. A tensão foucaultiana sobre a possibilidade do exercício público da razão, além de sugerir uma dificuldade no exercício das práticas de liberdade do sujeito moderno, revela o reconhecimento do pensamento kantiano como problematizador da atualidade. Isso porque, Foucault ao afirmar que Kant propõe um contrato³² pouco velado a Frederico II, anuncia indiretamente seu interesse em pensar a “relação entre a reflexão crítica e a reflexão sobre a história” (FOUCAULT, 2005c, p. 341).

Segundo Foucault (2005c, p. 337), no “texto sobre a *Aufklärung*, a questão se refere à pura atualidade. Ele não busca compreender o presente a partir de uma totalidade ou de uma realização futura”. Se analisarmos a afirmação foucaultiana, perceberemos que a novidade do texto não pode ser identificada somente na capacidade que a obra crítica kantiana possui de problematizar a *atualidade*³³, pois como o próprio Foucault afirma, “não é a primeira vez que o pensamento filosófico procura refletir sobre o presente”. Tendo em vista que em Platão encontramos uma análise representando “o presente como pertencendo a uma certa época do mundo, distinta das outras por algumas características próprias, ou separadas das outras por algum acontecimento dramático” (FOUCAULT, 2005c, p. 336). Já Agostinho, mediante uma hermenêutica histórica interroga o presente “como para nele tentar decifrar os sinais que anunciam um acontecimento eminente” (FOUCAULT, 2005c, p. 336). Também é possível analisar o presente, como fez Vico, “como um ponto de transição na direção da autoria de um

³¹ “Compreende-se que o uso “universal da razão (fora de qualquer fim particular) é assunto do próprio sujeito como indivíduo; percebe-se também que a liberdade desse uso pode ser assegurada de maneira puramente negativa pela ausência contra ele; mas como assegurar o uso público da razão? (FOUCAULT, 2005c, p. 340).

³² Segundo Foucault (2005c, p. 340), o “que poderíamos de chamar de contrato do despotismo racional com a livre razão: uso livre da razão autônoma será a melhor garantia da obediência, desde que, no entanto, o próprio princípio político ao qual é preciso obedecer esteja de acordo com a razão universal”.

³³ De acordo com Cardoso (1995, p. 56), existe uma distinção entre a noção de *atualidade* e *presente*. “O atual é construído a partir de um ‘certo elemento do presente que se trata de reconhecer’, como ‘diferença histórica’. Este reconhecimento, que é o da crítica, da problematização, desatualiza o presente, desatualiza o hoje, no movimento de uma interpelação. Nesse sentido o presente não é dado, nem enquadrado numa linearidade entre o passado e o futuro. Mas enquanto atualidade, no movimento de uma temporalização, o que somos é simultaneamente a expressão de uma força que já se instalou e que continua atuante, na expressão heideggeriana, do ‘vigor de ter sido presente’ e o que nos tornamos, o que estamos nos tornando, enquanto abertura para um campo de possibilidades.

mundo novo” (FOUCAULT, 2005c, p. 337). Visto que a novidade ou a diferença, não se encontra na ação filosófica da crítica do momento atual, pois a tradição filosófica já executara tal façanha, qual será a singularidade encontrada por Foucault na leitura do texto kantiano?

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

A partir do entendimento da nova postura filosófica existente nas reflexões kantianas, Foucault propõe uma alternativa ao encararmos a modernidade, não mais a interrogando como uma época ou um período histórico, sendo possuidora de elementos e traços que caracterizam-na, mas seria preciso pensar a modernidade como uma *atitude*³⁴. Para evidenciar sua explanação sobre a *atitude de modernidade*, Foucault enumera algumas características utilizando as reflexões de Baudelaire como ponte argumentativa.

A concepção baudelairiana de modernidade, como algo transitório, fugidio e contingente, não seria condição necessária para definir o homem moderno, como sendo aquele, que reconhece e aceita esse movimento efêmero contínuo. Ser moderno é “assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento; e essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante presente, nem por trás dele, mas nele” (FOUCAULT, 2005c, p. 342). Essa atitude frente ao presente fugido, localizada na *orla do tempo*³⁵, indica uma “vontade de ‘heroificar’ o presente”.

A noção de *heroificação* do presente não deve ser compreendida como uma sacralização do instante, ou uma sensibilidade frente ao fugidio na tentativa de perpetuá-lo. Mas deve ser compreendida com uma ironia frente ao presente, que possibilita um “jogo da liberdade com o real para sua transfiguração”, uma “elaboração ascética de si” (FOUCAULT, 2005c, p. 343).

³⁴ Para o autor (2005c, 341) essa noção pode ser compreendida como “um modo de relação que concerne à atualidade: uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa”.

³⁵ Uma das primeiras reflexões sobre a distinção entre o presente e atualidade foi elaborada pelo autor na Arqueologia do saber. De acordo com Foucault, “análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade, trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade” (FOUCAULT, 2010a, p. 148).

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

O *homem de modernidade* possui um objetivo mais elevado e geral do que colecionar curiosidade, ele transfigura o real através de uma imaginação ativa, pois consegue destacar “da moda o que ela pode conter de poético no histórico”. Essa *transfiguração*³⁶ do real está estritamente ligada ao processo de subjetivação e da constituição autônoma de si próprio.

Sendo assim, ser moderno “não é aceitar a si mesmo tal com se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura” (FOUCAULT, 2005c, p. 344). Torna-se objeto de si mesmo não implica um processo de tomada de consciência, ou descoberta de verdades ontológicas, trata-se de inventar-se mediante uma estética da existência. Contudo, essa modernidade “não liberta o homem em seu ser próprio; ela lhe impõe a tarefa de elaborar a si mesmo” (FOUCAULT, 2005c, p. 344).

Feita as devidas reflexões sobre o texto kantiano e as noções baudelarianas, que podem ser resumidas em termos foucaultianos como a “interrogação filosófica que problematiza simultaneamente a relação com o presente, o modo de ser histórico e a constituição de si próprio como sujeito autônomo” (FOUCAULT, 2005c, p. 344), cabe retornarmos as questões sobre a inscrição filosófica de Foucault na tradição kantiana da *Aufklärung*³⁷.

A inserção foucaultiana na *Aufklärung* ocorre de forma muito específica, pois a filiação não é autorizada pela fidelidade aos preceitos filosóficos construídos ao longo do trajeto intelectual de Kant. Foucault pode ser considerado um kantiano não ortodoxo, sua filiação não pressupõe um comentário abstruso, tampouco uma defesa do idealismo transcendental. A relação estabelecia entre filósofo francês com a tradição kantiana está localizada na reativação constante da atitude crítica sobre o presente, caracterizada também como um *êthos filosófico*. Para Foucault (2005c, p.348), o *êthos filosófico* pode ser

³⁶ Segundo o autor, a transfiguração não “é anulação do real, mas o difícil jogo entre a verdade do real e o exercício da liberdade; as coisas ‘naturais’ tornam-se então ‘mais do que belas’, e as coisas singulares aparecem ‘dotadas de uma vida entusiasta como a alma do autor’”. (FOUCAULT, 2005c, p. 343).

³⁷ Vale ressaltar que para Foucault a noção de *Aufklärung* é compreendida “como conjunto de acontecimentos políticos, econômicos, sociais, institucionais, culturais dos quais somos ainda em grande parte dependentes, constitui um domínio de análise privilegiado. Penso também que, como empreendimento para ligar por um laço de relação direta o progresso da verdade e a história da liberdade, ela formulou uma questão filosófica que ainda permanecer colocada para nós. Penso, enfim – tentei mostrá-la a propósito do texto de Kant -, que ela definiu uma certa maneira de filosofar” (FOUCAULT, 2005c, p. 345).

compreendido como algo “próprio à antologia crítica de nós mesmos como prova histórico-prática dos limites que podemos transpor, portanto, como o nosso trabalho sobre nós mesmos como seres livres”.

Dito isso, algumas precisões devem ser feitas para que confusões futuras sejam evitadas, ou pelo menos amenizadas. “É preciso tentar fazer análise de nós mesmo como seres historicamente determinados, até certo ponto, pela *Aufklärung*” (FOUCAULT, 2005c, p. 345). Essa determinação não deve motivar análises maniqueístas com pressupostos dialéticos, que buscam o que existe de bom ou mau na *Aufklärung*, tampouco, reflexões sobre uma essencialidade racional com aspectos salvacionistas. Logo, a análise oriunda do *êthos filosófico* implicará em “uma série de pesquisas históricas tão precisas quanto o possível” (FOUCAULT, 2005c, p. 345).

Outro ponto relevante a ser esclarecido diz respeito à importância da *crítica* nas análises históricas foucaultianas. Como sabemos, uma contribuição do idealismo transcendental kantiano (existente na *Crítica da Razão Pura*³⁸) encontra-se na rigorosa argumentação sobre os limites impostos pelas condições transcendentais ao conhecimento humano. Essa evidência produz uma associação lógica entre a crítica kantiana e a noção de limite, entretanto, quando pensamos o *êthos filosófico* não podemos seguir esse caminho. Por se situar na fronteira, esse *êthos* se caracteriza como *atitude-limite*, ou seja, trata-se “de transformar a crítica exercida sob forma de limitação necessária em uma crítica prática sob forma de ultrapassagem possível” (FOUCAULT, 2005c, p. 347). Sendo assim, a crítica foucaultiana abandona um caráter negativo e transcendental, pois “vai se exercer não mais na pesquisa das estruturas formais que têm valor universal, mas como pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos e dizemos” (FOUCAULT, 2005c, p. 347).

Logo, não seria equivocado pensar que a inscrição de Foucault na tradição crítica kantiana esteja diretamente ligada à formulação reflexiva sobre a ontologia do presente, que pode ser apreendida como uma atitude filosófica “em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível” (FOUCAULT, 2005c, p. 351).

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

³⁸ Cf. KANT, 1999.

Logo, a ontologia do presente, por almejar uma análise histórico-filosófica dos limites existentes na atualidade, “será genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método” (FOUCAULT, 2005c, p. 348). Sendo assim, Foucault (2005c, p. 348) afirma que.

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

Diante disso, seria um erro entender a ontológica do presente como uma doutrina filosófica, capaz de ser aplicada universalmente, ou compreendê-la como teoria detentora de um sistema de proposições lógicas organizada em uma continuidade histórica. É necessário considerá-la “como uma atitude, um *êthos*, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível” (FOUCAULT, 2005c, p. 351). Concernente a isto, devemos evidenciar como nossa pesquisa será traduzida em termos foucaultianos, haja vista a complexa aplicabilidade dessa atitude filosófica.

Sustentados no *êthos filosófico* foucaultiano pretendemos analisar pelos procedimentos arqueogenealógicos o ensino da Filosofia no Brasil. Através da problematização e da crítica do presente³⁹, almejamos verificar a constituição do ensino da Filosofia na FFCL-USP, em outras palavras, pretendemos analisar quais foram as condições que permitiram a emergência de uma ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia, e como tal discurso produziu a imagem do *filósofo da elite ilustrado* através do *método histórico-historiográfico* (*perennis philosophia*) na *universidade da elite ilustrada* em 1936.

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

³⁹ Nossos corpos recebem a inscrição de uma ordem discursiva que ainda não foi evidenciada, sabemos que estamos inseridos em uma forma cristalizada de ensino da Filosofia, que pode ser caracterizada pela leitura estrutural do texto filosófico e pelo ensino historiográfico. Mesmo não sabendo como essa ordem se constitui, somos formados por esse discurso e reproduzimo-lo (como receptáculos) quando lecionamos no ensino médio ou nas universidades. Esta constatação provoca um incômodo, que nos motiva a vasculharmos o passado no desejo de compreender como emergiu a ordem que de alguma forma ressoa em nossos corpos. Não pretendemos traçar uma linha reta que começa em 1936 e chega até nossos dias, buscamos escavar o passado a fim de compreender por que nos tornamos o que somos. O percurso é longo, por isso não pretendemos fechar a problemática na presente dissertação, estamos apenas enunciando o início do trajeto, pois o desdobramento desta pesquisa permitirá compreender quais são os poderes e saberes que afligem nossos corpos, quando o assunto é o ensino da Filosofia no Brasil.

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

Dessa maneira, entendemos o procedimento arqueogenealógico, no que concerne sua aplicabilidade e sua sistematização não por critérios cronológicos ou metodológicos contínuos, mas utilizamos como critério demarcatório a ontologia do presente. Sendo assim, nos aproximamos da compreensão analítica de Morey, especificamente da releitura de Veiga-Neto. Essa justaposição tem um caráter puramente de precisão conceitual, pois acreditamos que a noção de *domínio*, cunhada por Veiga-Neto na reelaboração dos três eixos propostos por Morey, condiz harmonicamente com o entendemos ser a experiência intelectual foucaultiana.

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

2.2 Ser-Saber: arqueologias

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

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

A análise arqueológica ao descrever as *práticas discursivas*⁴⁰ permite diagnosticar, antes mesmo da aparição das estruturas epistemológicas, as regras de formação que determinam a constituição dos objetos, dos enunciados, dos conceitos e dos temas. Como podemos observar a noção de *arqueologia* rompe com as pesquisas históricas e epistemológicas tradicionais, que primeiro evidenciavam os objetos, os enunciados, os conceitos e os temas e aplicavam um método em suas análises documentais. Sendo assim, não devemos compreender os procedimentos arqueológicos como um método inflexível, tampouco acreditar que a partir de alguns princípios metodológicos poderíamos aplicar essa abordagem em todas as pesquisas e objetos da Educação e proceder sempre da mesma maneira.

“Se pode ser considerada um método”, afirma Machado (2005, p.51), “a arqueologia caracteriza-se pela variação constante de seus princípios, pela permanente redefinição de seus objetivos, pela mudança no sistema de argumentação que legitima ou justifica”. Logo, não há como compreender a noção de *arqueologia* sem aceitar uma flexibilidade intrínseca, ou seja, não há uma aplicabilidade mecânica quando pensamos os procedimentos arqueológicos, pois a dinâmica e a singularidade serão responsáveis pelo desenvolvimento dos procedimentos metodológicos necessário a cada pesquisa. Diante disso, precisamos compreender como a noção de *arqueologia* emerge e constitui-se no interior da sua produção intelectual, para assim, apreendermos a flexibilidade e a dinâmica da arqueológica.

Em 20 de maio de 1961, Michel Foucault defende sua tese de doutorado denominada *História da loucura na Idade Clássica (Histoire de la folie à l'âge Classique)*, na qual analisa arqueologicamente as diversas formas de *percepção* da loucura do Renascimento até a Modernidade. Para Machado (2002, p.VII-VIII).

O objetivo da análise é estabelecer relações entre saberes - cada um considerado como possuindo positividade específica, a positividade do que foi efetivamente dito e deve ser aceito como tal e não julgado a partir de um saber posterior e superior – para que destas relações surjam, em uma mesma época ou em época diferentes, compatibilidades e incompatibilidades que não sancionam ou invalidam, mas estabelecem regularidades, permitem individualizar formações discursivas. A partir de então, a história da loucura deixava de ser a história da psiquiatria.

⁴⁰ Em consonância com Foucault (2010a, p.133), “o que se chama ‘prática discursiva’ pode ser agora precisado. Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

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

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

Ao analisarmos a trajetória arqueológica foucaultiana notamos que suas análises históricas transitam paulatinamente da histórica epistemológica para uma arqueologia do saber. Isso indica que apesar de ter aplicado a noção de arqueologia nas obras *A História da Loucura* e *O Nascimento da Clínica*, a influência da epistemologia de Bachelard e Canguilhem eram presentes nas suas análises empíricas.

Na tentativa de encontrar soluções para os diagnósticos que fizera em pesquisas passadas, Foucault começa a se ocupar no livro *As palavras e as coisas* da arqueologia dos saberes. Segundo Veiga-Neto (2004, p.52).

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

Foucault, ao desenvolver uma arqueologia das ciências humanas em *As palavras e as coisas*, afirma que o homem moderno é uma invenção, pois só poderia surgir simultaneamente com a emergência da *epistémê moderna*⁴¹. O autor apresenta um longo discurso sobre a transição da *epistémê clássica* para *moderna*. No percurso proposto no livro, Foucault evidencia as relações entre o triedro do saberes e a emergência das ciências humanas.

⁴¹ A noção de *epistémê* será desenvolvida nos próximos capítulos.

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

Logo, a reflexão existente do livro *A arqueologia do Saber* apresenta-se como uma revisão autocrítica da noção de *arqueologia*, ou seja, Foucault a partir de sua experiência intelectual esclarece seu trajeto arqueológico e refinando suas noções, a fim de afastar-se da epistemologia da ciência e da história das ideias e constituir um campo possível para compreender a vontade de verdade existente na problemática do saber.

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

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

Se *arquivo* equivale ao *conjunto de discursos pronunciados*, seria possível pensar uma unidade do discurso, como ocorre na ciência? Se, essa possibilidade existe, a definição foucaultiana de *unidade discursiva* nos direcionaria para uma *formação discursiva*⁴², sendo assim, poderíamos nos perguntar sobre a constituição dessa *formação* e dessa *unidade*?

⁴² “Analisar uma formação discursiva é, pois, tratar um conjunto de *performances* verbais, no nível dos enunciados e da forma de positividade que as caracteriza; ou, mais sucintamente, é definir o tipo de positividade de um discurso. Se substituir a busca das totalidades pela análise da raridade, o tema do fundamento transcendental pela descrição das relações de exterioridade, a busca da origem pela análise dos acúmulos, é ser positivista, pois bem, eu sou um positivista feliz, concordo facilmente. E não estou desgostoso por ter, várias vezes (se bem que de maneira ainda um pouco cega), empregado o termo positividade para designar, de longe, a meada que tentava desenrolar”. (FOUCAULT, 2010a, p.141-142).

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

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

Como sabemos essas quatro hipóteses foucaultianas não foram elaboradas com intuito de pensar o ensino da Filosofia. Contudo, amparados por essas hipóteses enunciadas por Foucault, acreditamos ser possível pensar com ele o ensino da Filosofia no Brasil. Assim, com a finalidade de compreendermos como o discurso sobre esse tema se constituiu no Brasil, nossa pesquisa de mestrado busca verificar de que modo ocorreu a formação discursiva sobre o ensino da Filosofia na FFCL-USP.

Entendemos que os textos que adotamos como arquivo (conjunto de discursos pronunciados) são índices de *práticas discursivas*⁴³ determinadas no tempo e no espaço e que definiram as condições de existência de uma ordem discursiva uspiana, sobre o ensino da Filosofia. Diante desse arquivo faz-se necessário compreender o que Foucault entende por os *discursos* e por que devemos analisá-los como descrição de uma dispersão.

De acordo com Machado (2006, p. 145), Foucault compreende os *discursos* como “dispersão no sentido de que são formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade [...]”. Essa concepção de *discurso* implica em uma análise singular, na qual, pensar *discurso* significa pensar *relações discursivas*. Sendo assim, Foucault (2010a, p.157) afirma que a “arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os

⁴³ Para Foucault (2010, p.133) “o que se chama ‘prática discursiva’ pode ser agora precisado. Não podemos confundir-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras”. Esse sistema de regras possibilita o mapeamento da dispersão enunciativa dos próprios discursos, corroboram para compreensão das formações discursivas, a partir dos níveis dos objetos, enunciados, conceitos e temas.

Como a análise arqueológica tematiza os discursos a partir das definições de suas regras de formação e explicita as condições de possibilidade pela definição do discurso como conjunto de enunciados, faz-se necessário “dizer o que é o enunciado, e mostrar em que sentido a arqueologia, análise das formações discursivas, é uma descrição de enunciados” (MACHADO, 2006, p. 150). De acordo com Foucault (2010a, p.98).

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. É essa função que é preciso descrever agora como tal, ou seja, em seu exercício, em suas condições, nas regras que a controlam e no campo em que se realiza.

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

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

Essa função enunciativa ultrapassa as possibilidades lógicas ou gramáticas, desenvolvendo um novo campo investigativo para as análises arqueológicas. Analisar um enunciado não implica em interpretar hermeneuticamente um conjunto de palavras, ou compreender as estruturas de um tempo lógico no cerne de um texto. “Assim”, afirma Veiga-

Neto (2004, p. 94) “um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser enunciados, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos”.

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

2.3 Ser-Poder: genealogia

Em 1971, após sua estreia no renomado *Collège de France*, Foucault escreve o texto *Nietzsche, a Genealogia e a História* para homenagear Jean Hyppolite e manifesta uma perspectiva distinta de análise, afirmando que a “genealogia não se opõe à história como a visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleológicas. Opõe-se à pesquisa da ‘origem’” (FOUCAULT, 2002a, p.15-16).

Esse resgate que Foucault faz da oposição nietzscheana a *origem (Ursprung)* implica uma aversão à crença de que todas “as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã” (FOUCAULT, 2002a, p.15-16). Essa negação da *origem* metafísica é de extrema importância, na medida em que ela se torna o lugar da verdade. “Ponto totalmente recuado e anterior a todo conhecimento positivo ela tornará possível um saber que contudo a recobre e não deixa, na sua tagarelice, de desconhecê-la; ela estaria nesta articulação inevitavelmente perdida onde a verdade das coisas se liga a uma verdade do discurso que logo a obscurece, e a perde” (FOUCAULT, 2002a, p.18).

Diante da problemática, na qual a *origem metafísica* se torna o lócus da *verdade*, Foucault estabelece um árduo trabalho filológico e filosófico, com o intuito de evidenciar as distinções na obra nietzschiana dos termos *proveniência (Herkunft)* e *emergência (Entstehung)*, que “marcam melhor do que *Ursprung* o objeto próprio da genealogia”. Esse trabalho filológico, muito próximo de um historiador da filosofia, se faz necessário, devido à

tradução de ambos os termos por "origem", e por isso, Foucault tentar constituir uma articulação própria de sentido (FOUCAULT, 2002a).

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

Esse distanciamento das origens metafísicas e das histórias absolutas ocorre porque “o genealogista parte em busca do começo – dos começos inumeráveis que deixam esta suspeita de cor, esta marca quase apagada que não saberia enganar um olho, por pouco histórico que seja; a análise da proveniência permite dissociar o Eu e fazer pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos” (FOUCAULT, 2002a, p.22).

Assim, as análises críticas e materiais dos começos acontecem na medida em que o corpo é entendido como *superfície de inscrição dos acontecimentos*. Logo, a “genealogia, como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2002a, p.22. Isso nos leva a inferir que a *emergência* se produz sempre como estado das forças. Para Foucault (2002a, p.23-24).

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

Como podemos observar o procedimento genealógico fundamentado nas noções de *proveniência (Herkunft)* e *emergência (Entstehung)* evidenciam uma “tradição da história (teleológica ou racionalista) que tende a dissolver o acontecimento singular em uma

continuidade ideal – movimento teleológico ou encadeamento natural” (FOUCAULT, 2002a, p.27-28). Além de evidenciar a problemática metafísica da tradição histórica, Foucault por meio dessas duas noções propõe uma história “efetiva” e faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. De acordo com Foucault (2002a, p.29-30).

A história “efetiva”, em contrapartida, lança seus olhares ao que está próximo: o corpo, o sistema nervoso, os alimentos e a digestão, as energias; ela perscruta as decadências; e se afronta outras épocas é com a suspeita – não é rancorosa, mas alegre – de uma agitação bárbara e inconfessável. Ela não teme olhar embaixo. Mas olha do alto, mergulhando para apreender as perspectivas, desdobrar as dispersões e as diferenças, deixar a cada coisa sua medida e sua intensidade. Seu movimento é o inverso daquele que os historiadores operam sub-repticiamente: eles fingem olhar para o mais longe de si mesmo, mas de maneira baixa, rastejando, eles se aproximam deste longínquo prometedor (no que eles são como os metafísicos que veem, bem acima do mundo, um além apenas para prometé-lo a si mesmos a título de recompensa); a história “efetiva” olha para o mais próximo, mas para dele se separar bruscamente e se apoderar à distância (olhar semelhante ao do médico que mergulha para diagnosticar e dizer a diferença). O sentido histórico está muito mais próximo da medicina do que da filosofia. “Historicamente e fisiologicamente” costuma dizer Nietzsche. Nada espantoso, uma vez que na idiossincrasia do filósofo se encontra a negação sistemática do corpo e “a falta de sentido histórico, o ódio contra a ideia do devir, o egípcianismo”, a obstinação “em colocar no começo o que vem no fim” e em “situar as coisas últimas antes das primeiras”.

