

ConSidEraÇõeS fiNaiS

A abordagem sobre o confronto entre possíveis concepções de ensino de filosofia, desenvolvida na primeira parte da tese, procurou seguir a intuição de que essas diferentes concepções têm méritos e deméritos onde o essencial de uma perspectiva crítica pode estar ausente. A natureza crítica de uma perspectiva de ensino deveria ser identificada menos com uma determinada maneira de conceber a formação dos estudantes do que com uma atenção para com aquilo que ela é capaz de revelar sobre as condições de sua própria enunciação, o que pareceu ser firmemente confirmado pela pesquisa de campo.¹⁴² Vale dizer, uma perspectiva crítica de ensino de filosofia é, necessariamente, uma perspectiva autocrítica, onde a capacidade de dimensionar sua potência formativa está sempre em questão, em meio à natureza antinômica da presença da filosofia na escola. Se o cenário atual exclui como inviável o horizonte do real determinado, determinável e determinante, e, portanto, enfraquece a identificação da filosofia como discurso capaz de decodificar sem sobra “as grandes questões” e funcionar como parâmetro indispensável de crítica ao existente, a filosofia se vê o tempo todo confrontada com o desafio de descortinar aquilo que, na sociedade e na escola, restringe a sua potência enquanto um tipo de reflexão que procura estabelecer seus próprios critérios de inteligibilidade.

Para o trabalho na escola, talvez possa parecer indiferente o jogo das tensões inerentes à modéstia do filósofo diante da complexidade do real, onde as tradições e “os problemas fundamentais da filosofia” se reordenam, ou são mesmo radicalmente *reconfigurados*, *ultrapassados*, etc. segundo uma dinâmica que precisa reatualizar, a todo instante, seus mais de 2.500 anos de história. Numa visão simplificada sobre o que está em jogo no ensino de filosofia, para a educação escolar talvez possam parecer suficientes umas boas pinceladas de alguns princípios básicos: um pouco de lógica, ética, metafísica...; um pouco de história da filosofia acolá; ou um passeio pelas correntes filosóficas mais adiante, etc. Mais ainda, talvez possa parecer indiferente ao trabalho na escola a centralidade que a filosofia, em meio ao curto-circuito de seu pluralismo radical, poderia atribuir à *crítica*, se por ela entendemos o mero caráter questionador da indagação filosófica em qualquer de suas configurações, uma vez que este ou se reduz a

¹⁴² Não porque os professores *de fato* levem a cabo uma tal reflexão, mas porque tudo parece indicar que os problemas enfrentados