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

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

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

Amparados pela reflexão sobre a *Disciplina*, encontramos outro apoio reflexivo na obra *A Ordem do Discurso*, quando Foucault pensa os processos de ritualização. Vejamos o

que diz o autor: “O que é, no fim de contas, um sistema de ensino senão uma ritualização da fala, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes; senão a constituição de um grupo doutrinal, por difuso que seja; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes?” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Para Foucault o ensino também faz parte daquilo que chama de *grandes procedimentos de sujeição do discurso* que visam à manutenção desse mesmo discurso. Amparando o discurso existe um regime de verdade que dá sustentação a ele. Para o autor (1996, p. 44).

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

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

Então, que se o ensino da Filosofia pensado na USP a partir de Maugüé está fundamentado em um determinado *regime de verdade*, que dá sustentação ao discurso do professor e, simultaneamente, sujeita esse mesmo discurso a um determinado recorte do que é importante ser ensinado para que o aluno ingresse nesse *regime de verdade* do qual o professor é guardião e anunciador, uma das funções do ensino da Filosofia é fazer com que o aluno *entre no regime discursivo* do qual ele faz parte que direciona seu modo de compreender a Filosofia

A regularidade discursiva dos estudantes de filosofia na FFCL-USP, quiçá em todo Brasil, se pensarmos que os quadros de professores da maioria dos departamentos de Filosofia passaram por esse rito, seja diretamente ou indiretamente, interessa-nos compreender os dois lados dessa relação, que poderíamos chamar também de polos de força, no ensino da

Filosofia: o discurso do professor, que funciona como disciplinador do saber a ser adquirido pelos alunos.

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

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

3. A ENCENAÇÃO TRÁGICA DA EPISTÊMÊ BRASILEIRA

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

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

Por mais que a peça seja uma reflexão sobre o silêncio, tão comumente excluídos na história da música, não podemos considerá-las uma peça silenciosa, pois se tratando de música isso seria impossível. Percebemos, então, que o silêncio absoluto não pode ser alcançado, pois o ruído do ambiente participa da experiência estética do quase silêncio, na medida em que essa experiência provoca certo desconforto, quando ele ocupa lugar de destaque, os ruídos aumentam na tentativa de excluí-lo mais uma vez⁴⁴.

Não seria danoso se pensássemos que a arqueologia do silêncio foucaultiana, manifesta na *História da Loucura*, nos provocasse um espanto parecido. É como se Foucault encontrasse na loucura as pausas esquecidas nas diversas partituras da História da Filosofia. Um silêncio que incomoda e destitui em sua interpretação a validade das harmonias que compõe as consonâncias e dissonâncias das verdades terminais sobre a loucura.

No prefácio da primeira edição da *Histórica da Loucura*, encontramos uma complexa linha crítica que instaura um giro histórico tendo como objeto a loucura. Esse giro indica uma compreensão da loucura não mais pelas verdades estabelecidas positivamente nos conceitos da psicopatologia, ou seja, a loucura não pode ser apreendida apenas como doença mental. Foucault pretende “ir ao encontro, na história, desse grau zero da história da loucura, no qual ela é experiência indiferenciada, experiência ainda não partilhada da própria partilha”

⁴⁴ Cf. CAGE, J. *De Segunda a um ano*. Tradução de Rogério Duprat. São Paulo: HUCITEC, 1985; _____. *Silence*. Middletown: Wesleyan U.P., 1961

(FOUCAULT, 2002b, p. 152). Esse grau expande nossa compreensão de loucura, pois a região vasculhada arqueogeneologicamente não se submete às verdades de uma racionalização científica, ou seja, o homem de loucura ainda não foi dominado pelo homem de razão. “Essa outra loucura”, afirma Lópes (2008, p.33), “a que faz referência Foucault, não é a loucura como categoria médica, não é uma doença; é uma categoria ontológica. Trata-se do infinito, do fundo caótico, informe atemporal, de onde as formas emanam e onde irão se perder um dia”. A categorização ontológica da loucura não pode ser compreendida pelos saberes, pelos conhecimentos científicos ou por uma teologia da verdade, mas só será entendida nos silêncios das *experiências-limites*. Para Foucault (2002b, p. 154).

Poder-se-ia fazer uma história dos limites – desses gestos obscuros, necessariamente esquecidos logo que concluídos, pelos quais uma cultura rejeita alguma coisa que será para ela o Exterior; e, ao longo de sua história, esse vazio escavado, esse espaço branco pelo qual ela se isola e designa tanto quanto seus valores. Pois seus valores, ela os recebe e os mantém na continuidade da história; mas essa região de que queremos falar, ela exerce suas escolhas essenciais, ela faz a divisão que lhe dá a face de sua positividade; ali se encontra a espessura originária na qual ela se forma. Interrogar uma cultura sobre suas experiências-limites é questioná-la, nos confins da história, sobre um dilaceramento que é como o nascimento mesmo de sua história. Então, encontram-se confrontados, em uma tensão sempre prestes a desenlaçar-se a continuidade temporal de uma análise dialética e o surgimento, às portas do tempo, de uma estrutura trágica.

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

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

portanto, um fundo de sem sentido a partir do qual se estabelece qualquer sentido, mas que sempre permanece inacessível a este e por isso o ameaça radicalmente” (LÓPES, 2008, p. 35).

A experiência-limite com sua estrutura trágica não pode ser concebida, ou analisada na região que os regimes de saberes estão constituídos, ela reside nas experiências que não têm nome, são regimes de forças que ainda não foram capturados pelos discursos verdadeiros. “O problema da verdade virá depois, quando o sentido já tenha sido estabelecido. O sentido é anterior ao sujeito, é anterior à história, é anterior ao saber, é anterior ao encadeamento das causas” (LÓPES, 2008, p. 34). Se a região que Foucault deseja analisar encontra-se no silêncio das experiências, na ausência da história, no limite da razão, quais seriam os procedimentos para alcançarmos esse lugar? Segundo o autor (2002b, p. 158).

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

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

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

Derrida, na conferência proferida em 1963, denominada *Cogito e história da Loucura*, tece críticas à proposta metodológica foucaultiana de alcançar as regiões da *experiência* da loucura. Segundo Derrida (2001, p.22), “se o livro de Foucault, apesar das

impossibilidades e das dificuldades reconhecidas, pôde ser escrito, nós temos o direito de nos perguntar em que, como último recurso, ele apoiou essa linguagem sem recurso e sem apoio: quem enuncia o não-recurso?”. Claramente, Derrida instaura uma problemática pertinente ao questionar Foucault, no que concerne à enunciação dos seus problemas. É obvio que as proposições foucaultianas que estabelecem um novo tribunal para o *logos* ocidental e, conseqüentemente, uma crise da racionalidade, devem ser esclarecidas, pois como poderíamos aceitar uma crítica da razão, fundamentada pela própria razão?⁴⁵

Frente às críticas elaboradas por Derrida, Foucault inclui no posfácio da segunda edição francesa da *História da Loucura*, uma série de observações. Com tom amigável, o início do texto reconhece a profundidade filosófica de Derrida, considerado pelo autor, o filósofo “mais profundo e o mais radical” da França. Contudo, essa radicalidade não ultrapassa os limites impostos pela institucionalização da filosofia francesa. De acordo com Foucault a crítica instaurada sobre a *História da Loucura* é fundamentadas em três postulados.

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

É curioso analisarmos a resposta de Foucault, pois a problemática da crise da razão assume outra direção. A conjuntura da validade racional do discurso filosófico foucaultiano, posta em questão por Derrida, se funda em uma dependência direta com uma limitação do pensar filosófico francês. Em outras palavras, as experiências filosóficas foucaultianas podem ser caracterizadas como experiência-limite em relação à filosofia institucionalizada francesa.

⁴⁵ Na mesma direção, encontramos ácidas críticas de Habermas em seu livro *O discurso filosófico da modernidade*, segundo o autor (2000, p.339-346), “na *História da Loucura* Foucault investiga o vínculo específico entre o discurso e prática. Não se trata aqui da conhecida tentativa de explicar a reconstrução interna da evolução científica a partir das condições externas à ciência. A perspectiva interna de uma evolução teórica regida por problemas é substituída de antemão pela descrição estrutural de discursos bem selecionados e surpreendentes, que tematiza aqueles pontos de ruptura encobertos pela consideração própria á história e dos problemas, isto é, ali onde um novo paradigma começa a se impor em oposição ao velho (...). Nos primeiros trabalhos, a relação entre os discursos e as práticas permanece tão inexplicada quando o problema metodológico de saber como uma história das constelações da razão e loucura pode em geral ser escrita, se o trabalho do historiador tem de se mover por sua vez no horizonte da razão”.

Logo, Foucault não cabe nos padrões estruturalistas que formatam e limitam o pensamento de Derrida.

O ensino da Filosofia ganha relevância neste debate, na medida em que compreendemos que os processos de subjetivação transitam pelas instituições que disseminam uma ordem discursiva sobre os saberes e poderes, que normatizam o *ser-do-filósofo* mediante o ensino da Filosofia. Os três postulados que fundamentam uma ordem discursiva filosófica francesa limitam a filosofia a uma só forma. Experiências filosóficas como a foucaultiana, ou são excluídas, ou são ignoradas por colocarem em xeque a validade e a normatividade de um sistema de exclusão filosófico. Segundo Foucault, “talvez, sejam esses próprios postulados que se devem recolocar em questão: esforço-me, em todo caso, por liberta-me deles, à medida do possível libertar-se daqueles que, durante tanto tempo, foram-me impostos pelas instituições” (DERRIDA; FOUCAULT, 2001, p. 74).

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

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

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

O que tentei mostrar, por um outro lado, em *História da loucura* e alhures, é que a sistematização que religa os conceitos entre eles, as formas de discurso, as instituições e as práticas não é da ordem de um pensamento radical esquecido, recoberto, desviado dele próprio, nem de um inconsciente freudiano, mas existe um inconsciente do saber que tem suas regras específicas. Enfim, esforcei-me em estudar e analisar os “acontecimentos” que podem produzir-se na ordem do saber, e que não podem reduzir-se à lei geral de um “progresso” nem a repetição de uma origem. (DERRIDA; FOUCAULT, 2001, p. 74).

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

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

3.1 A noção foucaultiana de epistêmê

No prefácio do livro *As palavras e as coisas*, encontramos uma curiosa enciclopédia chinesa, descrita pelo escritor argentino Jorge Luis Borges no conto *O idioma analítico de John Wilkins*⁴⁶. Essa enciclopédia que traz uma excêntrica taxinomia⁴⁷, característica do

⁴⁶ Cf. BORGES, Jorge Luis. O idioma analítico de John Wilkins. Trad. Sérgio Molina. In: Outras inquisições. In: Jorge Luis Borges. Obras Completas II. São Paulo: Globo, 2000. p. 92.

realismo fantástico borginiano, desperta em Foucault uma reflexão sobre a ordenação que constitui o conhecimento.

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

Contudo, entre o olhar disciplinado pelos códigos ordenados e o conhecimento reflexivo filosófico-científico, existe uma região mediana, que antecede os modos de ser da ordem. Segundo Foucault (2007, p. XVII).

De tal sorte que essa região “mediana”, na medida em que manifesta os modos de ser da ordem, pode apresentar-se como a mais fundamental: anterior às palavras, às percepções e aos gestos, incumbidos então de traduzi-la com maior ou menor exatidão ou sucesso (razão pela qual essa experiência da ordem, sem seu ser maciço e primeiro, desempenha sempre um papel crítico); mais sólida, mais arcaica, menos duvidosa, sempre mais “verdadeira” “que as teorias que lhes tentam dar uma forma explícita, uma explicação exhaustiva, ou um fundamento filosófico.

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

No livro *As palavras e as coisas*, Foucault (2007, p. XXI) estabelece um recorte temporal, que tem como “seu ponto de partida o fim do Renascimento e encontrando, também ela, na virada do século XIX, o limiar de uma modernidade de que ainda não saímos”. Vale a pena ressaltar que a compreensão temporal foucaultiana que estabelece

⁴⁷ “Esse texto cita ‘uma certa enciclopédia chinesa’ onde será escrito que ‘os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo, l) et cetera, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas’”. (FOUCAULT, M. 2007, p. X).

três períodos característicos, o Renascimento (século XVI), a Idade clássica (séculos XVII e XVIII), e a Modernidade (século XIX...) é o mesmo determinado nas pesquisas anteriores. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p.20), após descrever os princípios básicos da organização da Renascença, a partir da *semelhança*, “Foucault dedica a maior parte de *As Palavras e as Coisas* à análise detalhada *epistémê* da Época Clássica, que se transforma na relação com a *máthêsis*. Somente com este distanciamento foi-lhe possível estudar a Modernidade”. Essa temporalização proposital tem o objetivo de mostrar que a possibilidade de enunciar e pensar o modo de ser do homem só poderiam acontecer na modernidade.

Sendo assim – é sobre esse espaço-tempo que autor elabora suas escavações e, a partir delas, escreve uma *história do Mesmo*, ou seja, uma história “daquilo que, para uma cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser portanto distinguido por marcas e recolhido em identidades” (FOUCAULT, 2007, p. XXII). Para Machado, a tese principal que conduz Foucault nesta jornada, pode ser entendida pela seguinte formulação:

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

A formulação geral apresentada por Machado, já pode ser identificada no título do livro *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Os termos *palavras* e *coisas* indicam a existência do funcionamento dos códigos ordenadores e das reflexões sobre a ordem das épocas *clássica* e *moderna*. A reflexão sobre a região mediana existente entre as *palavras* e as *coisas* permite Foucault indicar uma descontinuidade contida da *epistémê clássica* para *epistémê moderna*. A partir dessas evidências, as condições enunciativas possibilitam a compreensão da emergência do *duplo empírico-transcendental*, ou seja, o aparecimento do homem e, simultaneamente o surgimento das ciências humanas, como sugere o subtítulo. Dito isso, e sem mais delongas, cabe agora compreendermos o que Foucault entende por *epistémê* e, como sustenta a descontinuidade das épocas clássica e moderna. Segundo Foucault (2010a, p.231).

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

A definição acima, apresentada pelo autor na *A arqueologia do saber* em 1969 - após inúmeras críticas oriundas de diversas áreas do conhecimento que transitou do cinema de Godard, no filme *A chinesa* até o criterioso artigo de *Georges Canguilhem*⁴⁸ - pretende circunscrever a noção de *epistémê*, a fim de esclarecer a seus críticos que não se tratava de um “sistema universal de referência que possibilita a variedade dos saberes de uma época”(MACHADO, 2006, p. 134). Logo, a noção de *epistémê* não indica uma forma de conhecimento que se manifesta unitariamente em um sujeito ou em uma época, mas “é o conjunto de relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas” (FOUCAULT, 2010a, p.231). Essas relações estabelecidas entre ciências, práticas discursivas, figuras epistemológicas e positivities permitem identificar os limites discursivos de uma época determinada, sem colocar em jogo a validade ou não de uma ciência, ou seja, “é aquilo que, na positividade das práticas discursivas, torna possível a existência das figuras epistemológicas e das ciências” (FOUCAULT, 2010a, p.231).

Tendo em vista que a redefinição circunscrita e específica não anula noção de *epistémê* publicada anteriormente, pretendemos retornar à obra *As palavras e as coisas* para apreendermos através das reflexões sobre as *epistémæi clássica e moderna* a emergência do *homem* e, conseqüentemente a constituição das ciências humanas.

3.1.1 O Homem, uma invenção moderna.

Em agosto de 1965, Foucault esteve no Brasil para ministrar algumas conferências na Universidade de São Paulo. Após um elogio sarcástico, no qual caracterizava o departamento de Filosofia da USP, como sendo um legítimo Departamento Francês de Ultramar⁴⁹, entrega

⁴⁸ Cf. Crítica elaborado no rigoroso artigo, *Mort de l'homme ou épuisement du cogito? Critique, Paris, v.24, n. 242, 1967.*

⁴⁹ Cf. ARANTES, P. Uma história dos paulistas no seu desejo de ter uma filosofia: duas entrevistas com Paulo Arantes. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 18, jan. 1995. Disponível em

para seu ex-aluno Gérard Lebrun⁵⁰, um volumoso manuscrito. “Quando o livro é publicado, meses depois, Lebrun tem a surpresa de encontrar um primeiro capítulo que não constava da versão que havia lido. Uma ‘abertura’ anunciando os temas do livro: Foucault analisa um quadro de Velázquez, *Las meninas, As meninas*” (ERIBON, 1990, p. 159). Essa abertura acrescentada na última hora da versão final do livro com o título previsto de *L’ordre des choses (A ordem das coisas)*⁵¹, havia sido publicada na revista *Le Mercure de France*.

Neste texto encontramos um estilo literário empregado pelo autor para analisar o quadro *As meninas*, do pintor espanhol Diego Velázquez. Foucault, durante toda descrição reflexiva aponta para uma caracterização da *epistémê clássica*, utilizando o quadro como meio para identificar a *representação*. A tela representa a própria maneira de organizar o pensamento na *epistémê clássica*, ou seja, o “que é representado são as funções da representação. O que não é representado é um sujeito unificado e unificador que faz estas representações, tornando-as objetos” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 27). Como podemos observar, o autor introduz o leitor em uma complexa rede discursiva sobre os procedimentos característicos da época clássica. Sendo assim, a pintura é o meio para indicar os procedimentos pela qual *códigos ordenadores e reflexões sobre a ordem* tem sua materialidade nas práticas discursivas dessa época. De acordo com Foucault (2007, p.20-21).

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

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731995000100014&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 19 set. 2013.

⁵⁰ Segundo Eribon (1990, p.159), o filósofo Gérard Lebrun - que ministrava a disciplina Filosofia Geral na USP - era “especialista em Kant e Hegel, mas também excelente conhecedor da fenomenologia e da obra de Merleau-Ponty”, esse rigor técnico e a amizade levaram Foucault a entregar em suas mãos o manuscrito do que viria a ser *As palavras e as coisas*. Cf. LEBRUN, G. “Note sur la phenomenologie dans *Les mots et les choses*. In: *Michel Foucault philosophe: Rencontre internationale*. Paris 9, 10 11 janvier 1998, Paris: Éditions du Seuil, 1989. Neste artigo Gérard Lebrun faz uma análise em torno da leitura que Foucault faz da fenomenologia em *As palavras e as coisas*.

⁵¹ Segundo Eribon (1990, p.159), “Foucault, gostaria de dar à obra o título de seu segundo capítulo, *La prose du monde (A prosa do mundo)*. Mas era assim que Merleau-Ponty pretendia intitular um texto encontrado em suas gavetas após sua morte. E Foucault não quer parecer muito marcado pela influência do filósofo a quem admirou durante tanto tempo. Pensa então em *L’ordre de choses (A ordem das coisas)*. Ou ainda *Les mots et les choses*. Prefere o primeiro. Pierre Nora se inclina para o segundo. Foucault se rende a seus argumentos. A tradução inglesa adotará o título previsto: *A ordem das coisas*, e em várias entrevistas Foucault dirá que no fundo esse título era mais adequado”.

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

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

Diante da análise da *representação* é possível elaborar um esquema que identifica a ordem das ciências empíricas da época clássica. Quando Foucault estabelece as relações para encontrar as identidades e diferenças investiga a *história natural*, a *teoria do valor e gramática geral*, que têm por objetos respectivos, os *seres vivos*, a *troca* e a *palavra*⁵². Se pensarmos juntamente com Machado, apenas para esclarecer um pouco mais a *epistémê clássica*, perceberemos que através do olhar, a descrição e observação são características

⁵² De acordo com Foucault (2007, p. 101) é “nessa região que se encontra a *história natural* — ciência dos caracteres que articulam a continuidade da natureza e sua imbricação. Nessa região também se encontra a *teoria da moeda* e do *valor* — ciência dos signos que autorizam a troca e permitem estabelecer equivalências entre as necessidades ou os desejos dos homens. Aí, enfim, se aloja a *Gramática geral*, ciência dos signos pelos quais os homens reagrupam a singularidade de suas percepções e recortam o movimento contínuo de seus pensamentos. Apesar das suas diferenças, esses três domínios só existiram na idade clássica, na medida em que o espaço fundamental do quadro se instaurou entre o cálculo das igualdades e a gênese das representações”.

centrais para ordenação do mundo. Segundo o autor, se “a época clássica isola o mundo das coisas do mundo das palavras, estabelece, por outro lado, uma correlação entre aquilo que é visto e o que é dito” (MACHADO, 2006, p. 113). No caso da *história natural*, a descrição da estrutura observada classifica os seres hierarquicamente, por ordem, classe, reino, gênero e espécie, utilizando o *sistema* e o *método* como elemento comparativo. Já na da teoria do valor “a análise das riquezas se efetuava no nível da representação, pois era aí que se encontravam os signos, e a análise que se praticava nos domínios empíricos era uma ordenação por meio dos signos” (MACHADO, 2006, p. 119).

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

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

A descrição dos saberes, no último capítulo do livro, é ilustrada na figura do triedro dos saberes (ciências matemáticas e físicas; ciências empíricas; filosofia) e tem um objetivo demarcatório, no sentido de situar as transformações existentes no surgimento das ciências humanas. Dito de outra forma, o *homem* não existia no século XVII e XVIII⁵³, sua emergência está relacionada ao complexo discursivo existente na sociedade industrial do século XIX, simultaneamente saberes das ciências matemáticas e físicas, ciências empíricas (economia, filologia e biologia) e da filosofia moderna (transcendental kantiana). Segundo

⁵³ Período compreendido por Foucault como Época Clássica.

Foucault, “pela primeira vez, desde que existem seres humanos e que vivem em sociedade, o homem, isolado ou em grupo, se tenha tornado objeto de ciência – isso não pode ser considerado nem tratado como um fenômeno de opinião: é um acontecimento na ordem do saber” (FOUCAULT, 2007, p. 477).

Esse acontecimento transformou a *epistémê* moderna, alterando a organização dos saberes. A partir do século XIX, as ciências dedutivas, empíricas e a reflexão filosófica representam três dimensões do espaço epistemológico, no qual o *modo de ser do homem* é compreendido pela noção de *duplo empírico transcendental*⁵⁴. Esse mapeamento epistêmico do triedro dos saberes, caracterizados pela duplicação do *empírico* e *transcendental* aponta para questão da localização e tematização das ciências humanas. Para Machado (2006, p. 132) “o aparecimento do homem como empírico e como transcendental – objeto das ciências empíricas e da filosofia moderna – é a condição de possibilidade do aparecimento do homem como representação, tal como é estudado pelas ciências humanas”.

Para demarcar a relação do triedro dos saberes com as ciências humanas, Foucault (2007) analisa três regiões epistemológicas – psicologia (função e norma), sociologia (conflito e regra) e o estudo da literatura e dos mitos (significação e sistema) na tentativa de compreender suas representações. Para Foucault (2007, p. 491-492).

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

A demarcação arqueológica foucaultiana permite situar as ciências humanas na relação direta com os saberes empíricos e filosóficos, que ao mesmo tempo excluem as ciências humanas, pois não existe um lugar definido entre os saberes empíricos e a filosofia

⁵⁴ De acordo com Machado (2006, p.126), a “finitude apresentada pela filosofia e a mesma e é outra que a descoberta pelas empiricidades. É a mesma porque é ‘marcada pela espacialidade do corpo, pela abertura do desejo e pelo tempo da linguagem; e entretanto é radicalmente outra: nela, o limite não manifesta como determinação imposta ao homem do interior (porque ele tem uma natureza e uma história), mas como finitude fundamental que só repousa sobre seu próprio fato e se abre sobre a positividade de todo limite concreto”.

transcendental, na medida em que, as ciências humanas não possuem uma autonomia epistemológica. “Mas pode também dizer que elas são incluídas por ele [triedro], pois é no interstício desse saber, mais exatamente no volume definido por suas três dimensões, que elas encontram seu lugar” (FOUCAULT, 2007, p. 481). Sendo assim, as ciências humanas se localizariam na fronteira do triedro do saber. Elas não teriam o homem como objeto de seus estudos, mas as representações que os homens produzem. Logo, nota-se que “as ciências humanas não são uma análise do que o homem é por natureza; são antes uma análise que se estende entre o que o homem é em sua positividade” (FOUCAULT, 2007, p. 487).

O homem enquanto objeto do triedro dos saberes emerge enquanto invenção, e suas representações fornecem elementos para o nascimento das ciências humanas. Para Foucault (2007, p. 536), na mesma medida em que o homem emergiu, pode desaparecer desde que as transformações epistêmicas se alterem, se isso ocorrer o homem “se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto na areia”.

3.2 A Ilustração Brasileira

Após escalar os procedimentos metodológicos foucaultianos e apreender as noções centrais para sustentarmos a presente reflexão, precisamos direcionar nossas palavras para a constituição discursiva do ensino da Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Contudo, para alcançarmos uma clareza e precisão sobre o ensino da Filosofia, se faz necessário compreendermos o *acontecimento, Ilustração brasileira*⁵⁵.

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

⁵⁵ O esclarecimento sobre a noção de acontecimento será desenvolvido no próximo capítulo.

O princípio que direciona nosso pensamento fundamenta-se na seguinte hipótese: a *ilustração brasileira*⁵⁶ configurou-se como um *acontecimento moderno*, pois partilhava da nova configuração das ciências empíricas, da filosofia transcendental e, da própria criação das ciências humanas (*duplo empírico transcendental*). Não estamos afirmando que esse fenômeno ocorreu pela consciência de sujeitos esclarecidos, que perceberam as modificações epistêmicas na Europa e seguiram o curso da história; o que queremos demonstrar é que, mesmo com toda dispersão discursiva, mazelas sociais, paradoxo políticos, má interpretação de teorias científicas e reflexões filosóficas, o solo epistemológico é moderno. Não pretendemos demonstrar a plenitude da *ilustração brasileira*, pois seria um trabalho homérico e não possuímos condições para realizá-lo nesta ocasião, por mais desejável e necessário que seja essa tarefa. Apenas almejamos mapear três enunciados (*universidade, elite e ilustração*) que emergiram da relação entre *epistémê moderna* e a *ilustração brasileira*. Segunda a nossa leitura, os três enunciados são essenciais para entendermos a constituição da ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia no Brasil.

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

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

⁵⁶ Apenas como nota de esclarecimento, o termo *ilustração brasileira* – não deve ser confundido com a obra *A ilustração brasileira*. Através da obra apresentamos a *ilustração brasileira como acontecimento*.

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

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

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

Para realizar seus estudos, Barros escolhe um período da história brasileira, que vai de 1870 a 1889. Seus esforços estão centralizados na primeira data, pois segundo o autor (1959, p.21), “é a partir desse momento que ganham corpo as novas ideias do século – positivismo, darwinismo, materialismo, etc”. Essa centralidade poderia provocar espanto, tendo em vista, que a Proclamação da República aconteceu em 1889, mas para o autor, o fim do Império ocorreu em 1870, pois “desde então as novas ideias exigiram uma forma de governo mais consentânea com as aspirações de liberdade; mais ‘moderna’ em relação ao espírito ‘científico’” (BARROS, 1959, p.21).

Sendo assim – segundo o autor (1959, p.22) é possível inferir que a ascensão da *ilustração brasileira* vai de 1870 e até 1889, “quando a fase de plena confiança, a crença em que as novas ideias transformarão radicalmente o país”. Contudo, perderia força e se arrastaria paulatinamente em um embotamento contínuo até 1914, quando a configuração mundial cobrava novas respostas dos homens ilustrados⁵⁷.

⁵⁷ Segundo Foucault (2010a, 168), a “história das ideias é, então, a disciplina dos começos e dos fins, a descrição das continuidades obscuras e dos retornos, a reconstituição dos desenvolvimentos na sua forma linear da história”. Atentos às considerações metodológicas foucaultianas, não compreendemos a *ilustração brasileira*

Por enquanto, basta retirar da reflexão de Barros a demarcação inicial, pois concordamos com o autor, que se trata de um período chave na história brasileira. Entendemos que esse período guarda a experiência silenciosa do contato com *epistémê moderna*, um período em que as práticas discursivas europeias transitavam pelos corpos e começavam a tomar a forma de normas nas instituições educacionais, jurídicas e políticas. Dito isso, vejamos o que postula Barros (1959, p.22-23) sobre a *ilustração brasileira*.

País colônia durante o século XVIII, não sentíamos todo impacto da ilustração dos setecentos, em que pesem os contatos dos inconfidentes de Minas Gerais com as novas ideias. Portugal mesmo, apesar do “iluminismo” pombalino, não apreendera todo significado do pensamento novo. Não queremos com isso dizer que, com um século de atraso, teríamos a nossa “ilustração”, exatamente nos moldes do século XVIII; isto fora um contrassenso, que a própria história brasileira anterior ao período de que ocupamos se encarregaria de desfazer. Não; o que afirmamos é que, sob o influxo dos autores “populares” do século XIX, criamos um movimento “ilustrado” que, sob forma nova, de certo modo desempenhou um papel semelhante ao do iluminismo na Europa do século XVII. Deste, a nossa “ilustração” guardou a crença absoluta no poder das ideias; a confiança total na ciência e a certeza de que a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens, para dar-lhes inclusive um destino moral.

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

A educação como local de disseminação das práticas discursivas, para formação desse novo *modo de ser do homem moderno brasileiro* começa a ganhar força. Mas essa educação não se consolida com um caráter popular, tem um público determinado, está restrita a uma *elite*. Segundo, o autor, a “independência não fora obra do povo; não se esperava que a nação amadurecesse para conquistá-la; o povo recebeu a independência, não a fez. O momento seguinte exigia a organização do Estado, a formação de uma burocracia à altura das responsabilidades” (BARROS, 1959, p. 27).⁵⁸. Sendo assim, seria ilógico para Barros que a

como Barros estruturou, consideramos diversas discontinuidades que foram silenciadas pelo autor, e também não concordamos com o embotamento da ilustração brasileira com o marco de 1914, elas propaga pelas instituições em práticas discursivas e ordenação dos saberes.

⁵⁸ *Ibidem*, p.27.

ilustração fosse direcionado para a população em geral, logo, não existiria paradoxo em iniciar uma reforma educacional pelo ensino superior, pois as cadeiras e futuramente os postos burocráticos e cátedras seriam ocupados por uma *elite ilustrada*. Diante disto, afirma o autor, “para que isso se torne possível, exige-se, antes de tudo, uma *elite* preparada e competente, capaz, não de traduzir as aspirações populares, mas de desenvolvê-las, de incentivá-las” (BARROS, 1959, p. 27).

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

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

A descrição elaborada sobre as condições históricas do ensino brasileiro, no período da *ilustração*, é utilizada pelo autor para justificar uma coerência entre a reforma do ensino superior e a *ilustração* de uma *elite*. Muito se debata sobre a necessidade da instrução pública no ensino primário e secundário da época, mas diferentemente da Europa, os ilustrados brasileiros iniciaram suas reformas pelo ensino superior, pois defendiam o caráter pedagógico civilizador que a reforma universitária possuía. Para Barros, “é exatamente o ensino superior que terá de formar esses guias, esses ‘ilustrados’ a quem cabe acelerar a marcha histórica do país, a quem compete conduzi-lo à meta que a ciência e a indústria apontam como a era feliz da humanidade” (BARROS, 1959, p. 199). Para argumentar sobre a reforma universitária e a

formação de uma elite ilustrada, o autor se vale da ordenação de três *tipos*⁵⁹ característicos, que representam as mentalidades correntes da época, a saber: *católico-conservador, liberal e cientificista*.

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

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

Não pretendemos, frente às palavras de Barros, aceitar essa oposição dialética entre católicos-conservadores e liberais-cientificistas, não é nosso objetivo estabelecer neste momento um valor de verdade. Apenas, desejamos mapear arqueologicamente frente a toda essa dispersão, uma relação discursiva com a *epistémê moderna*. Fica claro, que a oposição católica-conservadora aos preceitos científico-filosóficos das ciências naturais e ciências humanas indica uma relação epistemológica com a modernidade, pois mesmo negando a constituição de uma nova ordem, só a fazem porque encontram-se no mesmo regime discursivos que os liberais e cientificistas.

Mesmo os católicos-conservadores se opondo às ciências naturais e humanas, defendem a instrução do homem. Contudo, essa educação baseia-se na ideia de um homem caído, pecador, que seria restituído em sua plenitude se as instituições católicas pudessem “educá-lo é dar-lhe os meios de recuperar-se, é, no sentido legítimo da palavra familiarizá-lo com os dogmas, com a disciplina, com os costumes da Igreja: ou a educação tem um sentido eminentemente religioso ou não chega a ser educação” (BAROS, 1959, p. 57). A concepção

⁵⁹ Para Barros (1959, p. 29), os tipos são “formas de pensamento irreduzíveis, na sua fisionomia, a outras formas; verdadeiras categorias vitais”.

educacional católica-conservadora produzirá um grande debate sobre a *liberdade de ensino* e a proliferação das faculdades livres. Neste ponto, gostaríamos de focar na questão da *liberdade de ensino* e direcionarmos nossas reflexões para o segundo tipo estabelecido pelo autor, o *liberal*. De acordo com Barros (1959, p. 57).

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

Se observarmos as palavras do autor, existe uma particularidade intrínseca na reflexão liberal brasileira. Devido às condições materiais do país, o discurso ilustrado tem a necessidade de configurar uma ordem distinta dos debates que tomavam a contemporaneidade europeia. As reformulações das instituições políticas e jurídicas emergiram como tarefas primárias, essas reformulações inspiradas na reconfiguração ético-jurídico, oriunda das análises e reformulações kantianas do direito natural, começavam a ganhar corpo entre os intelectuais brasileiros. “Quando não é Kant quem inspira o pensamento filosófico-jurídico nos liberais brasileiros, nos seus fundamentos, são os filósofos que, na sua generalidade, prendem-se ao mesmo tipo espiritual”, afirma Barros (1959, p.59).

Através das reflexões do autor, começamos a perceber como o discurso em formação na *ilustração brasileira* estava apoiado ao solo epistemológico moderno. Encontramos nas análises de Barros, sobre a recepção do novo liberalismo moderno, uma constante identificação com a ordem discursiva existentes nas *ciências empíricas*, na *filosofia transcendental* e nas *ciências humanas*. “O seu ponto de partida teórico”, afirma Barros (1959, p.89)., “é a crença fundamental na liberdade humana: o homem é senhor de seu destino e por isto responsável por ele”. Esse homem que controla seu destino, controla-o devido à total confiança na ciência e na filosofia. Libertando-se das amarras da religião pelo saber científico, entende-se como ser finito e histórico – produto do próprio saber científico e filosófico - o homem moderno brasileiro é inventado pelo ânimo do esclarecimento, que toma os corpos dos indivíduos disseminando o acontecimento da *ilustração*. Para Barros (1959, p.113).

O cientificismo do século XIX terá ainda uma nova dimensão criada pelo despertar da consciência histórica: o mundo humano, enquanto objeto do conhecimento, não é mais dado como algo que é, mais como algo que ver a ser; a história incorpora-se à

natureza. Assim, uma ‘filosofia científica’, no que se refere aos homens, não deverá apenas constituir-se como estática social, mas principalmente como dinâmica. Os filósofos do décimo oitavo século tinham cuidado dos problemas de estrutura, seja no campo da ciência natural, seja no das ciências humanas; os pensadores do século XIX voltar-se-ão antes de tudo para os problemas do desenvolvimento, da gênese da evolução.

Na exposição do autor identifica-se o terceiro *tipo, o cientificista*. Inspirados principalmente pela biologia e economia, os discursos científicos inspiram o domínio da natureza e na evolução social. Analisando as reflexões de Barros sobre a recepção das ciências empíricas, percebemos uma singularidade na experiência brasileira. Seja no discurso do novo liberalismo inspirado pela filosofia transcendental kantiana, seja nos cientistas inspirados pelas novas ciências empíricas, há uma convergência para organização de saberes nas ciências humanas, especificamente para sociologia comteana. Fica evidente essa relação, quando são compreendidos os debates apresentados por Barros a respeito da questão da escravidão no Brasil. A partir de objetos das ciências empíricas, como análise da vida, objetos da economia como trabalho, emergem nas representações criadas pelas ciências humanas, como por exemplo, no objeto *raça*. Barros (1959, p.178) afirma que, para “o cientificismo a escravatura deve desaparecer não por um decreto, motivado por considerações éticas, mas pelo desenvolvimento do trabalho livre, que há de tornar antiquado e antieconômico o trabalho escravo”. A relação estabelecida entre o progresso econômico e a escravidão tem relação direta com as concepções biológicas de inferioridade da população negra. Para os pensadores a escravidão não foi um produto do desenvolvimento intelectual branco, os responsáveis pela escravidão foram os próprios negros. Barros (1959, p.179), citando Silvio Romero afirma que,

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

Na relação entre ciências empíricas e filosofia transcendental, representações começam a emergir através das reflexões das ciências humanas. É possível inferir uma região sociológica se constituindo, as representações sobre o trabalho, em especial o trabalho livre, impondo novas formas de indivíduos, como a figura do escravo livre e do imigrante europeu, que seria a resposta imediata para o atraso do país.

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

Nesta medida, somos levados a mapear três enunciados que são recorrentes por toda *ilustração brasileira*, que segundo nossa interpretação, está em relação com ordem discursiva sobre o ensino de Filosofia na Universidade de São Paulo. Na relação descontínua existente entre os três tipos que mapeamos através das análises de Barros, entendemos que *universidade*, *elite* e *ilustração* são três funções enunciativas que emergem na dispersão da *ilustração brasileira* e permanecem ecoando em outros discursos de saberes e poderes.

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

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

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

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

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

A precária formação dos professores e dos estudantes impossibilitava estudos aprofundados sobre quaisquer áreas do saber. Deste contexto, a utilização de compêndios filosóficos e apostilas científicas começavam a ganhar força nas práticas discursivas das faculdades. “A regra era leitura de apostila, e apostila nunca renovadas, velhas de vinte anos”, afirma Almeida Junior (1956, p.26) sobre o ensino nas Faculdades de Direito. Para Barros

(1959, p. 211) o “compêndio é então um dos grandes inimigos do ensino. Mesmo que o professor dele queira fugir, a lei o exige e o governo se reserva o direito de aprovar ou rejeitar as compêndios compostos pelos professores ou por eles adotados”.

Diante das sucateadas instituições educacionais, da má formação dos professores e estudantes, uma relação discursiva entre o liberalismo e o Estado será constante durante todo o final do século XIX. Um grande debate emerge e muitas concepções concebem uma forma para ação do Estado, começam a tomar forma, percebe-se uma forte influência do *germanismo pedagógico*⁶⁰ - emergindo frequentemente na maioria dos debates jurídicos, nos pareceres das faculdades e nas reflexões dos intelectuais. Segundo Barros (1959, p.210), por mais díspares que sejam as propostas todas convergem para *ensino livre*.

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

Diante das palavras do autor, nossa interpretação caminha em direção da hipótese apresentada anteriormente. A *ilustração brasileira* como acontecimento no seio da *epistémê moderna* tem na institucionalização dos saberes e na ramificação das práticas discursivas o objetivo de inventar um novo *modo de ser do homem brasileiro: o homem ilustrado*. Esse processo subjetivo seria moldado no cerne da *universidade*, que teria como função esclarecer e civilizar esse homem moderno através de um *ensino livre* (científico, filosófico), que o libertaria das superstições religiosas e das péssimas condições intelectuais das práticas didático-retóricas da época. O homem *ilustrado* na mais alta cultura (leia-se cultura europeia), teria uma função ética-jurídica de pensar os caminhos para modernização econômica, cultura

⁶⁰ Para Barros (1959, p. 233), a “Universidade alemã supera as objeções que então se faziam a instituição universitária: há nela pela liberdade de ensinar e aprender; o Estado não lhe dita doutrinas. A livre-concorrência esta no seu fundamento mesmo, com os *privat-docenten* professando ao lado dos professores ordinários e extraordinários. Ela além disso, supera os eventuais conflitos entre o poder público e o cidadão: se aquele se reserva o direito de abrir e sustentar as universidades, não impõe teorias e praticamente não intervém na administração, largamente autônoma; se este não pode, a seu bel-prazer, abrir faculdades, pode, provada a sua aptidão, professar na universidade sem que o Estado decida do erro ou do acerto de suas convicções

e política do país. Sairíamos do estágio inferior do espírito humano e alcançaríamos as regiões da evolução social aos moldes da cultura europeia.

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

Como sabemos a criação da *universidade* só aconteceria após a Proclamação da República, contudo o ideal liberal de ilustração da *elite* esperaria algumas décadas para emergir no seio da sociedade brasileira. Segundo as reflexões de Cunha⁶¹, a nova concepção jurídica permitiu a criação de “três universidades de vida curta” por iniciativa dos governos estaduais, no Amazonas temos a criação da Universidade de Manaus em 1909 até 1926, em São Paulo a Universidade de São Paulo⁶² que existiu de 1912 até 1917 e no Paraná criava-se em 1912 a Universidade do Paraná que se desintegrou em 1915.

Segundo Cunha a “primeira instituição de ensino superior no Brasil que vingou com o nome de universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – foi criada em 1920”⁶³. Entretanto, a experiência da primeira universidade que permaneceu na Primeira República foi duramente criticada por intelectuais e políticos, entre as críticas que mais repercutiram, encontram-se os escritos de Fernando de Azevedo, que foram publicados no jornal O Estado de São Paulo. Nesse contexto, encontraremos uma grandiosa campanha para criação de uma universidade, uma busca incessante de uma instituição que produzisse uma *elite bem pensante*.

⁶¹ Cf. CUNHA, L. A. A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3º ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

⁶² Vale ressaltar que a criação da Universidade de São Paulo em 1912 não deve ser confundida com a experiência da criação da FFCL-USP em 1934.

⁶³ CUNHA, L. A. A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas, 2007, p. 189.

4. O ENSINO DA FILOSOFIA: REGULARIDADES E DESCONTINUIDADES DISCURSIVAS

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

Almejamos tecer uma breve reflexão sobre o conceito de *acontecimento* na obra de Michel Foucault, com intuito de compreender a polissemia existente na definição, a fim de isolar e apreender a noção foucaultiana de *acontecimento* como *ruptura histórica, regularidade, atualidade e acontecimentalização*. Essa estratégia expositiva tem por finalidade proporcionar condições discursivas para analisarmos a seguinte questão: se, a *ilustração brasileira* for entendida como uma *ruptura histórica* seria possível compreendermos a criação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo como uma *regularidade discursiva*? Se a *ilustração brasileira* pode ser considerada uma *novidade* e, se essa *novidade* instaurou uma regularidade discursiva, seria permitido identificar uma *atualidade* nas práticas discursivas e não-discursivas, nas relações de força? Apresentado o caminho que desejamos seguir, podemos iniciar a exposição sem a necessidade de recorrer a outra digressão.

Na aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, intitulada *A Ordem do Discurso*, Foucault apresenta uma definição da noção de *acontecimento* que revela de antemão sua complexidade e a polissemia. Isso porque se seguirmos a orientação foucaultiana devemos necessariamente caminhar para uma compreensão paradoxal, pois a *filosofia do acontecimento* deve ser entendida como *materialismo do incorporal*. Vejamos o que diz Foucault (1996, p.57-58).

Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que ele é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, na coexistência, na dispersão, no recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material, e produz-se numa dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na

direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporeal. Por outro lado, se os acontecimentos discursivos devem ser tratados como séries homogêneas, mas descontínuas umas em relação às outras, que estatuto convém dar a esse descontínuo?

As palavras fugidias, que escorregam facilmente na leitura e apreensão de qualquer estrutura lógica do texto, provocam à intuição uma náusea interpretativa. Não porque são incompreensivas, mas porque trazem à tona a ferida aberta da diferença. É perceptível, quando analisamos a passagem acima, uma repetição concentrada dos efeitos discursivos que as obras *Diferença e repetição*⁶⁴ e *Lógica do Sentido*⁶⁵ de Gilles Deleuze provocaram em Foucault.

Se analisarmos o estilo argumentativo foucaultiano ao conceituar *acontecimento*, perceberemos uma tentativa de escapar dos lugares epistemologicamente determinados por algumas correntes filosóficas. É possível perceber tal interpretação, quando aproximando, a definição enunciada em *A ordem do Discurso* com o artigo *Theatrum Philosophicum*⁶⁶, pois é plausível interpretarmos que as premissas negativas apresentadas pelo autor estão em consonância com o desejo de se afastar de três correntes filosóficas que tentaram pensar o *acontecimento*, “o neopositivismo, a fenomenologia e a filosofia da história” (FOUCAULT, 2005d, p.237-238).

O afastamento faz-se necessário, na medida em que Foucault intui pela obra de Deleuze uma perversão da metafísica, criando através de um *platonismo às avessas* uma apreensão do *acontecimento* fora dos registros da identidade, do sujeito, e da lógica do sentido e do tempo circular, que não se regula “por intermédio da percepção ou da imagem, a serviço de um dado originário, mas que o deixe valer entre as superfícies com as quais ele se relaciona, na subversão que faz passar todo interior para fora e todo exterior para dentro, na oscilação temporal que o faz sempre se preceder e se seguir” (FOUCAULT, 2005d, p.233).

A *materialidade incorporeal* que caracteriza a noção de *acontecimento* se apresenta com uma diferença circunstancial das interpretações neopositivistas, fenomenológicas e da filosofia da história. Quando o autor nega que o acontecimento não é da ordem dos corpos, está rompendo claramente com a apropriação e utilização neopositivista da noção de *acontecimento*. Segundo Foucault (2005d, p.238).

⁶⁴ Cf. DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

⁶⁵ Cf. DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. 4. ed. Tradução de Luiz R. Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998.

⁶⁶ Foucault no artigo publicado originalmente na revista *Critique*, nº 282, em novembro de 1970, elabora uma breve reflexão sobre as obras *Diferença e Repetição* e a *Lógica do Sentido*. (FOUCAULT, M. *Theatrum Philosophicum*. In._____. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento, 2005d).

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

A redução neopositivista do *acontecimento* a um fisicalismo impossibilita falar sobre o que está fora das coisas, e simultaneamente, abdica sua característica de superfície transformando em um referente. As consequências da interpretação *neopositivista* obrigaram Foucault a lapidar a noção de acontecimento, caracterizando como material, contudo não limitando ao corpóreo. Essas relações de materialidade não implicam um retorno a filosofia do sujeito, a uma consciência que hermeneuticamente atribuiria sentido a materialidade do acontecimento, assim como indicará a fenomenologia. Para o autor (2005d, p.238), a fenomenologia,

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

A materialidade do *acontecimento* que apesar de transitar na superfície dos corpos e não se reduzir a eles indica o embotamento e uma dilaceração do sujeito. Se pensássemos a atuação crítica de um filósofo, não poderíamos tomá-lo como um sujeito (transcendental, ou como um núcleo portador de uma essência, o Eu), que interpreta *a priori* o sentido das séries e das regularidades discursivas que se organizam na dispersão do pensamento, mas teríamos que compreendê-lo como uma *função-autor*⁶⁷ que perseguiria a ordem discursiva através de um *a priori histórico*⁶⁸. Não seria possível anteciparmos aos *acontecimentos*, somente segui-

⁶⁷ Cf. O que é um autor? In: Ditos e escritos III - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2006. pp. 264-298; Cf. MUCHAIL, S. T. Michel Foucault e o dilaceramento do autor. Margem (PUCSP), São Paulo, v. 16, p. 129-135, 2003.

⁶⁸ De acordo com Foucault (2010a, p.155), justapostas, “as duas palavras [*a priori histórico*] provocam um efeito um pouco gritante; quero designar um *a priori* que não seria condição de validade para juízos, mas condição de realidade para enunciados. Não se trata de reencontrar o que poderia tornar legítima uma assertiva, mas isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem. (...) em suma, tem que dar

los pelas séries homogêneas e descontínuas, em busca das emergências, das leis de coexistência, das formações discursivas. Sendo assim, a descontinuidade existente na noção de acontecimento, conduz Foucault a uma direção contrária à da filosofia da história tradicional que preza pela continuidade. Vejamos o que diz o autor (2005d, p. 238).

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

Como podemos observar, para filosofia da história a linha contínua que unifica o futuro e passado cria um círculo do tempo, que “define uma identidade e o submete a uma ordem bem centrada” (FOUCAULT, 2005d, p. 238). Sendo assim, o *acontecimento* entendido como *materialidade incorpórea* não se reduz à física do mundo, como queria o neopositivista; tampouco compactua com uma das significações do sujeito à moda da fenomenologia, nem a uma circularidade temporal da “emergência do futuro conceitual na essência do passado” (FOUCAULT, 2005d, p. 239). O *acontecimento* é incorpóreo, possui uma lógica do sentido neutra e é um pensamento do presente infinitivo. Para o autor (2005d, p. 238),

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

A lapidação da noção de *acontecimento* é rigorosa e bem delimitada, pois Foucault se vale do *acontecimento* “para caracterizar a modalidade de análise histórica e também sua concepção geral de atividade filosófica” (CASTRO, 2009, p.24). No primeiro caso (análise histórica), podemos compreender *acontecimento* como objeto da análise arqueológica, pois segundo Foucault (2010a, p.30) a arqueologia aparece como “projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam”. Como a análise histórica foucaultiana tem como pressupostos as descontinuidades dos acontecimentos e dispersão dos enunciados, a única forma de compreender a unidade

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”.

discursiva e uma continuidade histórica se dá pela descrição dos acontecimentos. No segundo caso (atividade filosófica), como já vimos anteriormente, por partilhar da tradição crítica kantiana, sua atividade filosófica consiste em diagnosticar o presente, ou seja, elaborar uma filosofia como atitude crítica de nós mesmos na atualidade. De acordo com Castro (2009, p.24), frente às duas modalidades analíticas foucaultianas, a noção de *acontecimento* pode receber quatro sentidos, “ruptura história, regularidade história, atualidade, trabalho de acontecimentalização”. Em consonância com Castro, iremos expor os quatro sentidos através da leitura da *ilustração brasileira como acontecimento*⁶⁹.

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

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

⁶⁹ Cf. ALMEIDA, J. R. D. Experiência, acontecimento e educação a partir de Foucault. Filogênese (Marília), v. 6, p. 48-62, 2013

Nesta relação da *novidade* com a *regularidade* encontramos o segundo sentido, o *acontecimento discursivo*. Nestes termos, o *acontecimento* encontra-se sob outro domínio. Segundo Foucault (2010a, p.32).

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

O *acontecimento discursivo* por produzir uma regularidade precisa ser descrito através do mapeamento dos enunciados e das formações discursivas. Essa descrição não tem o objetivo de encontrar uma intencionalidade dos sujeitos falantes (consciente ou inconscientemente), nem de almejar aplicar uma interpretação hermenêutica na tentativa de sintetizar o sentido dos textos pronunciados, ou encontrar por palavra oculta que escapou da consciência do autor, sendo assim, não existe um pensamento alegórico na descrição dos *acontecimentos discursivos* (FOUCAULT, 2010a). Segundo Foucault, (2010a, p.34).

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

O imenso domínio da regularidade discursiva, no qual localizamos o *acontecimento discursivo* pela condição de existência dos seus enunciados, como seria possível entender a *ilustração brasileira*? Frente à difícil interrogação podemos inferir que, instaurada a ruptura e a novidade do *homem ilustrado* no seio de um “país agrário e independente, dividido em latifúndios, cuja produção dependia do trabalho escravo por um lado, e por outro do mercado externo” (SCHWARZ, 2000, p. 13), uma dispersão discursiva começou a dar forma à emergência dos enunciados *elite*, *universidade* e *ilustração*. Na paradoxal conjuntura político-econômica de um país escravocrata independente em relação direta com princípios burgueses liberais, no meio dessa dispersão que encontramos a existência material dos enunciados apresentados. Emergindo de uma complexa rede discursiva dos saberes jurídicos, pedagógicos, políticos e culturais provocam um irrupção histórica. Esses enunciados-acontecimentos atravessam diversos indivíduos e instituições anunciando uma regularidade discursiva sobre o novo modo de ser do homem. Um homem ilustrado pelos saberes

científicos e filosóficos modernos, no cerne da *universidade*. Contudo, nas relações dos saberes e poderes esse projeto não se concretizou durante todo século XIX. Entretanto, entendemos que tais enunciados continuaram a transitar pelos discursos que começam a constituir uma formação discursiva, que terá sua ativação material no começo do século XX. Antes de explicitarmos a reativação dos enunciados é preciso compreender o que Foucault entende por esse terceiro sentido do acontecimento. Para o autor (2010a, p.31).

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

A definição foucaultiana, que esclarece as propriedades dos enunciados enquanto *acontecimento*, por sua materialidade, seria motivação para seguirmos com nossas reflexões, tendo em vista que a *ilustração brasileira* possui um *arquivo* que indica a emergência dos enunciados *elite*, *universidade* e *ilustração* como pode ser verificado pelos documentos, livros e palavras selecionadas nas reflexões de Barros⁷⁰. Contudo, vale ressaltar que esse arquivo deve ser revisitado em pesquisas futuras, para escaparmos dos ruídos implicados na aplicação do método da história das ideias. Mesmo assim, a força argumentativa que pretendemos expor encontra-se na característica apresentada por Foucault no que concerne a *repetição*, a *transformação* e *reativação*. Como veremos mais a frente, os três enunciados que rastreamos serão utilizados por diversos autores no século XX, entre os principais estão Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo.

⁷⁰ Poderíamos citar também o documento, *Notícia da atual literatura brasileira: instinto de nacionalidade*, escrito por Machado de Assis em 1873, que problematizará o aparecimento do homem ameríndio na literatura brasileira. Segundo o autor, essa concepção ontológica fora excluída da reflexão e emergira neste período, assim como a figura do louco fora excluída do discurso, ocorrera o mesmo com a figura do índio brasileiro. Contudo, esse documento indica também a emergência da figura do crítico, que seria condição essencial para o progresso da literatura brasileira e, conseqüentemente do país. A literatura teria um papel pedagógico na formação do homem ilustrado, pois seria lapidada pela crítica literária. Acreditamos que a reativação e transformação dos enunciados *ilustração* e *crítica* emergirão no começo do século XX, com o movimento modernista brasileiro. Primeiro, na pintura de Anita Malfati (O homem amarelo) e Tarsila do Amaral (Abaporu); Depois com Oswald de Andrade (Manifesto Pau Brasil e Manifesto Antropofágico). O modernismo brasileiro terá sua concepção de homem moderno, o *homem antropofágico*. Essa regularidade discursiva que por dispersões emergirá com Machado de Assis e será reativada pelo modernismo brasileiro, terá sua formação discursiva com Antônio Candido, no livro *a Formação da literatura brasileira: momentos decisivos* de 1959.

A *repetição, transformação e reativação* dos enunciados *elite, universidade e ilustração* evidenciam o terceiro sentido do *acontecimento*. Segundo Castro (2009, p.25), trata-se de “pensar essa relação assumindo a descontinuidade dessas regularidades, o acaso de suas transformações, a materialidade de suas condições de existência”. A descontinuidade não implica uma nova ruptura como vimos anteriormente, sendo assim, as transformações e as condições de existência indicam o sentido do *acontecimento* como relação de força. Aqui encontramos uma aproximação de Foucault à história efetiva nietzschiana, principalmente das noções de *proveniência*⁷¹ e *emergência*⁷². Dito isto, pensamos que os três enunciados serão reativados nas relações de força que constituem a regularidade discursiva sobre a criação da Universidade de São Paulo. Nossas inferências sobre a reativação dos três enunciados se fundam em análises diversas que transitam das inferências de Irene Cardoso, que criteriosamente investiga a participação da *Comunhão Paulista* na disputa política na criação da USP; nas reflexões de Maria Helena Capelato no livro *Os arautos do liberalismo*, especificamente no capítulo *Projeto político-pedagógico*, a autora apresenta os conflitos dos intelectuais liberais. Interpretamos no debate de Capelato uma reativação dos três enunciados, com liberais católicos, que buscavam restituir a velha tradição dos bacharéis; outra fonte reflexão que corroborou para compreensão da atualização dos três enunciados diz respeito às análises de Pagni, especificamente, suas reflexões sobre o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* de 1932. Pagni, segundo a nossa interpretação, traz uma análise filosófica e histórica apurada ao esclarecer a reativação dos enunciados que transitavam no *Inquérito de 1926* e, reaparecem no *Manifesto de 1932*. Outra colaboração indispensável de Pagni concerne à localização epistemológica do projeto de Fernando de Azevedo, principalmente suas influências sociológicas. Pela leitura pagniana, podemos compreender como o humanismo pedagógico de Fernando de Azevedo fundamenta o seu discurso político-educacional e pedagógico, e como esse discurso fornece elementos par entendermos a formação discursiva sobre a Universidade de São Paulo; também nos valem das análises de Franklin Leopoldo e Silva, no artigo *A experiência entre dois liberalismos*, que identifica uma

⁷¹ Segundo Foucault, a “proveniência permite também reencontrar sob o aspecto único de um caratê ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através do quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram.” (FOUCAULT, 2002a, p. 20).

⁷² Ainda segundo Foucault (2002a, p. 24-25), a “emergência é portanto a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada um com seu vigor e sua própria juventude (...). Em certo sentido, a peça representada neste teatro sem lugar é sempre a mesma: é aquela que repetem indefinidamente os dominadores e os dominados. Homens dominam outros homens e é assim que nascem a diferença dos valores; classes dominam classes e é assim que nasce a ideia de liberdade, homens se apoderam de coisas das quais ele têm necessidade para viver, ele lhes impõem uma duração que ela não tem, ou eles assimilam pela força – e é o nascimento da lógica”.

regularidade discursiva no projeto da Universidade de São Paulo entre o liberalismo e o neoliberalismo. Segundo o Silva (1999, p.2).

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

É curioso verificar as palavras de Silva e inferir a atualidade na reativação do *acontecimento da ilustração brasileira*. Essa atualidade existente no *acontecimento* indica o quarto sentido, o papel do filósofo em diagnosticar o presente. Esse quarto sentido é descrito por Foucault pelo neologismo *acontecimentalizar*, que figura uma análise histórica realizada pelo filósofo na atualidade. O quarto sentido autorizaria qualquer filósofo brasileiro, ou melhor, historiadores e comentadores da filosofia, a utilizar suas atividades cognitivas e filosofar, pois se o *acontecimento da ilustração brasileira* ainda se inscreve em nossos corpos— pensar o presente seria possível.

Diante dos quatro sentidos apresentados, já temos condições de explicitar de forma sintética porque defendemos que a *ilustração brasileira* pode ser caracterizada como *acontecimento*. Na sua condição material incorpórea a *ilustração brasileira* emerge como ruptura ao inscrever-se na materialidade dos corpos e dos discursos. Essa ruptura que anima concebe no seio da cultura escravocrata a figura do *homem ilustrado*, essa concepção só foi possível pela relação consciente e inconsciente dos novos pressupostos da *epistémê moderna*. O ânimo de ilustrar os novos homens em uma sociedade paradoxal, que almejava sair de um sistema escravocrata para uma república liberal, produziu uma regularidade discursiva em torno de três enunciados, *elite*, *universidade* e *ilustração*. O modo infinitivo do verbo ilustrar se transformou e reativou os três enunciados nas relações de força no começo do século XX, especificamente, atualizando os enunciados em torno do objeto *homem bem pensante*, que seria produto de métodos científicos e filosóficos no cerne da *universidade da elite ilustrada* (Universidade de São Paulo). A universidade materializada se tornará o lócus das práticas discursivas para os modos de subjetivação do novo *homem bem pensante*, idealizado pelos

liberais no século XIX e reatualizado⁷³ pelo discurso dos liberais paulistas. O *homem bem pensante* no seio da Universidade de São Paulo seria lapidado pelos saberes desinteressados e por métodos rigorosos. A reativação da ilustração brasileira encontra na figura do sociólogo⁷⁴ e do filósofo⁷⁵ o patamar máximo e atualizado do *homem ilustrado*. Pois a ilustração agora associada ao projeto geral de formação, ou seja, primeiro é preciso formar o estudante no ensino secundário para ter capacidade de seguir com os estudos universitários, pois o rigor metodológico é a condição de existência do *homem ilustrado*. Esta formação discursiva afastaria o *homem bem pensante* dos retóricos bacharéis e de toda metafísica católica, que reproduzirá a decadência do sistema colonial. Nesta regularidade discursiva, encontramos uma formação discursiva para criação da FFCL-USP e a materialização da ordem discursiva na emergência das *diretrizes sobre o ensino da Filosofia* enunciadas por Jean Maügué.

Como já antecipamos algumas reflexões sobre a regularidade discursiva, cabe agora apresentarmos paulatinamente, para elucidar com mais consistências nossas hipóteses e arguições. Sendo assim, direcionaremos nossa argumentação para explicitar as relações de força na criação da Universidade de São Paulo até chegarmos à enunciação das *diretrizes* apresentadas por Jean Maügué.

4.1 Universidade de São Paulo: entre o saber e o poder

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

⁷³ Vale ressaltar que a reatualização dos enunciados não acontecem de forma consciente, nos debates, políticos, ideológicos, pedagógicos uma formação discursiva emergem. Contudo, como demonstraremos a seguir, a principal distinção entre a concepção dos *homens ilustrados* do século XIX e a concepção dos *homens bem pensantes* do século XX, está na formação secundária, uma formação com foco nas área de humanidade, que disciplinaliza a alma do estudante para que tenha condição de ser iniciado aos altos estudos filosóficos.

⁷⁴ Cf. CAPELATO, M.H. Os Arautos do Liberalismo, 1989; Cf. PAGNI, P. A. Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Ed. INUJUÍ, 2000, p. 58 (Coleção fronteiras da educação).

⁷⁵ Cf. MAUGÜÉ, J. O ensino da Filosofia: suas diretrizes. In: Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo:1934-1935 (p.25-42)

almejando compreender a *emergência* das regularidades discursivas sobre o ensino da Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras.

“Na década de 20, setores liberais articularam um projeto de reforma política com o objetivo de organizar a ‘Nova República’. Norteados pela ideia de progresso, consideravam que o Brasil se desviara do curso normal da sua evolução devido à inépcia de seus governantes”(CAPELATO, 1989, p.139). A reforma política segundo Capelato⁷⁶ estava diretamente ligada à transformação discursiva das áreas da educação e da cultura. Em particular sobre a educação, o projeto dos liberais pretendia modificar “a estrutura de ensino em todos os seus níveis, mas as atenções estiveram voltadas, sobretudo, para a natureza do saber vigente na sociedade. Os reformadores liberais consideravam que a formação bacharelesca ainda constituía o eixo do saber” (CAPELATO, 1989, p.139).

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

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

⁷⁶ As análises da autora sobre os fundamentos do liberalismo na imprensa paulista da primeira metade do século XX, fornecem um rico arquivo para apreendermos a criação da USP-FFCL. Na medida em que a autora apresenta as relações de força da imprensa liberal em oposição aos governos da Primeira Republica até o governo de Vargas e descreve o projeto reformista da Educação pelos liberais paulistas, em especial pelo grudo da *Comunhão Paulista*.

O *homem bem pensante* estava na base das propostas reformistas dos liberais da *Comunhão Paulista*. Esse grupo que disseminava seus discursos através da redação do jornal *O Estado de São Paulo (OESP)*, encontrava em Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo seus articuladores mais ativos. Segundo Capelato, a maioria dos liberais que trabalhavam na redação do jornal *OESP* eram bacharéis em Direito, contudo teciam duras críticas ao modo como a cultura bacharelesca formava a elite brasileira. Esses liberais na busca de romper com a formação do bacharel defendiam o saber científico e “valorizavam as humanidades, mas pretendiam que as ‘ideias’ se tornassem ‘exatas’” (CAPELATO, 1989, p.143). A exatidão [das ideias] seria alcançada através da introdução do método e da técnica nos estudos dos saberes científicos e humanistas, com a finalidade de disciplinar as *elites bem pensantes* na consolidação do progresso e da ordem social.

Para Capelato, esperava-se que as elites disciplinadas sobre o novo regime de saber, “atuassem sobre as massas, educando-as de outro modo, mas dentro dos mesmos padrões disciplinares. Esse esforço pedagógico seria coroado de êxito quando a sociedade, organizada pelos ‘bem pensantes’, atingissem o progresso dentro da ordem” (CAPELATO, 1989, p.147). A disciplinalização dos corpos dos *homens bem pensantes* produziria uma concepção moral laica, que forjaria “a consciência nacional promovendo a transformação das massas inculta em cidadãos ordeiros e respeitadores dos valores cívicos e patrióticos” (CAPELATO, 1989, p.147).

Logo, a proposta pedagógica dos liberais paulistas objetivava a docilização dos corpos da *elite dirigente* e das *massas dirigidas*, uma microfísica do poder que começava nas práticas discursivas no seio da universidade e alcançam o macro pela disseminação do ensino público massificado. “Renovar o ensino significava renovar a sociedade dentro da ordem” (CAPELATO, 1989, p.147). Em contraposição às posições positivistas e liberais encontramos o discurso pedagógico católico, que pretende reafirmar os dogmas do cristianismo e os saberes dos bacharéis. De acordo com Capelato, “os católicos brasileiros apontavam o regime liberal como causa dos males sociais da época, posicionando-se exorcizadores do pensamento laico” (CAPELATO, 1989, p.151). Os intelectuais católicos associavam a decadência da sociedade republicana à laicidade do ensino brasileiro, pois teria deformado a ética cristã brasileira substituindo seus dogmas por preceitos morais científicos e filosóficos. Segundo com Capelato (1989, p.152).

Preocupados com a instabilidade social e política do país, condenavam os movimentos revolucionários de 1922 e 1924 promovidos por ‘aventureiros,

selvagens, bandoleiros?, Jackson de Figueiredo falava da necessidade de se extirpar os vícios e acabar com a anarquia; a ação católica se propunha a combater esse estado de coisas, reafirmando uma das bases tradicionais da Pátria – o catolicismo⁷⁷.

A postura pedagógica que se constituía no pensamento tradicional católico afastava seus fiéis das reivindicações sociais e políticas, docilizando seus corpos para uma ordeira moral de rebanho, obedientes a fé cristã e à ordem da pátria. A postura conservadora católica combatia diretamente as lutas sociais e políticas encabeçadas pela pedagogia libertária dos anarco-comunistas e dos anarco-sindicalistas, que tinham como método a ação direta do boicote, da sabotagem e da greve. “Esta última é considerada a mais rica em ensinamentos porque explícita os interesses contraditórios entre patrão e empregado, rompe harmonia existente entre eles e faz aparecer a luta de classe” (LOPREATO, 1996, p.8). Tamanha era a riqueza dos ensinamentos anarquistas, que a greve geral de 1917 assombrava católicos e liberais. O medo de uma insurreição popular inspiradas nas propostas anarquistas e comunista era tamanha, que a crise das instituições militares⁷⁸ conduzia o discurso de católicos e liberais para um mesmo lócus reacionário, a instalação da ordem. Segundo Pagni (2000, p.58).

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

A visão liberal categorizava a população por princípios animalescos, como sendo seres destituídos de racionalidade, anulando toda resistência existente em suas práticas, como por exemplo, as experiências das cooperativas anarquistas ou a inovação do sindicalismo operário⁷⁹, até mesmo a pedagogia racional libertária utilizada pelo educador anarquista João Pentead⁸⁰ na Escola Moderna. Segundo Pagni (2000, p.59), os liberais temiam o povo por sua,

⁷⁷ *Ibidem*, p.152.

⁷⁸ BORGES, V. P; COHEN, I. S. A cidade como palco: os movimentos armados de 1924, 1930 e 1932. In: PORTA, Paula (Org.). *História da Cidade de São Paulo*. V. 3: a cidade na primeira metade do Século XX. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

⁷⁹ LUIZETTO, F. V. Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios libertário e educacional. USP, São Carlos, 1984. (Tese de Doutorado)

⁸⁰ O Movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna nº 01 (1912 - 1919), In: Educação e Sociedade, São Paulo/Campinas: Cortez/CEDES, nº 24, ago 1986.

(...) proximidade da natureza, distanciamento da cultura erudita e das dificuldades em adaptar-se aos hábitos mentais e físicos necessários à vida urbana ou à civilização, prontos, a qualquer momento, a produzir uma reação á barbárie: pensada aqui como rebeliões e revoltas contra a ordem existente, sua desestabilização e ruptura da marcha rumo à organização social racional. Viam no povo um *não eu* que precisaria ser conhecido e educado, elevado à maioria e integrado à vida política, a fim de se tornarem sujeitos de seu próprio destino e guiarem-se pela razão⁸¹.

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

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

O esclarecimento oferecido pelos liberais não tinha o objetivo de ser pleno, pois a disciplinalização do povo e sua semi-formação não permitiriam projetos políticos autônomos, somente reproduções discursivas das *elites bem pensantes*. Isso porque os liberais consideravam que as elites tinham “um saber científico sobre o social e, nestes baseavam a ‘nova’ ordem social, enquanto que o ‘povo’, na percepção dos ‘reformadores liberais’, ainda vivia sob o domínio do instinto e do mundo sensível, do folclore e do mito”.

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

⁸¹ PAGNI, P. A. Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico, 2000, p. 59.

4.2 A Universidade da Elite Ilustrada

Na manhã do dia 15 de novembro de 1925, o jornal *O Estado de São Paulo (OESP)* publicava o artigo *A Crise Nacional – Reflexões em torno de uma data*. O autor do texto - Júlio de Mesquita Filho - propõe debater as origens da “decadência política” instaurada após a Proclamação da República sobre três pontos, que reconstituem o quadro político-social da monarquia brasileira. O primeiro, diz respeito à estabilidade existente nas instituições políticas que se organizavam sob a lógica dos dois partidos (liberal e conservador), que no jogo natural selecionavam a massa eleitoral e, simultaneamente amparavam a manutenção da ordem, afastando uma “fracção semi-barbara da população”⁸². O segundo ponto diz respeito à instabilidade que teve início na sociedade após a libertação dos escravos. Segundo Mesquita Filho, as condições de estabilidades foram abaladas quando foi promulgado o decreto de 13 de maio. Segundo Mesquita Filho (1925)

entrou a circular no sistema arterial do nosso organismo político a massa imputa e formidável de 2 milhões de negros, subitamente investido das prerrogativas constitucionais. A esse afluxo repentino de toxinas, provocado pela subversão total do metabolismo político e econômico do país, haveria necessariamente de suceder grande transformação na consciência nacional que, de alerta a cheia de ardor cívico, passou a apresentar, quase sem transição os mais alarmantes sintomas de decadência moral.

Como é possível observar, o discurso de Mesquita Filho carregado de preceitos da sociologia organicista⁸³ compreende a sociedade como organismo humano. Em suas relações, apresenta o corpo social contaminado pelas toxinas (negros), que modificou o suas funções vitais (política e economia) e demonstrou sintomas patológicos (decadência moral). A principal consequência do processo de subversão do metabolismo político aparece com advento da oligarquia. “A política se pautaria daí por diante não mais pela orientação que lhe imprimia a vontade popular livremente manifestada, mas pelos caprichos de um número limitado de indivíduos, sob cuja proteção se acolhiam todos quantos pretendessem um lugar nos congressos estaduais e federais” (MESQUITA FILHO, 1925). A decadência moral

⁸² MESQUITA FILHO, J. A crise nacional. Reflexões em torno de uma data. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 15 de nov. 1925.

⁸³ Segundo Capelato, o ideário dos reformadores liberais tinha por “base o paradigma organicista (cuja ideia de tempo se assemelha a um espiral e não a uma linha reta e contínua conforme a concepção mecânica) os liberais reformadores idealizaram mudanças por etapas ou fases de crescimento. Como Spencer, acreditavam que para regular a marcha da sociedade era preciso conhecer sua estrutura e seus princípios organizativos. Para eles, tal conhecimento era indispensável na previsão e controle das mudanças sociais que ocorriam de forma semelhante às observadas no organismo humano”. (CAPELATO, 1989, p.139.).

associada às práticas políticas das oligarquias produziu um rebaixamento das práticas políticas, pela centralização e aparelhamento do poder no regime presidencial-federativo.

O resultado da instabilidade política ressoaria diretamente na economia brasileira, principalmente pelo fenômeno da imigração. Neste terceiro ponto, o imigrante é caracterizado com um oportunista nefasto. Segundo o autor (1925), o imigrante movido “por interesses puramente materiais, o estrangeiro penetrava em nosso meio no propósito inabalável de fazer fortuna, sem preocupação alguma com a ordem cívica”. Para reforçar seus argumentos faz uma análise comparativa com os fenômenos da imigração nos Estados Unidos da América. A comparação tem uma função lógico-argumentativa, para indicar no decorrer do artigo, quais são os Estados da Federação brasileira que estão aptos a praticar a democracia. Para o autor (1925).

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

A luta pela autonomia política que ocorrera nos Estados Unidos da América não vigorava plenamente no Brasil. Somente algumas regiões haviam alcançado desenvolvimento político e econômico suficientes para serem considerados Estados autônomos dentro da Federação. Somente os Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e o Distrito Federal, poderiam ser comparados aos “trezes Estados primitivos da Federação Yankee”(MESQUITA FILHO, 1925), pois possuíam uma maturidade político-econômica para a época. Contudo, por São Paulo ser o foco da resistência contra a decadência moral instaurada pela libertação dos escravos, seria a única oposição aos desmandos da corrupta política das oligarquias. Possuindo uma história de luta no cenário nacional, São Paulo teria as condições para guiar a nação “com segurança os passos”. Segundo o autor (1925).

Uma fatalidade histórica quis que de São Paulo sempre partisse a palavra ou o gesto decisivo para os destinos do Brasil nos momentos mais aflitivos da sua evolução. Aqui se plasmou a raça, daqui partiram os que deveriam traçar as fronteiras dentro das quais haveríamos de envolver; em território paulista viu a luz do dia José Bonifácio, o Patriarca da Independência; Feijó foi o mais paulista de todos os paulistas. Os seus defeitos, como suas qualidades são a mais perfeita síntese das qualidades e defeitos da nossa índole. Porque, pois falarmos a nossa secular missão

e não darmos agora início a autonomia popular. Integrando definitivamente a nacionalidade no conjunto dos povos democráticos do Universo?

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

Contudo, essas medidas eram ações paliativas, pois o caráter da transformação verdadeira estaria na reorganização cultural e educacional. Desta constatação, a segunda solução aparece como proposta de longo prazo. Pois era preciso iniciar à construção de instituições que concatenasse a mentalidade nacional, sendo assim, emerge a proposta da *universidade* como locus de organização social completa. Para o autor (1925), sem “o concurso dessa instituição secular a que a humanidade deve o melhor das suas conquistas. Inútil se torna qualquer esforço no sentido de conseguir a nossa emancipação definitiva”. Mas a proposta da criação da universidade traz consigo uma reformulação dos organismos culturais. Júlio de Mesquita pensa uma hierarquização intelectual através das estruturas educacionais. Diante disso, afirma a importância da criação “dos centros de altos estudos teóricos e doutrinários, do estabelecimento dos chamados ensino secundários, ou de humanidades, e por último, do sistema de educação primária” (MESQUITA FILHO, 1925). Para Cardoso (1982, p. 36).

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

A educação neste cenário pode ser entendida como dispositivos de organização político-social. A sociedade, nestes termos, se organizaria pelo lugar de poder determinado pelo saber, ou seja, as relações de poder existentes na reativação dos enunciados *elite*,

universidade e ilustração sugerem uma estratificação social pelos moldes dos liberais paulistas. Segundo Cardoso (1982, p. 37), a concepção de sociedade apresentada no texto de Júlio de Mesquita,

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

As instituições educacionais, organizadas por três instâncias (ensino primário, ensino secundário e ensino superior), controlariam a distribuição dos saberes por toda esfera social, a fim de selecionar os mais aptos a exercerem os poderes para manutenção da ordem. Uma espécie de seleção natural pautada pela meritocracia racional, ou seja, a suposta democratização estaria na escolha dos homens mais inteligentes de todas as camadas sociais (dos homens mais ricos aos mais pobres) com intuito de ascenderem aos patamares mais elevados das *elites bem pensantes*.

É curioso notar na argumentação de Mesquita Filho uma excessiva preocupação com ensino secundário, acompanhado de um descaso com ensino primário. Segundo o autor (1925), a principal função na regeneração política do país “caberia aos institutos de ensino secundário que disseminados do norte ao sul do Brasil criassem a mentalidade média nacional e se constituíssem em reservas permanentes de elementos da constituição das indispensáveis elites intelectuais”. Se pensássemos em termos de mobilidade social, os saberes distribuídos para a classe média constituiriam as condições básicas para ascenderem às esferas dos poderes das elites intelectuais, que constituiriam os novos quadros das universidades e dos outros organismos culturais, restando às massas a alfabetização pelo ensino primário, como saber necessário para partilhar da harmonia política e direcionarem suas forças vitais para trabalhos manuais, longe das instâncias da alta cultura brasileira. As relações entre saber e poder flexionam o discurso educacional para práticas disciplinares, indicando um regime de economia política dos corpos na materialidade de instituições determinadas, ou seja, a criação de escolas primárias que distribuíssem o saber para a massa teria como finalidade a socialização dos indivíduos para trabalhos braçais e para condutas de obediência civil; as escolas secundárias formariam quadros de reservas para universidades, uma proto-elite.

Contudo, somente uma parte dessa classe média ascenderia aos postos mais altos, se alcançassem pelo mérito intelectual as regiões do saber desinteressado; a criação das universidades, já receberiam os corpos dóceis, cultivados nos saberes científicos e filosóficos, inseridos no rigor dogmático do método. Esses corpos refinados pelos saberes distribuídos na universidade seriam responsáveis pela manutenção da ordem social, pois se tornariam *elites dirigentes*. Neste aspecto, a democracia deve ser entendida como “o governo do povo pelas elites ilustradas, e não o governo do povo pelo povo” (SILVA, 1999, p, 5). A condução do povo seria executada pela elite paulista, a única capaz de realizar no país de acabar com a crise existente. Sendo assim, a criação da Universidade de São Paulo se apresenta como elemento central para realização dessa empresa.

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

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

Uma relação possível para compreendermos tal afirmação gira em torno das ações político-educacional desenvolvidas no Brasil pelo *Groupement des Universités et Grandes Écoles de France pour les relations avec l'Amérique Latine*⁸⁴. Fundado em 1908, o grupo

⁸⁴ De acordo com Massi (1991, p.29), o grupo “fundado e dirigido por intelectuais de prestígio no cenário francês, contou com o apoio de duas estruturas administrativas: o ‘*Fond por l’expansion universitaire et scientifique de la France à l’etranger*’ (criado em 1912 com verba do Ministério de Assuntos Estrangeiros) e o ‘*Service des Oeuvres français à l’etranger*’, criado em 1919. ‘A constituição

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

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

Para realizar essa função, o *Groupement* seleciona George Dumas⁸⁵ para intermediar e propagar a cultura francesa no Brasil. Em 1908, Dumas ministra pela primeira vez uma série de conferências no Rio de Janeiro e São Paulo. Seu retorno data de 1917, mas agora tem a missão de atuar como médico do exército francês e “aproveita para detalhar o plano de criação de liceus franceses no Brasil” (MASSI, 1991, p.31); em 1922 reforça seu contato com intelectuais e políticos na fundação do Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura, criado pelo *Service des Oeuvres do Ministério das Relações Estrangeiras* e pelo governo do Rio de Janeiro.

destas duas estruturas administrativas permitiu reforçar, sensivelmente, as atividades desenvolvidas por uma instituição especializada, criada em 1889, a Aliança Francesa. Tal associação tinha como tarefa primeira assegurar a promoção da língua francesa nas colônias e no exterior. A língua se revelou, até a I Guerra Mundial, um instrumento fundamental para a irradiação francesa na América Latina junto as elites, a quem um saber deveria ser transmitido”. Cf. MARTINIÈRE, Guy. *Aspects de la coopération franco-brésilienne - Transplantation culturelle et stratégie de la modernité*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble. Paris: Ed. de la Maison des sciences de l'homme, 1982).

⁸⁵ De acordo com Cordeiro (2008, p. 48) “George Dumas [1866-1946] foi o principal responsável pelos acordos educacionais com os paulistas para a constituição e colaboração de uma missão de professores franceses para a fundação da universidade em São Paulo”. Sua trajetória intelectual é descrita por Massi (1991, p. 31) da seguinte maneira: “pensador de origem protestante, construiu sua carreira entre a medicina e as letras. Após a conclusão de seus estudos secundários no liceu de Nîmes, ingressa com 20 anos na Ecole Normale Supérieure (Letras), onde é diplomado em 1886. Em 1889, torna-se chefe do laboratório de Psicologia Patológica da Clínica de Doenças Mentais da Faculdade de Medicina, posto que conservará até sua aposentadoria. De 1894 a 1902, leciona filosofia no College Chaptal e a partir de então torna-se o responsável pela cátedra de Psicologia Experimental na Sorbone. Escreveu: *Tolstoi et la philosophie de l'amour; Les états intellectuels dans la mélancolie; La tristesses et la joie; Psychologie de deus messies positivistes (Auguste Comte et Saint-Simon); La sourire; Névrose et psychose de guerre chez les austroallemands*. Contribuiu com seus trabalhos para o desenvolvimento da Psicologia Experimental e fundou com P. Janet *Le Journal de Psychologie Normale et Pathologie* (1904). Sob sua direção foi publicado um importante *Traité de Psychologie (1923-4), reeditado em 1930-1948*”.

Após uma década de articulação entre o grupo francês (representado por Dumas) e a elite paulista (Mesquita Filho)⁸⁶, em “1925 o Liceu Franco-Brasileiro é criado em São Paulo por iniciativa do *Service des Oeuvres*, tendo como aliados o governo paulista e o grupo do jornal O Estado de S. Paulo, e que é considerado um embrião da futura Universidade de São Paulo”. A afirmação de Massi sobre a forma embrionária da Universidade de São Paulo pode ser compreendida através dos debates e das relações de força que precederam a criação do Liceu-Franco Brasileiro. Segundo Mesquita Filho (2010a, p. 152).

Era ele [George Dumas] de opinião que seria um erro começarmos pela fundação de uma universidade propriamente dita. Estava ele perfeitamente a par das lacunas de nosso ensino secundário que preparasse os alunos de forma a torná-los capazes de adquirir os ensinamentos a lhes serem ministrados na universidade (...). A solução seria mandar vir os melhores professores da Europa cuja missão seria a preparação dos rapazes que mais tarde iriam lecionar nos cursos secundários. Ele se entusiasmou pela ideia, e vendo o interesse que tínhamos em procurar resolver o problema do ensino no Brasil se propôs a trabalhar conosco na criação, em São Paulo, de um ginásio, um liceu, em que se pudesse preparar os futuros professores. Foi daí que se originou o Liceu Franco-Brasileiro, hoje Liceu Pasteur⁸⁷.

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

⁸⁶ Em 21 de setembro de 1961, Júlio de Mesquita Filho discursou na Faculdade de Ciências Econômicas sobre o tema “Conceito de Universidade”, na busca de explicitar sua compreensão do conceito de universidade esboçou um breve contexto histórico, no qual descreve seu contato com George Dumas. Segundo o autor, foi “mais ou menos nesta altura que pela primeira vez inicie um apelo aos professores franceses vindos da França, os quais nos visitavam no afã de aproximar os povos sul-americanos da França. Foi então que conheci George Dumas, professor de sociologia da Sorbonne, grande amigo de São Paulo, que quando vinha ao Brasil aqui permanecia por períodos de 15, 20 dias e até um mês. E o centro de suas atividades era a redação de *O Estado*, na qual travávamos longas palestras. Sempre que podia eu encaminhava a prosa para assuntos relacionados com o ensino universitário”. (MESQUITA FILHO, 2010a, p. 152).

⁸⁷ MESQUITA FILHO, J. Conceito de universidade. In: PONTES, J. A. V. Júlio de Mesquita Filho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 152.

Enunciar *universidade*, a partir desse momento, implicaria compreender a necessidade de uma ampla reforma do ensino médio, pois sem a disciplinalização dos estudantes brasileiros pelos dos professores europeus (leia-se “franceses”), nos saberes científicos e filosóficos, seria inviável a manutenção da universidade. “Dos fins do ensino secundário”, afirma Mesquita Filho, “tinha ele [Amadeu Amaral] uma noção precisa, pois não lhe escapava, como vários de modelar o espírito do adolescente, colocando diante do universo, e do cidadão consciente dos seus deveres para com a nação”⁸⁸. A necessidade de modelar o espírito do estudante para inseri-los nos moldes institucionais da futura universidade se apresentava como elemento básico para todas as áreas do conhecimento, contudo, para a área de Humanidades era imprescindível. Para Mesquita Filho, o ensino secundário é parte integrante do problema universitário pois,

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

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

⁸⁸ Na aula inaugural pronunciada na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto em 21 de março de 1958, Mesquita Filho expõe suas reflexões sobre o projeto da Universidade de São Paulo. Especificamente, na passagem que citamos, autor relata sobre o processo do Inquérito elaborado por Fernando de Azevedo e analisa o depoimento de Amadeu Amaral, problematizando a relação do ensino secundário com o conceito de universidade. (MESQUITA FILHO, 2010b, p. 126)

Do complexo projeto de subjetivação dos estudantes que integrariam a universidade paulista, a criação dos liceus franceses aparece como solução imediata para o problema da ilustração. Formar a classe média no *esprit de finesse* implicaria colocá-la sob a autoridade intelectual dos professores europeus, os únicos aptos a direcionarem os jovens espíritos pelo caminho do saber. O elogio ao europeu ilustrado compõe o discurso da elite paulista, como elemento salvacionista da decadente tradição educacional bacharelesca, fruto de um acúmulo de fracassos sociais e pessoais. Vejamos o que diz Mesquita Filho (2010a, p.153) sobre o assunto.

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

O projeto de contratação de professores europeus para atuarem no Liceu Franco-Brasileiro e prepararem a futura elite dirigente nunca ocorreu. Na disputa de força entre a elite paulista (que disseminava a proposta pelo jornal *OESP*)⁸⁹, e seus adversários, o projeto fracassou. Segundo Mesquita Filho (2010a, p.153), após anos de luta para criação do liceu, o objetivo de contratar professores europeus foi minado, pois entrou em cena um discurso nacionalista,

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

⁸⁹ De acordo com Cardoso (1982, p. 61), durante “o ano de 1925, várias são as notícias que aparecem no jornal, agitando, a proposito do Liceu, a problemática dominante da ‘campanha’: a formação das elites dirigentes. Defendendo a necessidade do preparo em humanidades, um artigo de 18/2/1925, afirma que: ‘(...) mais e mais se faz necessário preparar num país ainda em formação como o nosso uma reserva de intelectuais, de idealistas, digamo-lo sem medo de falsas interpretações do termo, que garantam o futuro do país contra a hipótese de um rebaixamento geral do caráter nacional (...)’. E especificamente enfocando a necessidade da formação das elites dirigentes como questão fundamental das democracias, o artigo de Fernando de Azevedo, de 17/1/1925, a propósito do Liceu Franco-Brasileiro: ‘Demais o problema do ensino secundário sem cuja solução é ocioso falar-se em elevar o nível e dilatar os horizontes da cultura nacional, prende-se visceralmente à questão fundamental nas democracias, da formação das classes dirigente’”.

O fracasso político-educacional da contratação de professores para atuarem no Liceu Franco-Brasileiro não deve ser compreendido como uma descontinuidade no processo da constituição da formação discursiva sobre a Universidade de São Paulo. Na medida em que, a atualização dos pressupostos que emergiram na relação entre o projeto do *Groupement*, (que pretendia através dispositivo institucional “viabilizar sua penetração na América Latina e no Brasil”⁹⁰) e a elite paulista (que almejava “ilustra-se, de moderniza-se, de formar quadro”⁹¹), constituirão o discurso jurídico do documento⁹² que funda a Universidade de São Paulo, além das práticas disciplinares que recorrerão sobre os corpos dos estudantes na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Se avançarmos no tempo e observarmos as práticas institucionais vigentes no primeiro ano de funcionamento da Universidade de São Paulo, especificamente, no curso de Filosofia, é possível notar a aplicabilidade de práticas disciplinares que emergiram na constituição do Liceu Franco- Brasileiro. Por exemplo, o corpo docente composto por estrangeiros (na sua maioria franceses) foi escolhido por George Dumas e Mesquita Filho⁹³. Outro elemento diz respeito às aulas ministradas em francês, que inseriam o aluno na regularidade discursiva. O idioma, utilizado como ferramenta disciplinar na produção subjetividade do estudante de filosofia, reforça o processo de socialização dos corpos, que em tese, já havia iniciado no ensino secundário. Segundo Cordeiro (2008, p.50).

Nos anos 30, de acordo com Lévi-Strauss, 'um francês poderia se sentir em casa no Brasil. Todo brasileiro um pouco cultivado falava francês'. Para outro membro da missão francesa, Paul Arrousse-Bastide: 'na época vigorava, ainda, a universidade da língua francesa, o que chegou a nos surpreender [...] Sem ser grã-finos, nosso alunos tinham um conhecimento suficiente do francês. O mesmo não ocorreu com os professores italianos e alemães que chegaram conosco'⁹⁴.

⁹⁰ MASSI, F. P. Estrangeiros no Brasil: a missão francesa na Universidade de São Paulo, 1991, p. 36.

⁹¹ *Ibidem*, p. 36.

⁹² De acordo com o Art. 44 do Decreto n.º 6.283 de 25 de janeiro de 1934 (documento responsável pela criação da Universidade de São Paulo), o Governo do Estado poderá, sob proposta do Conselho Universitário “a) comissionar no estrangeiro, para especialização e aperfeiçoamento técnico, professores e auxiliares de ensino; b) contratar, para a inauguração, instalação ou regência de cursos, pelo tempo que for necessário, professores estrangeiros de notória competência nas matérias para as quais não se encontrarem especialistas no país; c) promover o intercâmbio de professores da Universidade com os de institutos universitários do país e do estrangeiro”. (SÃO PAULO. Decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a USP e dá outras providências. Decretos Federais e Estaduais. *Ensino Universitário*. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado, 1934.).

⁹³ De acordo com Massi (1991, p. 34), a “história corrente sobre as contratações diz que Júlio de Mesquita Filho encarregou Teodoro Ramos, matemático e professor na Escola Politécnica, de ir à Europa convidar professores. Seu itinerário era Itália (onde foram escolhidos os matemáticos principalmente) e França, onde Dumas elegeu os nomes”.

⁹⁴ Cf. ARBOUSSE-BASTIDE, P. [Depoimento]. Entrevistador: Antônio Marcos de Almeida. *Língua e Literatura*, São Paulo, v.10-13, p.7-34, 1981-1984; Cf. *Tristes trópicos*, tradução de Rosa Freire d'Aguiar, São Paulo. Ed. Companhia das Letras, 1996.

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

Segundo Mesquita Filho (2010a, p.158), o problema colocado por Dumas sobre a relação do ensino secundário e a criação da universidade foi verificado, pois os alunos matriculados “mostravam-se incapazes de compreender o ensino que era ministrado. (...) entre os elementos que já haviam professado, encontravam-se alguns que eram capazes de aprender o que lhes eram ministrados pelos professores estrangeiros. Mas os resultados não foram muito bem sucedidos”. A regularidade discursiva sobre *a universidade da elite ilustrada* se chocava com a materialidade do contexto sócio-histórico da Universidade recém-criada. Segundo Garcia (2002, p. 55-56).

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

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

O problema da falta de aluno, que já fora indicado nos debates para a criação do Liceu Franco-Brasileiro, agora tornou-se material, um perigo real para existência da Universidade de São Paulo. Com a finalidade de sanar o risco de extinção da Universidade pela falta de contingente da *elite ilustrada*, representantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, articulam com o secretário da Educação e da Saúde Pública, Antônio de Almeida Prado, o

comissionamento⁹⁵ de professores do Estado. Uma fissura na regularidade discursiva aparece com os professores comissionados⁹⁶, conforme o números de comissionadas que substituíam o contingente inexistente da proto-elite aumentava, as diferenças sociais, econômicas e culturais começavam a indicar uma dissonância entre a realidade cotidiana e o projeto da formação das elites dirigentes. Segundo Garcia (2002, p.57).

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

Este novo público ao ser inserido na regularidade discursiva, que pretendia formar uma elite ilustrada dirigente para conduzir a nação para o desenvolvimento e ordem, destoava do projeto inicial dos liberais paulistas. As diferentes sociais começaram a produzir resistências na relação de força existente entre a disciplinalização do projeto da elite paulista e os novos professores comissionados⁹⁷.

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

⁹⁵ Cf. LAY, E. A. e LANG, A. B. S. Mulheres na USP: horizontes que se abrem. São Paulo, Humanitas, 2004, p. 51-52.

⁹⁶ Segundo (LAY; LANG, 2004, p. 52) Em 14 de março de 1935, o secretário da Educação Márcio Munhoz, publica no Diário Oficial a convocação de cinquenta professores do quadro do magistério público primário do Estado para, serem ouvintes nos cursos de FFCL-USP. “Em carta dirigida ao secretário da Educação, o então diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) alertava para a necessidade de efetivação dos comissionados que ingressavam como ouvintes sem gozar dos mesmos direitos que os estudantes que entraram por meio dos vestibulares. Houve, então, um adiantamento da este decreto, segundo o qual os comissionados deixariam a condição de alunos ouvintes, passando para a de matriculados regulares. Os que entraram na FFCL por intermédio do comissionamento deveriam alcançar média mínima de sete. Os comissionados continuavam a receber do Governo do Estado seus respectivos salários em forma integral”.

⁹⁷ Segundo o professor comissionado e estudante Mário Wagner Vieira da Cunha que pertenceu à turma de Ciências Sociais e Políticas de 1935, “normalmente naquele tempo todo mundo tinha que ser disciplinado, e de fato ele era cauteloso. Este quadro dos alunos era muito importante, o clima era esse, foi preciso recrutar professores primários como comissionados, para assistir aos cursos. De outro lado havia aquele pessoal de uma elite intelectual, que frequentava as aulas. Naturalmente, esse era um clima mais para as ciências sociais, e não para a física e outras coisas. Mas em todas as sessões, mesmo em física, em química, havia uma turma, mais ou menos ampla, de professores primários, ou de pessoas recrutadas assim, num nível mais baixo. E formou-se, estruturou-se lentamente certa visão, que eu explorei na minha eleição de presidente, que era essa cisão entre o pessoal mais ou menos elitista, que realmente se pensava como uma elite dentro da escola, e as pessoas mais humildes. Essa turma mais humilde tem uma história que foi desaparecendo, mas que também se poderá restabelecer dentro da sociologia. Enquanto os outros realmente puderam ter um rumo em São Paulo e alcançar posições mais ou menos importantes, antes, estes foram diretamente jogados como professores de sociologia no interior do estado. Eles têm vários livros publicados, são os primeiros livros de sociologia e naturalmente foram inspirados pelos cursos que faziam naquela ocasião”. (PINHEIRO FILHO; MICELI, 2008)

Paulo seja suficiente para esclarecermos nossos objetivos e relacionarmos com ensino de Filosofia na Universidade de São Paulo. Cabe agora retornarmos ao artigo de Mesquita Filho *A Crise da Nacional* e analisar sua relação com *Inquérito* elaborado por Fernando de Azevedo.

Mesquita Filho, após tecer evidências a necessidade da reforma do ensino secundário e defender um ensino refinado das Humanidades, a fim de cultivar os alunos nos moldes franceses, para formar uma reserva que irá sustentar o funcionamento da universidade, finaliza seu artigo de forma propositiva, ou seja, indica a necessidade da criação de uma universidade como forma de combater e superar a crise da nação iniciada com a libertação dos escravos e potencializada na crise moral da oligarquia brasileira. Vejamos o que diz Mesquita Filho (1925, grifo nosso)

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

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

A partir do artigo de Mesquita Filho uma regularidade em torno da noção de Universidade começa a se formar. Notamos essa regularidade nos desdobramentos discursivos que retomam sempre a necessidade da criação da Universidade para formação de elites ilustradas dirigentes. É possível observar tais características no *Inquérito sobre a Instrução Pública do Estado de São Paulo*. De acordo com Pagni (2000, p.58).

Neste *Inquérito*, formulado dentro dos cânones do saber científico, consubstanciou-se a preocupação em forjar um projeto político e pedagógico nos termos expressos pelos “reformadores liberais”, entendendo as suas expectativas em relação à educação em geral e, sobretudo, à formação das “elites”. O objetivo desse *Inquérito* foi coletar informações de várias personalidades a respeito da situação da educação

pública no Estado de São Paulo, apontando seus problemas e possíveis soluções. Nele, se diagnosticou que o principal problema da instrução pública seria a inexistência de uma política de educação clara e completa que, distante dos interesses particulares e partidários, pudesse desempenhar a tarefa de formar as nossas “elites”. Somente essas “elites” que pensassem e agissem conforme os interesses gerais poderiam orientar um projeto político e social de formação da nacionalidade.

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

O *Inquérito* realizado por Fernando de Azevedo pela solicitação de Júlio de Mesquita Filho foi publicado⁹⁸ no jornal OESP, em três partes durante o ano de 1926. A primeira abordava questões referentes ao ensino primário e Normal; a segunda investigava a problemática do ensino técnico e profissional; a terceira dedicou-se a investigar o ensino secundário e o ensino superior⁹⁹, através de questões¹⁰⁰ e depoimentos¹⁰¹, Fernando de Azevedo articula seus objetivos e diagnósticos. Dito isto, vale ressaltar que as nossas preocupações restringem-se à terceira parte do *Inquérito*¹⁰², objetivando compreender a existência das relações dos enunciados *elite, universidade e ilustração* no discurso de Azevedo.

⁹⁸ Posteriormente, o estudo de Fernando de Azevedo foi publicado duas vezes em formato de livro, a primeira em 1937 sob o título de *educação pública em São Paulo em 1937*, a segunda na obra intitulada *A educação na encruzilhada: problemas e discussões em 1957*, para nossas análises utilizamos a segunda edição do livro de 1957.

⁹⁹ AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960, p.37-120; p.123-179; p.183-271.

¹⁰⁰ Fernando de Azevedo elabora 16 questões para o ensino primário e Normal; 17 para o ensino técnico e profissional; e 12 para o ensino secundário e superior. (AZEVEDO, 1960)

¹⁰¹ Especificamente, no que concerne à problemática do ensino superior encontramos os depoimentos dos seguintes indivíduos: Mário de Sousa Lima, professor de português do Ginásio de São Paulo; Amadeu Amaral, poeta, folclorista, filólogo, ensaísta e autodidata; Ovídio Pires de Campos, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo; Raul Briquet, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo; Teodoro Ramos, professor da Escola de Engenharia de São Paulo; Reinaldo Porchat, professor da Faculdade de Direito de São Paulo; Artur Neiva médico sanitário. (AZEVEDO, 1960)

¹⁰² Para uma análise integral e mais consistente do texto de Fernando de Azevedo: Cf. NASCIMENTO, A. S. Fernando de Azevedo: dilemas na institucionalização da Sociologia no Brasil. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012; Cf. PAGNI, P. A. Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico, 2000, p. 58; Cf. SILVA, M. M. História das Políticas Educacionais no Brasil: a atuação de Fernando de Azevedo de 1920-1930. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Amélia Kimiko Noma. Maringá, PR, 2009.

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

Sua reflexão avança evidenciando a necessidade do debate democrático aberto à opinião pública e de pesquisadores da área da educação no país. Assim, ele demonstra a importância e justifica a iniciativa do jornal OESP e simultaneamente denuncia o papel do executivo e do legislativo em elaborar políticas educacionais direcionadas por interesses particulares e partidários. Sobre esse tom, Azevedo apresenta o seguinte dilema: “Ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo” (AZEVEDO, 1960, p. 34). De acordo com Pagni (2000, p.52), o caminho indicado no *Inquérito* para sair desse dilema,

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

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

Tendo em vista a constatação da péssima condição da educação no país, a universidade assumiria a função de formar professores para atuarem no ensino secundário e primário. Para Azevedo, formaria quadros para o ensino secundário sustentaria o próprio funcionamento da universidade, assim como vimos nas reflexões de Mesquita Filho e George Dumas, e também combateria a estrutura das práticas “autodidatas que devem a sua especialidade a esforços puramente individuais” (AZEVEDO, 1960, p. 190). Segundo Azevedo (1960, p.191).

É destes focos de cultura e de altos estudos que se irradiam, em todas as direções, as poderosas correntes de ideias, com que se carregam e purificam as atmosferas políticas, para o despertar da consciência cívica, moral e intelectual da nação. Aliás, não há nação que se preze que não se esforce, por todas as formas, por se colocar em condições de poder contribuir, pelo seu aparelho de cultura, para o progresso incessante do saber humano.

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

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

Encontramos as reflexões sobre o ensino superior apresentadas no *Inquérito* ecoando no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹⁰³ redigido por Fernando de Azevedo, assinado por 24 signatários¹⁰⁴, e publicado em 1932¹⁰⁵. De acordo com Pagni (2000, p.89)

A antiga crítica ao trato dado pela República ao problema educacional, presente no discurso pedagógico dos anos 1920 é reatualizada no texto original do Manifesto, conferindo à educação o mesmo status de promotora de reformas sociais mais amplas necessárias à formação social e cultural brasileira¹⁰⁶.

¹⁰³ AZEVEDO, F. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Para uma análise mais ampla do contexto histórico e dos pressupostos filosóficos e pedagógicos que compõem o *Manifesto*, conferir PAGNI, P. A. Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico, 2000.

¹⁰⁴ Segue o nome de todos que assinaram o documento: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette-Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

¹⁰⁵ Segundo Pagni, o “Manifesto foi publicado integralmente ou comentado nos seguintes jornais em março de 1932: *Diário de Notícias do Rio de Janeiro* (dia 19), *O Estado de S. Paulo* (dias 22) e *Folha da Manhã* (dia 23) em São Paulo, *O Jornal* (dia 27) também do Rio”. (PAGNI, 2000, p.83.).

¹⁰⁶ *Ibidem*, 2000, p. 89.

Para Azevedo (2010, p.18), as reformas parciais e arbitrárias instituídas sem uma visão global do problema, “nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes”. O contexto descrito anteriormente é diagnosticado como resultado de um “empirismo grosseiro”, que só seria superado por análise científicas e objetivas, que analisassem a educação de forma criteriosa. Para Azevedo (2010, p.19), somente pela cultura universitária teríamos uma formação de um novo educador.

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

Como podemos observar, o novo educador deveria ser formado no regime universitário, pelo viés filosófico ou científico, ambos permitiriam o acesso ao rigor. Para Pagni, o “educador formado por tais pressupostos e imbuído de ‘espírito filosófico e científico’ poderia ser capaz de perceber o problema da educação, diagnosticá-lo e subordinar o problema pedagógico dos métodos de ensino filosófico ou dos fins da educação”¹⁰⁷. Nestes termos, o novo educador formado pela universitária teria condições de problematizar sua realidade, não somente aceitá-la, ou tecer opiniões sem fundamentos científicos. O teor crítico está associado à formulação da cultura universitária. Percebemos, diante disso, uma atualização do enunciado *universidade*, pois o docente formado na universidade seria ilustrado pelos saberes científicos e filosóficos, constituindo-se parte integrante do projeto da formação da elite dirigente. Um docente ilustrado poderia ser capaz de formar um conjunto significativo no ensino secundário, para suprir as demandas da *universidade*.

Logo, a formação de docentes ilustrados fundamentaria um ensino secundário reformado, o lugar para preparar a proto-elite nos saberes científicos e filosóficos. A partir desse diagnóstico, entendemos que na reativação dos três enunciados a concepção de Universidade assenta-se sobre uma descontinuidade histórica, pois para inventar o *novo*

¹⁰⁷ PAGNI, P. A. Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico, 2000, p.93.

homem ilustrado (homem bem pensante) deve-se transformar primeiro o ensino secundário, para disciplinalizá-lo e prepará-lo para os altos saberes da *universidade*.

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

Logo, o objeto *homem bem pensante* possibilita as condições para formação discursiva sobre a *universidade da elite ilustrada*. Por mais disperso que seja o contexto, a concepção ideológica dos autores, as bases intelectuais, encontramos uma unidade pela regra de formação discursiva. Sendo assim, mesmo com as breves análises frente ao vasto arquivo que descobrimos, acreditamos que a formação discursiva se completa na criação da Universidade de São Paulo, pela normatização jurídica do *Decreto Estadual nº 6.283* em 25 de janeiro de 1934. Os pressupostos que no decorrer dos anos possibilitaram a emergência do objeto *homem bem pensante* se consolidarão na materialidade da criação da Universidade de São Paulo, que entendemos ser, nesta medida, a *universidade da elite ilustrada*.

4.3 A Faculdade de Filosofia Ciência e Letras: a alma mater e os homens bem pensantes

A Universidade de São Paulo foi criada pelo *Decreto Estadual nº 6.283* em 25 de janeiro de 1934, pelo interventor federal Armando Salles de Oliveira. A redação do documento elaborada por Fernando de Azevedo e Theodoro Ramos a pedido de Júlio de Mesquita Filho¹⁰⁸ traz as seguintes justificativas:

¹⁰⁸ Segundo Mesquita Filho, quando seu cunhado Armando Salles convidou para elaborar o projeto da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, uma ideia que já vinha das publicações de George Dumas no jornal o Estado de S. Paulo. Mesquita Filho convidou Fernando de Azevedo e Theodoro Ramos. “Com estes elementos, após dois meses de trabalho, apresentava a Armando as linhas gerais do Decreto de 25 de janeiro de 1934”, afirma Mesquita Filho. (MESQUITA FILHO, 2010a, p. 157).

(...) considerando que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo; considerando que, somente por seus institutos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre, desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos; considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes; considerando que, em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos, de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar a um nível universitário a preparação do homem, do profissional e do cidadão. (SÃO PAULO, 1934).

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

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

As finalidades da Universidade de São Paulo¹⁰⁹ seriam disseminadas pelo seu núcleo fundamental a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. De acordo com Cardoso (1982), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é entendida como lugar do ‘refúgio do espírito crítico e objetivo’, do ‘universal’, da ‘razão’, da ‘cultura desinteressada’. Entendida com o centro genuíno de formação das *elites dirigentes*, os cursos proposto defendiam a difusão do conhecimento desinteressado e da cultura elevada. Segundo Mesquita Filho (1937, p.200)

¹⁰⁹ Segundo o art. 3º a constituição da Universidade de São Paulo é composta pelos seguintes institutos oficiais: “a) Faculdade de Direito; b) Faculdade de Medicina; c) Faculdade de Farmácia e Odontologia; d) Escola Politécnica; e) Instituto de Educação; f) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; g) Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; h) Escola de Medicina Veterinária; i) Escola Superior de Agricultura; j) Escola de Belas Artes”. (SÃO PAULO, 1934)

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

Na *universidade da elite ilustrada*, que almejava formar os *homens bem pensantes*, que constituiriam a primeira geração de real saber da nacionalidade, os professores deveriam ser estrangeiros. Como a experiência do Liceu Franco-Brasileiro foi frustrada, o Decreto Estadual nº 6.283, estipulou o art. 44 para garantir que “para a inauguração, instalação ou regência de cursos, pelo tempo que for necessário, professores estrangeiros de notória competência nas matérias para as quais não se encontrarem especialistas no país”(SÃO PAULO, 1934). Sobre a contratação dos professores estrangeiros (maioria franceses) enuncia Mesquita Filho (2010a, p.157-158).

Logo após a publicação do decreto, tivemos que lutar contra uma verdadeira calamidade: uma chusma de professores se candidatava aos cargos do corpo docente da nova universidade, uma chusma difícil de ser afastada. Foi um deus nos acuda a intervenção dos políticos para pedir a Armando que transigisse em mandar buscar a totalidade de professores de fora. Mas vencemos esta partida e encarregamos Theodoro Ramos, uma das maiores inteligências que me foi dado conhecer, a ir a Europa escolher os docentes das cadeiras que iriam ser ministradas no Brasil. Entrei em contato com George Dumas (...) Estávamos em pleno fastígio do fascismo e havíamos decidido cuidar de não dar a Fascistas cadeiras de caráter político. Nossa solução foi dar a franceses todas estas cadeiras. Mas como a poderosa colônia italiana fazia questão de que também fossem contratados professores italianos, contratamos na Itália professores para as cadeiras de geologia, minerologia, física, matemática etc. Contratamos ainda um grupo de judeus, formado por elementos dos mais destacados e que acabaram de ser atirados foda da cultura alemã. E assim, constituímos o grupo de professores que tão alto elevaram o nome da nova faculdade¹¹⁰.

Não nos deixemos enganar pelo argumento do fascismo, pois sabemos que a formação discursiva sobre a *universidade da elite ilustrada* já indicara os franceses como mestres dos brasileiros, vide a implantação do Liceu Franco-Brasileiro. Esta formação que de antemão já excluía a participação de brasileiros, excluía diversos professores franceses, pois o critério e avaliação determinados pela formação discursiva se materializavam nos interesses políticos de Mesquita Filho e na autoridade de George Dumas. O próprio sobrinho, Paul Arbousse

¹¹⁰ MESQUITA FILHO, J. Conceito de universidade. In: PONTES, J. A. V. Júlio de Mesquita Filho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 157-158.

Bastide¹¹¹, afirma que “Dumas escolheu ditatorialmente segundo seu palpite” (ARBOUSSE-BASTIDE, p. 20). A escolha de Dumas constitui o seguinte corpo docente.

No caso das humanidades, vieram, nesta primeira fase, Pierre Deffontaines (geografia), Étienne Borne (filosofia), Emile Coornert (história) e Paul Arbousse Bastide (sociologia). Num segundo momento, 1935, foram convidados jovens "agregés", em geral professores de liceu sem experiência no ensino superior, com contratos de 3 anos. São desta fase os nomes de Claude Lévi- Strauss (sociologia), Fernand P. Braudel (história), Pierre Monbeig (geografia) e Jean Maugué (filosofia). (MASSI, 1991, p. 13-14).

Como podemos observar nas palavras de Massi, dois momentos constituem a inauguração da Universidade de São Paulo. O primeiro, no qual são contratados “professores titulares da Universidade, nomes conhecidos na França, que vieram por um curto período - de 6 meses a 1 ano - para inaugurar as cadeiras no setor de ciências humanas e letras”(MASSI, 1991, p.13). No segundo momento, os professores catedráticos franceses são substituídos por jovens *agregés*, ou seja, professores que ministravam aulas na França no ensino secundário, pois haviam prestado o concurso *agrégation*, que autorizava o docente a lecionar no liceu francês.

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

Especificamente sobre o departamento de Filosofia, Étienne Borne inaugura a cátedra em 1934. O programa de ensino elaborado por Borne estava submetido às normas estabelecidas pelo *Decreto Estadual nº 6.283*, que estabelecia um período de três anos para formação do filósofo e quatro cadeiras, a saber: Filosofia, História da Filosofia, História da Ciência e Psicologia (SÃO PAULO, 1934). Nestes termos, Borne elaborou um programa de ensino que foi executado até 1935 (Anexo 01).

Maugüé chegou ao Brasil em março de 1935 para substituir Borne, assumiu a cátedra e herdou o programa estabelecido pelo seu antecessor, lecionou neste regime durante sete meses, contudo, após as primeiras férias da Missão Francesa (de outubro de 1935 até

¹¹¹ O caso de Paul Arbousse Bastide é um pouco diferente dos demais. O sociólogo não era renomado como os outros e tudo leva a crer que seu nome foi lembrado por ser sobrinho de George Dumas, o responsável pela seleção dos professores contratados

fevereiro de 1936), Maugué elaborou “uma nova proposta, além de um conjunto de diretrizes para melhor encaminhar os estudos da Filosofia no Brasil” (CORDEIRO, 2008, p. 108).

O conjunto de diretrizes sob o título *O Ensino da Filosofia: suas diretrizes*¹¹² direcionou a construção do novo programa de ensino da Filosofia aplicado por Maugué em 1936 (Anexo 02). O programa esquematiza através de práticas didático-filosóficas o discurso sobre o ensino da Filosofia emergente nas *diretrizes* mauguétianas. Diante disto, cabe agora analisarmos as *diretrizes* que Maugué trouxe direto de Paris.

4.4 Jean Maugué: a invenção do filósofo da elite ilustrada

O artigo *O Ensino da Filosofia: suas diretrizes*¹¹³, publicado no Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1937, aparentemente indica uma aproximação dos traços que Maugué elaborou após um ano de convívio com a diletante cultura brasileira (refém do autodidatismo filosófico e da imigração das doutrinas estrangeiras), as diretrizes estabelecem condições didáticas de ensino, através de um programa de estudo histórico-filosófico.

O procedimento adotado para análise deste documento se baseia na *descrição dos enunciados*. Esta escolha tem seu lastro na compreensão foucaultiana de *formação discursiva*, a saber: grupo de enunciados, isto é, conjunto de *performances linguísticas*¹¹⁴, que não estão ligadas entre si, no nível das *frases* ou *proposição*¹¹⁵, por laços gramaticais ou lógicos; que tampouco estão ligados, no nível das *formulações*¹¹⁶, por laços psicológicos; mas que estão

¹¹² O texto de Jean Maugué foi publicado originalmente no Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo:1934-1935 (p.25-42); também foi publicado na *Revista Brasileira de Filosofia*, vol.5 fasc. IV, n. 20, out-dez, em 1955 e no *Caderno do Núcleo de Estudos Jean Maugué*, em novembro de 1996.

¹¹³ O texto de Jean Maugué foi publicado originalmente Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo:1934-1935 (p.25-42); também foi publicado na *Revista Brasileira de Filosofia*, vol.5 fasc. IV, n. 20, out-dez, em 1955 e no *Caderno do Núcleo de Estudos Jean Maugué*, em novembro de 1996.

¹¹⁴ Segundo Foucault, “todo conjunto de signos efetivamente produzidos a partir de uma língua natural (ou artificial)” (FOUCAULT, 2010a, p. 130).

¹¹⁵ “As unidades que a gramática ou a lógica podem reconhecer em um conjunto de signos: essas unidades podem ser sempre caracterizadas pelos elementos que aí figuram e pelas regras de construção que as unem; em relação à frase e à proposição, as questões de origem, de tempo e lugar, e de contexto, não passam de subsidiárias; a questão decisiva é a de sua correção (ainda que sob a forma de ‘aceitabilidade’)”. (FOUCAULT, 2010a, p. 130).

¹¹⁶ “O ato individual (ou, a rigor, coletivo) que faz surgir, em um material qualquer e segundo uma forma determinada, esse grupo de signos: a formulação é um acontecimento que, pelo menos de direito, é sempre demarcável segundo coordenadas espaço-temporal, que pode ser sempre relacionada a um autor, e que eventualmente pode constituir, por si mesma, um ato específico (um ato ‘performativo’, dizem os ‘analistas’ ingleses)”. (FOUCAULT, 2010a, p. 130).

ligados no nível dos *enunciados*¹¹⁷. Como a hipótese defendida nesta subseção entende a emergência do artigo *O ensino da Filosofia: suas diretrizes*, a partir das condições dadas pela formação discursiva sobre a Universidade de São Paulo (universidade da elite ilustrada) – descrever os enunciados seria o passo mais sensato, se nosso objetivo é compreender a ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia.

Sendo assim, se entendemos que o artigo se insere nesta *regularidade discursiva*, cabe pensar os enunciados como função “que se apoia em um conjunto de signos”, que para se realizar requer um *referencial*¹¹⁸, um *sujeito*¹¹⁹, um *campo associado*¹²⁰ e uma *materialidade*¹²¹, logo nossa orientação de análise seguirá as condições impostas pela *descrição enunciativa*. Dito isto, vejamos como Maugüé inicia seu artigo,

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

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

Analisando esse mesmo artigo Arantes afirma que a fórmula é kantiana, mas que não cabe “decompô-la agora nos seus termos de origem, tal preponderância do espírito da

¹¹⁷ “A modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com o um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível”. (FOUCAULT, 2010a, p. 130-131).

¹¹⁸ Para Foucault, o referencial “não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação”. (FOUCAULT, 2010a, p. 140).

¹¹⁹ O sujeito, afirma Foucault (2010a, p.140-141) não é “a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes”.

¹²⁰ Segundo Foucault (2010a, p.140-141) um campo associado “não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articular, mas um domínio de coexistência para outros enunciados”.

¹²¹ De acordo com Foucault (2010a, p.140-141) uma materialidade “que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um status, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização”.

cristalização de nossas primeiras certezas. Muito menos caberia investigar a sua aclimação francesa (o que não seria desinteressante) em particular sob os cuidados de um discípulo de Alain” (ARANTES, 1994, p. 63).¹²².

Não discordamos da afirmação de que a fórmula decorra da tradição kantiana, entretanto para compreendermos a proposição lógica estabelecida por Maugüé precisamos exceder os limites do texto. Para isso, faz-se necessário verificarmos as palavras de Kant na *Crítica da Razão Pura*, especificamente, no terceiro capítulo da *Doutrina Transcendental do Método – A arquetônica da razão pura*. Segundo Kant (1999, p. 495)

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

No excerto apresentado, Kant evidencia sua definição do *conceito escolástico de Filosofia*, no qual define como “o conceito de um sistema de conhecimento que só é procurado como ciência, sem que se tenha por finalidade algo mais que a unidade sistêmica

¹²² Vale ressaltar que Alain era o pseudônimo utilizado pelo filósofo, ensaísta e professor de Filosofia Émile-Auguste Chartier (1868-1951), entre suas principais obras encontramos - ALAIN. Ideias: introdução à filosofia de Platão, Descartes, Hegel, Comte. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1993; ALAIN, Études. Paris: Éditions Gallimard, 1968; Alain, *Propos sur l'Éducation*, Paris, P.U.F, 1932. Neste último livro, Alain elabora uma reflexão sobre o sentido da educação, transitando por temas referente ao ensino da Filosofia. É por este viés que entendemos a influência de Alain sobre Maugüé, que de certa forma, está em consonância com afirmação de Paulo Arantes a respeito da posição de Maugüé como sendo discípulo de Alain. Outro dado interessantes, diz respeito as análises de Denilson Cordeiro sobre o manuscrito Qu'est-ce que la philosophie?. Segundo Cordeiro, o manuscrito está diretamente relacionado ao programa instituído na FFCL-USP em 1936, a partir do artigo *O ensino da Filosofia : suas diretrizes*. De acordo com Cordeiro, comparando « esse programa de Maugüé com o conteúdo dos manuscritos dos seus cursos, há, pelo menos, quinze tópicos que coincidem nominalmente; outros tratam dos mesmos assuntos com títulos diferentes; praticamente todos os autores de mais destaque da História da Filosofia compõem, com um pouco mais de ênfase e recorrência aparecem Sócrates, Platão e Aristóteles, depois Kant, Hegel, Marx, Freud, Max Scheler, **Alain**, Bergson, Merleau-Ponty e Sartre”. Nosso grifo é proposital, apenas para sugerir entre os grandes nomes consagrados da História da Filosofia, Alain aparece com uns dos representantes da Filosofia contemporânea, associado a fenomenologia de Max Scheler, Bergson, Merleau-Ponty e o existencialismo de Sartre. Dito isso, acreditamos que será preciso direcionar a pesquisa para uma escavação documental mais consistente sobre a relação de Maugüé e Alain, pois as poucas evidências indicam um caminho fértil para compreendermos melhor o ensino da Filosofia no Brasil. Cf. ARANTES, P. Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60). São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994, p.63; Cf. CORDEIRO, D. S. A formação do discernimento: Jean Maugüé e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil, 2008, p. 110.

deste saber e portanto a perfeição lógica do conhecimento” (KANT, 1999, p. 496). Dito isto, a Filosofia escolástica é definida por Kant como uma *ideia* de uma ciência inalcançável, ou uma *ideia* de uma ciência defeituosa. Por ser um simulacro da Filosofia e visar apenas à habilidade de analisar as estruturas lógicas dos sistemas filosóficos, constitui-se como *doutrina da habilidade*, logo, o filósofo escolástico será caracterizado como o *artista da razão*, assim como os matemáticos, os estudiosos da natureza e os lógicos. Para Kant, o “artista da razão, ou como chama Sócrates, o *filódoxo*, aspira tão-somente a um saber especulativo, sem considerar o quanto o saber contribui para o fim último da razão humana; ele dá regras para o uso da razão em vista de todas e qualquer espécie de fins” (KANT, 1992, p. 41). Diante disto, o *conceito escolástico de Filosofia* compreendido como *doutrina da habilidade* que teria como executor o *filódoxo*, que não almeja o fim último da razão humana, pode ser considerado uma crítica direta a corrente filosófica wolffiana e toda a filosofia dogmáticas que precedeu o pensamento kantiano. Em contraposição ao do *conceito escolástico de Filosofia*, encontramos nas reflexões kantianas o *conceito cósmico de Filosofia*. Vejamos o que diz Kant (1999, p. 495).

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

O *conceito cósmico de Filosofia*, definido como a ciência dos fins últimos da razão, ou, por ser elevado e conferir “um valor absoluto, à Filosofia. E realmente, também é o único conhecimento que só tem valor intrínseco e aquele que vem primeiro conferir valor a todos os demais conhecimentos” (KANT, 1992, p. 41), por almejar os fins últimos da razão humana e possuir uma *utilidade* é descrito como a *doutrina da sabedoria*. Neste termos o filósofo descrito, um legislador da razão humana, é considerado o “mestre da sabedoria pela doutrina e pelo exemplo, é o filósofo propriamente dito. Pois a Filosofia é a ideia de uma sabedoria perfeita que nos mostra os fins últimos da razão humana” (KANT, 1992, p. 41). O *conceito cósmico de Filosofia*, considerado a *doutrina da sabedoria*, por possuir como legislador o *filósofo prático*, que almeja pela doutrina e pelo exemplo os fins últimos da razão, define a concepção filosofia kantiana, denominada filosofia transcendental. Segundo Kant (1999, p.65).

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

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

Diante disso, a *Filosofia transcendental* seria considerada uma atividade da faculdade racional, ou seja, a própria razão do filósofo forneceria os princípios para estabelecer a crítica sobre as possibilidades do conhecimento, sempre com a finalidade de alcançar os fins últimos da razão. Em última análise, a Filosofia seria “a ciência da relação de todo conhecimento e de todo uso da razão com o fim último da razão humana, ao qual, enquanto fim supremo, todos outros fins estão subordinados, e no qual estes têm que se reunir de modo de modo a constituir uma unidade” (KANT, 1992, p. 42). Diante disso, Kant (1992, p.42-43) esclarece a possibilidade do ensino de Filosofia.

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

simples sofista, mas de todo incompatível com a dignidade do filósofo, na medida em que este conhece e ensina a sabedoria.

O excerto da *Lógica* é revelador, pois Kant em nenhum momento afirma que seria possível *ensinar* Filosofia (*entendida pelo conceito cósmico*). E, se algum pensador pretendesse estabelecer diretrizes para o ensino da Filosofia, a consequência lógica seria a formação de não filósofos, na medida em que a apreensão do pretense ensino teria caráter racional, contudo não passaria de uma apreensão histórico-subjetiva. Dito isto, vejamos um exemplo que Kant (1999, p. 494) elabora na *Crítica da Razão Pura* para esclarecer o assunto.

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

Neste sentido podemos observar que a aprendizagem pela simples transmissão de conteúdos históricos-filosóficos conduziria o estudante apenas para a *doutrina da habilidade*, no qual se tornaria um excelente *filódoxo*, pois possuiria recursos metodológicos de aspecto racional (histórico-subjetivo), sendo assim, estaria dotado da capacidade de analisar conceitos alheios, descobrir unidades lógicas de sistemas filosóficos e tecer brilhantes comentários sobre seus filósofos preferidos. O estudante, guiado pela razão alheia, futuro candidato ao posto de *filódoxo* se afastaria paulatinamente da Filosofia, e conseqüente do esclarecimento e autonomia racional, permanecendo sob a tutela dos *sofistas*.

Sendo assim, o ensino da filosofia orientado pela experiência imediata, pela narração ou pela instrução histórico-filosófica formaria um indivíduo considerado uma “cópia de gesso de um ser humano vivo” (KANT, 1999, p.495). Pois o verdadeiro filósofo construiria sua filosofia sobre os destroços da obra de outros filósofos, ou seja, através do uso livre da razão apreenderia os conceitos e sistemas filosóficos existentes na História da Filosofia sem a tutela de nenhuma autoridade racional. Sendo assim, o verdadeiro filósofo não direcionaria sua

faculdade racional para simples imitação ou reprodução de conceitos alheios, tão pouco produziria simulacros filosóficos por comentários lógicos ou históricos filosóficos consagrados.

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

Após essa longa jornada kantiana faz-se necessário retornarmos à fórmula maugüetiana, “*A filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar*” e pensa-la à luz da filosofia transcendental. Se descontruíssemos a fórmula em duas partes, consideraríamos a primeira parte “*A filosofia não se ensina*”, regular aos valores de verdade estabelecidos pelo discurso transcendental kantiano, ou seja, afirma a impossibilidade do ensino da Filosofia implicaria em estar no verdadeiro, tendo por base os pressupostos kantianos, logo, Maugüé estaria em consonância com a regularidade discursiva kantiana. Contudo, quando analisamos a segunda parte, “*Ensina-se a filosofar*”, algumas dispersões emergem no discurso, pois, se entendemos que o *filosofar* maugüetiano introduz no discurso o verbo *ensinar* e, conseqüentemente todas as práticas didática-filosóficas que ação de ensinar produz, logo precisaríamos verificar com cuidado essa flexão conceitual. Isso porque, quando analisamos o *filosofar* kantiano, em nenhum momento encontramos o verbo *ensinar* para caracterizar o *filosofar*, Kant se vale do verbo *aprender*, para descrever a atividade racional do sujeito que filosofa. Segundo Kant (1999, p. 495), só é possível *aprender a filosofar*, “ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os”.

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

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

Se analisarmos os diagnósticos de Maugüé à luz do discurso kantiano, no que concerne à distinção entre o método filosófico e o matemático¹²³ na apreensão de conceitos racionais objetivos, entenderemos com maior facilidade os pressupostos sobre a inutilidade do professor e negação da transmissão de conhecimento no ensino da Filosofia. Para Kant, os “conhecimentos racionais que são objetivamente (ou seja que só podem inicialmente se originar da própria razão) podem portar também subjetivamente este nome só quando provenientes de fontes universais da razão” (KANT, 1999, p.495). As fontes permitem o humano racional tecer juízo ao repudiar ou validar o que aprendeu. Na mesma medida, o conhecimento racional em sua totalidade, ou se dá a partir de conceitos, ou pela construção de conceitos. No primeiro caso, é denominado filosófico, no segundo, matemático. Para Kant (1999, p.495), a consequência disto é que,

[...] um conhecimento pode ser objetivamente filosófico e ainda assim subjetivamente histórico, tal como ocorre a maioria dos discípulos e com todos aqueles que não veem adiante de sua própria escola, permanecendo neófitos por toda vida. É estranho, todavia, que o conhecimento matemático, do modo como foi aprendido, também possa valer subjetivamente com um conhecimento racional, neste caso não ocorrendo uma distinção tal qual a que encontramos no conhecimento filosófico. A causa disso é que as fontes de conhecimentos às quais o mestre pode exclusivamente recorrer não se situam senão nos princípios essenciais e autênticos da razão, sendo portanto impossível para o educando tanto adquiri-los de qualquer outra fonte quanto contestá-los; isto acontece, por seu turno, porque aqui o uso da razão tem lugar só *in concreto* – se bem que ainda assim *a priori*, ou seja, na intuição pura, qual é, exatamente devido a isto, infalível -, excluindo toda a ilusão de todo o erro.

¹²³ De acordo com Lassalle Casanave, a “distinção metodológica entre filosofia e matemática foi um problema enfrentado por Kant desde seus primeiros escritos até suas obras inconclusas. Uma lista incompleta inclui a Investigação sobre a evidência dos princípios da teologia natural e da moral de 1764 (doravante Investigação). Sobre uma descoberta segundo a qual toda nova crítica da razão pura deveria ser tornada supérflua por uma anterior de 1791 (doravante Resposta a Eberhard), e, naturalmente, a Seção Primeira do Capítulo Primeiro, “A disciplina da razão pura em seu uso dogmático”, da Doutrina Transcendental do Método da Crítica da Razão Pura de 1781 (doravante CRP). (LASSALLE CASANAVE, 2012, p. 657)

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

Maugüé sob o farol da filosofia kantiana entende bem a inutilidade do professor de filosofia, pois se o aprendizado da Filosofia aconteceria por um viés histórico, o humano racional não precisaria da tutela de nenhum mestre, pois se o aceitasse poderia tornar um eterno neófito, sempre dependente de explicações e observações de homens detentores de uma falsa sabedoria. As consequências desse diagnóstico emergem de forma devastadora, vejamos o que diz Maugüé (1937, p. 25).

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

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

Aqui reativa-se a força discursiva dos liberais paulistas, que combatiam o modelo de ensino sintetizado pela figura do bacharel. Instaurava uma estrutura lógica através da proposição *a Filosofia é o filósofo* (ou seja, $A = A$), que transitada do princípio da identidade para uma ontologia dialética. “Há, segundo Maugüé, um caráter dialético envolvido na arquitetura do problema. Pensamento, ensino e formação são constituídos e se constituem mutuamente, estão em relação de interdependência” (CORDEIRO, 2008, p. 86). Essa

proposição possibilita um debate que é de extrema importância para o ensino da Filosofia, na medida em que, se acolhêssemos que a Filosofia necessariamente é o filósofo, teríamos que aceitar que, o professor que ensina o filosofar é um filósofo, logo, todo professor de filosofia seria um professor-filósofo. Mas uma dúvida surge, como o estudante apreenderia o pensamento do professor que é a materialização da Filosofia, será que no fundo continuaríamos reproduzindo o pensamento daqueles que nos ensinaram, ou seja, seríamos imitadores neófitos dos grandes mestres franceses? Poderíamos questionar a validade do ensino de Maugüé, pois quais seriam os pressupostos para considerá-lo um professor-filósofo?

O caráter dialético da proposição maugüetiana indica “uma espécie de fatalidade que se explica pela ambiguidade da própria natureza humana, não podemos conhecer senão verdades dispersas” (MAUGÜÉ, 1937, p. 25). Na trilha da crítica kantiana, que indica os limites da razão e propõe a ruptura com as premissas metafísicas, pelos simples fatos de serem inacessíveis, Maugüé afirma existirem dois grandes movimentos quando o objeto de estudo é a natureza, de um lado a análise das *ciências objetivas*¹²⁴ e, de outro, o *esforço* “para encontrar, através das análises particulares, a sua origem comum. É este esforço que se denomina filosofia” (MAUGÜÉ, 1937, p. 26). Para Cordeiro (2008, p.87).

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

A capacidade de olhar para o múltiplo e reconhecer uma identidade, que poderá ser sintetizada pela atividade racional revela ao humano uma força intrínseca, que indica seu poder e sua dignidade. Da relação entre essa força que determina o múltiplo e o filósofo, que Maugüé define o *filosofar*. Para o autor, filosofar “é entrar em contato com essa atividade, é traçar a sua orientação, é tornar a achar a inteligência, o espírito, nos domínios de seu exercício e mesmo nos resultados dos seus esforços” (MAUGÜÉ, 1937, p. 26). Nesses

¹²⁴ Segundo Maugüé (1937, p. 26), as “ciências especializaram-se; sabe-se, todavia, que neste domínio particular do saber, participam todas de uma mesma verdade que ultrapassa as forças do espírito do indivíduo, mas que seria compreensível, por uma inteligência universal, por Deus por exemplo. A complexidade das coisas origina-se no fato de que a sua análise é infinita. Sabe-se igualmente que tudo o que existe é uma só coisa e que a síntese é singular”.

termos, o filósofo que é a própria Filosofia exerceria uma atividade racional de síntese frente ao múltiplo, a fim de entrar em contato com essa *Inteligência*. Logo, a Filosofia “pretende reaver na sua unidade abstrata, esse poder, ou se prefere, o sentimento, desse poder. A filosofia é reflexiva. É o espírito ou a inteligência que se apreende a si mesma” (MAUGÜÉ, 1937, p. 26). A partir definição de Filosofia, Maugüé ao relacionar o ensino da Filosofia com o conjunto dos conhecimentos humanos indica uma posição para esse saber, que caracteriza-se pela *humildade* e pelo extremo *orgulho*. Sobre isto, afirma Maugüé. (1937, p. 27).

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

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

Analisando tais fragmentos, infere-se uma relação direta com a formação discursiva sobre a *universidade da elite ilustrada*, pois como vimos anteriormente, o projeto da elite paulista que concebeu a Universidade de São Paulo já enunciava a necessidade de ilustrar os *homens bem pensantes* no rigor do método científico e no refinamento das Humanidades. Se relembrarmos os debates em torno do Liceu Franco-Brasileiro, não será um erro afirmar que o discurso maugüetino está em consonância com os enunciados *universidade, elite e ilustração*, pois a formação que precede o *filosofar* encontra-se na mesma regularidade discursiva que a *ilustração pelo ensino médio*, especificamente, pelo projeto frustrado do Liceu Franco-Brasileiro.

Na mesma medida, a caracterização do ensino da Filosofia pela condição psicológica do *orgulho* também aproximaria as noções maugüetiana à mesma regularidade discursiva,

pois o estudante ilustrado ao filosofar, estaria capacitado para pensar soluções para o Brasil a longo prazo, sem um caráter imediatista. Pois, a Filosofia, nestes termos, seria na hierarquia dos saberes o nível mais alto, logo, o lugar perfeito para que o *homem bem pensante* estabeleça suas atividades racionais.

Após verificar a posição do ensino da Filosofia em relação às outras áreas do conhecimento, Maugüé evidencia que três condições são requeridas para o ensino da Filosofia, tendo em vista sua experiência de ensino na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no ano de 1935. Segundo Maugüé (1937, p. 27).

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

Como podemos observar no fragmento acima, uma formação discursiva emergiu no Brasil através da primeira normatização do ensino filosófico brasileiro. A proposição “o ensino da filosofia vale o que vale o seu ensino anterior” emerge da regularidade discursiva sobre a *universidade da elite ilustrada*. Não estamos afirmando que Maugüé estava em consonância com a ideologia liberal paulista, pois estamos localizando seu discurso dentro de um conjunto de regras anônimas que foram determinadas no tempo histórico. Logo, as preferências ideológicas não determinariam a concepção discursiva maugüetiana, mas estariam dependentes das regras e das condições de existência para emergência do seu discurso.

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

para formar o *filósofo da elite*. Vejamos o que diz Maugüé (1937, p. 27-28) sobre a segunda condição requerida.

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

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

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

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

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

permitido relacionar a introdução do método histórico como solução às práticas de ensino da tradição bacharelesca, recorrentes no Brasil desde final século XIX. Logo, na constituição da ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia, o método de ensino histórico será o pressuposto necessário para excluir todos àqueles que não se submeterem a normatização do discurso verdadeiro, que se constitui neste momento. Retomando a questão do método, o autor justifica sua introdução através do seguinte diagnóstico sobre o Brasil, vejamos.

Sem analisar as causas históricas, das quais a mais notável é, sem dúvida, a juventude e a rapidez do desenvolvimento do país, é certo que o Brasil apresenta dois traços ideológicos que aparentam com a América do Norte, e que o distinguem da Europa. Uma dupla tendência parece que leva a julgar a filosofia, ou melhor, as correntes filosóficas, segundo a sua novidade ou segundo a sua utilidade prática. (MAUGÜÉ, 1937, p. 29).

A análise maugüetiana que se baseia na noção de *país novo* (muito utilizada no período, vide as observações de Fernand Braudel¹²⁵ quando comparava o Brasil com a Argélia) introduz uma problemática antiga, da dependência cultural brasileira. Maugüé, a partir desse mote compara as relações entre as ideias novas e a história da filosofia, diferenciando essas práticas na Europa (França) e no Brasil (São Paulo). Segundo o autor, na Europa, quando uma corrente filosófica ou uma ideia nova surge, seus conceitos são colocados à prova mediante a história da filosofia. Para demonstrar as práticas filosóficas francesas em relação à utilização do método, Maugüé utiliza o artigo do filósofo Léon Brunschwig, para exemplificar como uma nova ideia, no caso a “terapêutica freudiana”, pode ser localizada na arquitetura filosófica já existente através do método de análise da história da filosofia. Neste caso, Brunschwig relacionada à terapêutica freudiana “com a sua longínqua antepassada, a maiêutica socrática” (MAUGÜÉ, 1937, p. 30).

Sem questionar a validade do argumento de Brunschwig sobre o parentesco entre Freud e Sócrates, ou a eficiência do método, vale a pena observar que tais práticas já haviam se consolidado na França como regime discursivo. Segundo Marques (2007, p.37), os “primórdios da institucionalização de uma escola francesa de historiografia da filosofia coincidem igualmente com o advento da universidade napoleônica (...)”. De acordo com o autor, embora a história da filosofia tenha sido introduzida pelo ecletismo de Cousin e,

¹²⁵Cf. BRAUDEL, F. O conceito de país novo. In: Revista Filosofia, Ciências e Letras. São Paulo, v. 2, p.3-10, agosto de 1936.

sustentado o método psicológico¹²⁶ de Jouffroy, sua consolidação só ocorreria com Boutroux.

A partir das análises de Marques, é possível inferir que uma regularidade sobre o ensino e pesquisa da Filosofia fundamentada sobre a historiografia emerge de um conjunto de textos dedicados à historiografia da filosofia e às relações entre história da filosofia e filosofia. Para Marques (2007) esse conjunto de textos que debatem a historiografia da filosofia e seus problemas têm como os nomes mais conhecidos os seguintes autores: Boutroux, Delbos, Robin, Bréhier, Gouhier, Goldschmidt, Guérault. Diante disto, Marques (2007, p. 120) afirma que, de Cousin a Guérault,

[...] a filosofia torna-se um problema histórico-históricográfico ao ser tomada em sua pretensão universalista: conflito irreduzível ou *perennis philosophia* (e, nesse caso, como ecletismo ou sistematização). Justamente pelo fato de não ser uma história do passado, do que é obrigatoriamente preterido, a história da filosofia alimenta o esforço sistemático característico de toda doutrina, tornando-se por isso ‘uma sorte de idealismo que se investiga perpetuamente’. *Perennis philosophia*, pois, mas não à moda eclética, do a-filosofia-está-toda-feita. Trata-se de ‘viver atualmente da vida passada da filosofia’, o que imporá *atualização*, porque é preciso ‘renovar’ e ‘rejuvenecer’ (sem contudo ‘disfarçar’). Esse esforço sistemático é ‘um trabalho de síntese construtiva e de assimilação.

A consolidação do discurso histórico-históricográfico (*perennis philosophia*) pelo viés da atualização do passado no ensino e pesquisa da Filosofia, instituiu regras discursivas que são distribuídas por práticas nas instituições educacionais (nos liceus e universidades) e disciplinam os estudantes franceses no início do século XX. Nestes termos, Léon Brunschwig, receptáculo do discurso *perennis philosophia*, seria a materialização disciplinar do discurso histórico-históricográfico na formação educacional de Maugüé. De acordo as análises de Antônio Candido (2013), podemos compreender o processo de formação, no qual Maugüé estava inserido.

¹²⁶ De acordo com Marques (2007, p. 82), a “prescrição do ‘método psicológico’ é a condição necessária para o completo mapeamento da consciência e o perfeito conhecimento do mundo intelectual e moral. De posse dessa carta, o filósofo/historiador da filosofia poderá então operar a concordância entre os diversos sistemas, o que por sinal, se fará naturalmente (Jouffroy, 1860). Jouffroy não pronuncia uma única vez aí o termo “ecletismo”, ainda que a consequência do método resulte na conciliação filosófica. Na verdade, o “método histórico” é dispensável (ou ao menos secundário, na qualidade e na ordem) diante da preeminência, agravada pela circunstância de não haver acordo possível entre os sistemas, do ‘método psicológico’. Numa palavra, ao passo que a psicologia é imprescindível para a filosofia, antecedendo-a no estudo, a história da filosofia é somente útil para o psicólogo. O ecletismo não poderá chegar a bom tempo se não o assistir o ‘método psicológico’; mas se o psicólogo fizer sua parte, os sistemas se conciliarão por si e as peças do quebra-cabeça encontrarão sozinhas o seu perfeito encaixe.

Percebendo provavelmente que não poderia exigir de nós o que se exigia de um estudante francês, procurou ajustar o ensino à situação local. Dizia, por exemplo: "Quero que a filosofia lhes sirva para ler melhor o jornal, analisar melhor a literatura e o cinema". . Com estas ideias, se não formou filósofos, influenciou a vida intelectual de seus alunos. Mas dava também conselhos marcados pelo rigor, digamos específico, como este que não esqueci: o estudante de filosofia deveria concentrar-se na leitura de uma obra difícil, lendo, relendo, refletindo sobre cada conceito, esclarecendo cada palavra, até compreendê-la completamente, em todos os níveis. É um trabalho lento e penoso, mas ao cabo o estudante seria capaz de refletir e adquirir a verdadeira cultura. Para exemplificar, contava ter feito esse trabalho, quando era aluno na *École Normale Supérieure*, o livro *L'Expérience Humaine et la Causalité Physique* de seu professor Léon Brunschvicg, pelo qual tinha especial admiração e no qual sempre falava.

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

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

Resgatando tudo que foi apresentado até o momento, a universidade seria o lugar no qual o filósofo ilustrado adquire, através do ensino histórico-historiográfico da Filosofia, as condições para pensar criticamente seu presente (*perennis philosophia*). Contudo, como

poderíamos pensar a relação entre o professor de filosofia, entendido como a própria Filosofia e o estudante?

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

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

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

O filosofar praticado pelo estudante também poderia ser praticado de duas formas. A primeira, pelo contato com o texto filosófico, pois segundo o autor, um “estudante apenas pode considerar-se no caminho da filosofia no dia, mas só no dia em que, no silêncio do seu quarto o estudo, começa a meditar por si mesmo sobre algum trecho de algum grande filósofo”. A meditação solitária permitiria ao estudante ao mesmo tempo resistir ao processo disciplinar imposto pela exposição didático-filosófica do professor, ou reforçá-la em uma constante reprodução da leitura do professor-comentador por uma leitura viciada, impedindo a crítica.

A segunda forma estabelecida para o estudante filosofar estaria na relação do desenvolvimento do seu tato histórico com o tempo presente. De acordo como autor, o “que é necessário é suscitar, avivar, no estudante, o senso de reflexão e das ideias gerais: em suma criar um *discernimento*. O benefício das ideias gerais consiste em evitar que se generalize as ideias particulares” (MAUGÜÉ, 1937, p. 31). O discernimento seria uma consequência do processo de subjetivação imposto pelo ensino do método histórico-historiográfico da Filosofia no estudante. Após ter assimilado o tato histórico pelos processos disciplinares recorrentes na instituição universitária, ele estaria apto a filosofar sobre o tempo presente, pois já saberia discernir quais correntes filosóficas disseminam ideias particulares em trajes de ideias gerais¹²⁷. Segundo o autor (1937, p. 31).

Se há, pois, países que tem necessidade de ventilar a sua filosofia, um tanto anquilosada em velhos métodos, o Brasil, entretanto, terá interesse em se meditar a si mesmo, no ponto da trajetória que já percorreu. Parecerá assim que o estudante se desvia dos fins práticos da existência, mas, de fato ele retomará melhor forma e a sua marcha será mais segura. A história das ciências aí está para nos provar esta asserção. Todo progresso científico, toda revolução espiritual foi precedida de uma época dialética, durante a qual se demonstrou desinteresse pelos resultados positivos, mas que trouxe novamente a exame os princípios sobre os quais se apoiava e em que fez a sua própria filosofia. Admitindo que este trabalho de recuo e de reflexão já não é mais necessário para as ciências, domínios há onde tudo está por fazer, ou, mais precisamente, onde tudo depende de princípios, como na moral, na política e na economia. Pesquisar esses princípios é filosofar.

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

Logo, não seria incorreto afirmar que a formação do *filósofo da elite ilustrado* ocorre na regularidade de duas formações discursivas que estabelecem regras de condição de existência para ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia no Brasil. Sendo assim, mediante as condições estabelecidas pelas formações discursivas da *universidade da elite ilustrada* e da *escola francesa (perennis philosophia)*¹²⁸ uma ordem discursiva é enunciada por Maugüé

¹²⁷ De acordo com Maugüé (1937, p. 31), “não há pior erro do que aquele de tomar ideias particulares por ideias gerais”.

¹²⁸ Para inferir a constituição da formação discursiva sobre a escola francesa, utilizamos fontes secundárias, no caso as reflexões de Marques, contudo pretendemos retomar a problemática no doutorado por fontes primárias para compreender melhor as descontinuidades existentes nesta formação discursiva.

enquanto função-autor, pois a materialidade do *acontecimento* que transita pela superfície do seu corpo produz a dilaceração do autor enquanto sujeito. Logo, se pensássemos a atuação crítica do filósofo, não poderíamos tomá-los como um sujeito (transcendental, ou como um núcleo portador de uma essência, o Eu), ou seja, o autor que enuncia a ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia não pode ser considerado um indivíduo¹²⁹ iluminado, com dotes cognitivos dignos dos gênios. Pelo contrário, por participar do processo do *dilaceramento do autor*¹³⁰, pelo fato de estar inserido em um *aquário*¹³¹, no qual lhe é atribuído uma *função*¹³², que é “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2006b, p.273)¹³³. Dito isso, Maugüé (1937, p. 33) classificaria os princípios para o ensino da Filosofia da seguinte forma:

1) O ensino da filosofia deve ser pessoal, tanto da parte do professor como da parte dos estudantes. Podem-se ao professor reflexões que empenham a sua responsabilidade intelectual. Seria de desejar que se pedisse aos estudantes um pouco mais de personalidade. 2) A personalidade do estudante forma-se na atenção dada às lições, sobretudo na reflexão, e mais ainda, pela leitura lenta, contínua e meditada. 3) A leitura deve ser uma regra de vida para o estudante. Este não deve ler naturalmente senão os bons autores. É mais seguro ler aqueles que o tempo já consagrou. A filosofia começa com o conhecimento dos clássicos. 4) A História da Filosofia deve ter, no Brasil, um lugar primordial. Ela pode ser ensinada, seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos. Não há vida presente sem o conhecimento da vida passada. 5) Enfim, o futuro da filosofia no Brasil depende da cultura que o estudante tiver adquirido anteriormente. A filosofia, segundo uma das

¹²⁹ Para Foucault (2006b, p. 277) a **função-autor** “não se forma espontaneamente como a atribuição de um discurso a um indivíduo. É o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser de razão que se chama de autor. Sem dúvida, a esse ser de razão, tenta-se dar um *status* realista: seria, no indivíduo, uma instância ‘profunda’, um poder ‘criador’, um ‘projeto’, o lugar originário da escrita. Mas, na verdade, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos sempre mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam. Todas essas operações variam de acordo com as épocas e os tipos de discurso”.

¹³⁰ Sobre o debate a respeito do “autor”, cf. (FOUCAULT, 2006b, pp. 264-298); (MUCHAIL,2004).

¹³¹ De acordo com Paul Veyne a “cada época, os contemporâneos estão, portanto, tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o dato de que há um. As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um *dizer verdadeiro*, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde”. (VEYNE, 2011, p. 25)

¹³² Segundo Foucault, a “função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar”. (FOUCAULT, M. O que é um autor? 2006, p. 280),

¹³³ FOUCAULT, M. O que é um autor? 2006, p. 273

concepções da “Republica”, de Platão, nada mais é que o coroamento dialético de um ensino harmônico e completo.

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

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

O risco exigiu um esforço dobrado, pois a formação pelo método histórico-historiográfico, convertido no Brasil, em leitura estrutural do texto, inviabilizava uma compreensão rigorosa da História. Sendo assim, o constante combate entre a semi-formação universitária e as exigências rigorosas da pesquisa tornou-se uma constante em nossa trajetória. Batalha semelhante ocorreu diretamente nos nossos corpos, pois por sermos disciplinalizados nos moldes da filosofia acadêmica contemporânea - toda tentativa de romper

com a estrutura lógica do texto e prosseguirmos pelas discontinuidades e dispersões – refletia no limite da resistência, na dificuldade da escrita, na palavra muda que não encontrava lugar pela falta de manejo do novo procedimento metodológico, ou, pela violenta sujeição que nossa formação nos concedeu.

Mesmo com todas as dificuldades e riscos assumidos, a hipótese que sustentou toda trajetória da presente pesquisa foi comprovada. Buscávamos, há dois anos, compreender a existência de uma ordem discursiva que sustentava o ensino de Filosofia brasileiro. Defendíamos que Jean Maugué havia elaborado a “certidão de nascimento”¹³⁴, ainda fundamentados na ideia de um sujeito, que verificando nossas dificuldades culturais tinha desenvolvido uma reflexão pessoal para suprir todas as necessidades daqueles tempos.

Contudo hoje nossa concepção foi transformada, pois, frente a todas estas evidências que apresentamos na trajetória do trabalho, assumimos nosso ceticismo em relação à existência do sujeito constituinte (Maugué), pela constatação que o autor foi dilacerado pela força de duas formações discursivas.

A primeira, que se formou na reativação do enunciado *universidade* emergindo no texto *A crise da Nacional* e consolidando-se no discurso jurídico do *Decreto n. 6.283* de 25 de Janeiro de 1934, que legitimou a criação da Universidade de São Paulo. Esta formação discursiva que mediante o objeto *homem bem pensante* justificou a manutenção da *universidade da elite ilustrada* e objetivou formar a *elite dirigente*, no rigor do método e refinamento espiritual das humanidades para conduzir o país no progresso e na ordem.

A segunda, que foi demonstrada de forma detalhada e rigorosa pelo historiador da Filosofia Ubirajara Rancan de Azevedo Marque e sustentou nossa reflexão ao enunciar a relação do método histórico-historiográfico (*perennis philosophia*), com a ordem discursiva maugüetiana. Na medida em que buscamos esclarecer que a formação discursiva que constitui-se na dispersão de Cousin a Guérault - produziu práticas discursivas pelo ensino educacional francês, as consequências de tais práticas resultaram na disciplinalização filosófica de Maugué, principalmente, pelo contato com Léon Brunschvicg, reconhecido como receptáculo do discurso histórico-historiográfico.

¹³⁴ Segundo Arantes (1994, p. 62-63), Maugué no “*Anuário da Faculdade de Filosofia*, com data de 1935-1935, publicava um apanhado mais refletido delas, na forma de diretrizes para o ensino da Filosofia, um documento capital para o entendimento do rumo ulterior dos estudos filosóficos uspianos, a bem dizer sua certidão de nascimento, lavrada depois de um primeiro ano de tateios. Aliás nem mesmo o próprio Maugué podia imaginar que trazia consigo sob medida, não no bolso do colete, mas na sua bagagem de antigo *normalien* nascido e crescido à sombra da tradição da filosofia universitária com a idade da Terceira República e tingida por um vago neokantismo, porém tão arraigado que nem mesmo a voga bergsoniana conseguiu extirpá-lo, o antídoto adequado aos males do transoceanismo”.

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

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

Nestes termos, a classe trabalhadora não acessaria os patamares da *universidade da elite ilustrada*, salvo engano, da existência de indivíduos-exceções que romperam com a ordem discursiva. Também é permitido pensar na exclusão da cultura filosófica dos bacharéis e da cultura autodidata, que através da constituição do verdadeiro uspiano foi descrita como retórica por possuir uma vocação filoneísta, ou seja, seu discursos oscilavam pois estavam fundamentados em opiniões frágeis e ideias novas que desembarcavam no Brasil constantemente.

Na encenação trágica da *epistémê* brasileira, em que peça representada se repete na relação de dominadores e dominados, algo foi silenciado entre a emergência da ordem discursiva maugüetiana e a nossa atualidade. A Filosofia pensada em sua concepção mais ampla foi formada por uma ordem discursiva para caber e não exceder às regras estabelecidas. O desejo de formar *filósofos da elite ilustrados* inspirados pela *doutrina da sabedoria* que constituiria legisladores da razão não ocorreu, mas serviu aos interesses das classes dominantes no silenciamento e exclusão, impossibilitando a emergência de outras formas de vida filosófica. Sendo assim, se existe Filosofia no Brasil, provavelmente não habita nos departamentos ou institutos filosóficos, que passaram pela disciplinalização da ordem

discursiva da Universidade de São Paulo. Somente através de pesquisas futuras, seremos capazes de compreender os fenômenos que aconteceram a partir de 1936 e impossibilitaram a constituição plena do *filósofo da elite ilustrado*.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. F. Problemas do ensino superior. São Paulo: Ed. Nacional, 1956 (Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 3. Atualidades pedagógicas, v. 65).

ALMEIDA, J. R. D. Experiência, acontecimento e educação a partir de Foucault. *Filogênese* (Marília), v. 6, p. 48-62, 2013

ARANTES, P. E. Uma história dos paulistas no seu desejo de ter uma filosofia: duas entrevistas com Paulo Arantes. *Trans/Form/Ação*, Marília, v.18, jan. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731995000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 19 set. 2014.

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

ARBOUSSE-BASTIDE, P. Depoimento. Entrevistador: Antônio Marcos de Almeida. *Língua e Literatura*, São Paulo, v.10-13, p.7-34, 1981-1984.

AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

_____. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BARROS, M. Tratado geral das grandezas do ínfimo. São Paulo: Record, 2001.

BARROS, R. S. M. A ilustração brasileira e a ideia de universidade. São Paulo: Universidade de São Paulo (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Boletim n. 24; História e Filosofia da Educação n. 2), 1959.

BORGES, J. L. O idioma analítico de John Wilkins. Trad. Sérgio Molina. In: Outras inquisições. In: Jorge Luis Borges. *Obras Completas II*. São Paulo: Globo, 2000.

BORGES, V. P.; COHEN, I. S. A cidade como palco: os movimentos armados de 1924, 1930 e 1932. In: PORTA, Paula (Org.). *História da Cidade de São Paulo*. V. 3: a cidade na primeira metade do Século XX. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BRAUDEL, F. O conceito de país novo. In: Revista Filosofia, Ciências e Letras. São Paulo, v. 2, p.3-10, agosto de 1936.

CAGE, J. De segunda a um ano. Tradução de Rogério Duprat. São Paulo: HUCITEC, 1985.

_____. Silence. Middletown: Wesleyan U.P, 1961.

CANGUILHEM, G. *Mort de l'homme ou épuisement du cogito? Critique*, Paris, v.24, n. 242, 1967.

CAPELATO, M.H. Os Arautos do Liberalismo: Imprensa Paulista, 1920-1945. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

CARDOSO, I. A. R.. Foucault e a noção de acontecimento. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 7 (1-2): 53-66, out. 1995.

_____. A universidade da Comunhão Paulista. O projeto de criação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1982.

CARVALHO, A. F. História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault. 2007. 242. f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, 2007.

CASTRO, E. Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Mülle Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Kohan. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CANDIDO, A. A importância de não ser filósofo. Rev. Filosofia e Música: Discursos, n.37,2007.Disponível em:<http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/publicacoes/Discurso/Artigo/D37/D37_a_importancia_de_nao_ser_filosofo.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2013.

CELESTE FILHO, M. A constituição da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária da década de 1960. 1. ed. São Paulo - SP: Editora UNESP, 2013.

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

CUNHA, L. A. A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3º ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. - São Paulo: Ed. 34, 2008

_____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Foucault*. Lisboa, Portugal: Ed. 70, 2005.

_____. *Lógica do sentido*. 4. Ed. Tradução de Luiz R. Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DERRIDA, J; FOUCAULT, M. Três temas sobre a história da loucura. Tradução de Pedro Leite Lopes –. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DREYFUS, H. L. E; RABINOW, P., Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

ERIBON, D. Michel Foucault, 1926-1984. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. - Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2010a.

_____. A Ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciado em 02 de dezembro de 1970. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

_____. Alexandre Koyré: a Revolução Astronômica, Copérnico, Kepler, Borelli. In: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Organização e seleção de texto, Manoel Barros da Mota. Tradução de Elisa Monteiro - 2.ed. - II. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária. 2005a (Coleção Ditos e Escritos, v. II).

_____. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. – 9ª. Ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Foucault. In: *Ética, Sexualidade, Política*. Organização e seleção de texto, Manoel Barros da Mota. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a (Coleção Ditos e Escritos, v. V).

_____. Michel Foucault explica o seu último livro. In: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Organização e seleção de texto, Manoel Barros da Mota. Tradução de Elisa Monteiro - 2.ed. - II. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária. 2005b, (Coleção Ditos e Escritos, v. II).

_____. Microfísica do Poder/Michel Foucault; organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002a.

_____. O governo de si e dos outros: curso do Collège de France (1982-1983)/Michel Foucault. Tradução de Eduardo Brandão. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. O que é um autor? In: Ditos e escritos III - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2006b.

_____. O que São as Luzes? In: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento/ Michel Foucault; organização e seleção de texto, Manoel Barros da Mota. Tradução de Elisa Monteiro - 2.ed. - II. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária. 2005c (Coleção Ditos e Escritos, v. II).

_____. Prefácio (Folie et déraison - 1961). In: Problematização do Sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise/ Michel Foucault; organização e seleção de texto, Manoel Barros da Mota. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. Ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002b (Coleção Ditos e Escritos, v. I).

_____. *Theatrum Philosophicum*. In: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento, 2005d.

_____. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramalhete. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GALLO, S. O conceito de epistêmê e sua arqueologia em Foucault. In: MARIGUELA, M. (Org.) Foucault e a destruição das evidências. . Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

GARCIA, S. G. Destino ímpar: sobre a formação de Florestan Fernandes. São Paulo: Editora 34, 2002.

HABERMAS, J. O discurso filosófico da modernidade: doze lições/ Jürgen Habermas: Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KANT, I. Crítica da Razão Pura. Tradução de Valério Rohden e Udo Valdur Moosburger: São Paulo. Ed. Nova Cultural, 1999.

KANT, I. Lógica. Tradução do texto original estabelecido por Gottlob Benjamin Jäsche de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992, (Biblioteca Tempo Universitário; 93. Série Estudos alemães).

KANT, I. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento” (Aufklärung)? In: **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LASSALLE CASANAVE, A. Por construção de conceitos. In: KLIEN, J. T. (Org.). Comentários às obras de Kant: Crítica da Razão Pura. 1ed. Florianópolis: NEFIPO, 2012.

LAY, E. A. e LANG, A. B. S. Mulheres na USP: horizontes que se abrem. São Paulo, Humanitas, 2004.

LEBRUN, G. “Note sur la phenomenologie dans *Les mots et les choses*. In: *Michel Foucault philosophe: Rencontre internationale*. Paris 9, 10 11 janvier 1998, Paris: Éditions du Seuil, 1989.

LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*, tradução de Rosa Freire d'Aguiar, São Paulo. Ed. Companhia das Letras, 1996.

LÓPES, M. V. Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças/ Maxiliano Valério Lopes. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008

LOPREATO, C. S. R. O espírito da revolta (a greve geral anarquista de 1917). Campinas, SP, 1996.

LUIZETTO, F. V. O Movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna nº 01 (1912 - 1919), In: Educação e Sociedade, São Paulo/Campinas: Cortez/CEDES, nº 24, ago. 1986.

LUIZETTO, F. V. Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios libertário e educacional. USP, São Carlos, 1984. (Tese de Doutorado).

MACHADO, R. Foucault, a ciência e o saber. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder: In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder/Michel Foucault*; organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

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

MARTINIÈRE, Guy. *Aspects de la coopération franco-brésilienne - Transplantation culturelle et stratégie de la modernité*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble. Paris: Ed. de la Maison des sciences de l'homme, 1982.

MASSI, F. P. *Estrangeiros no Brasil: a missão francesa na Universidade de São Paulo*, 1991.

MAUGÜÉ, J. O ensino da Filosofia: suas diretrizes. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: 1934-1935* (p.25-42). São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937.

MAURY, J. P. *Newton e a mecânica celeste*. Portugal: Ed. Civilização, 1992.

MESQUITA FILHO, J. *A crise nacional. Reflexões em torno de uma data*. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 15 de nov. 1925.

_____. *Conceito de universidade*. In: PONTES, J. A. V. *Júlio de Mesquita Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a.

_____. *Pensamento diretor dos fundadores da Universidade de São Paulo*. In: PONTES, J. A. V. *Júlio de Mesquita Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b.

_____. *Oração do paraninfo Júlio de Mesquita Filho* In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo* (1936). São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937.

MOREY, M. *Introducción - "La Cuestión del Método"*. In: FOUCAULT, M. *Tecnologías del Yo y Otros Textos Afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

MUCHAIL, S. T. *Michel Foucault e o dilaceramento do autor*. Margem (PUCSP), São Paulo, v. 16, p. 129-135, 2003.

PAGNI, P. A. *Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: Ed. INUJUI, 2000 (Coleção fronteiras da educação).

PINHEIRO FILHO, F. A; MICELI, S. *Entrevista com Mário Wagner Vieira da Cunha*. **Tempo Social**, São Paulo, v.20, n.2, Nov. 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01030702008000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 de outubro de 2013.

SÃO PAULO. Decreto n° 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a USP e dá outras providências. Decretos Federais e Estaduais. *Ensino Universitário*. São Paulo. Imprensa Oficial do Estado, 1934.

SILVA, F.L. A experiência entre dois liberalismos. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, 11 (1). 1-47, maio de 1999.

SILVA, M. M. História das Políticas Educacionais no Brasil: a atuação de Fernando de Azevedo de 1920-1930. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Amélia Kimiko Noma. Maringá,PR, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935). São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937a.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1936). São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937b.

VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004

VEYNE, P. Foucault revoluciona a história. In: VEYNE, P. Como se escreve a história. Tradução. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995, p. 150-181.

_____. Foucault: seu pensamento, sua pessoa. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ANEXOS

ANEXO 01 – PROGRAMA DE FILOSOFIA 1934-1935 (Prof. Étienne Borne)

1º SECCÃO – FILOSOFIA SERIAÇÃO

1º ano – Filosofia geral e Psicologia.
Sociologia.

2º ano – Filosofia geral e História da Filosofia.
Filosofia moral e social.

3º ano – Filosofia geral e História da Filosofia.
Lógica e Filosofia da Ciência.
Sociologia.

PROGRAMA DE FILOSOFIA E PSICOLOGIA

1º ano – PSICOLOGIA – Os métodos, o objeto, os problemas.

FILOSOFIA GERAL – Os grandes problemas da matéria, da vida, do espírito.

2º ano - FILOSOFIA GERAL – Os métodos: metafísicos, dogmáticos, criticismo; filosofia da indução.

FILOSOFIA MORAL E SOCIAL - História das ideias morais; o problema da natureza da sociedade.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA – Estudo de um grande autor (Platonismo, cartesianismo).

3º ano – FILOSOFIA GERAL – Estudo especial sobre um grande problema.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA – Estudo sobre um grande autor e sobre um grande texto. (Ex. Descartes e Crítica da Razão Pura).

LÓGICA E FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS – História dos métodos científicos; problema do valor da ciência.

ANEXO 02 – PROGRAMA DE FILOSOFIA 1936 (Prof. Jean Maugüé)

1ª SECCÃO – FILOSOFIA DISTRIBUIÇÃO DO CURSO

- 1º ano – Filosofia Geral e Psicologia.
Sociologia.
- 2º ano – Filosofia Geral e História da Filosofia.
Filosofia Moral e Social.
Sociologia.
- 3º ano – Filosofia Geral e História da Filosofia.
Filosofia Moral e Social.
Sociologia.

FILOSOFIA GERAL E PSICOLOGIA (PROF. JEAN MAUGÜÉ)

1º Ano PSICOLOGIA – A PSICOLOGIA AFETIVA (1º, 2º, 3º anos)

Vida afetiva e vida representativa – A tristeza e a alegria – A dor e o prazer - A significação da dor – Valor educativo da dor – As tendências - As emoções – Teorias sobre a emoção – Significação da emoção – Significado da emoção – O medo e a cólera – Os sentimentos – A fenomenologia dos sentimentos – Posição de Max Scheler – Atitude clássica ou racionalista – O amor – Crítica da concepção naturalista do amor pelos fenomenologistas alemães – Freud e a concepção naturalista do amor – Crítica – O sentimento social – A pátria.

2º Ano FILOSOFIA GERAL – PROBLEMA DA LIBERDADE (1º e 2º anos)

Fatalidade – Causa – Responsabilidade – A causalidade na Filosofia de Aristóteles – Noção de causa em Aristóteles – A causalidade entre os povos primitivos – Causa primeira e causa segunda – O determinismo – O determinismo na Filosofia de Leibnitz – A liberdade estética – Liberdade na Filosofia de Kant – Relações entre a ciência e o humanismo.

FILOSOFIA MORAL E SOCIAL

As grandes concepções da vida moral – Moral e sociologia – A moral e a ciência – Os costumes – O problema moral – A experiência moral – A justiça e a caridade – A responsabilidade – A família.

3º ano
HISTÓRIA DA FILOSOFIA
(Curso especial do 3º ano)

O espinosismo – A vida e a obra de Espinosa – Origens do espinosismo – O problema do bem supremo – O Tratado Teológico-Político – A religião – A política – O método – Deus – Os atributos da substância – A alma e o corpo – Os três graus do conhecimento – Aspecto geral do espinosismo – Os sentimentos e as paixões – A razão – A beatude.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA
(Curso para os três anos)

Significado da história da filosofia – Os pré-socráticos – A descoberta do pensamento racional – Sócrates – Platão – A política de Platão.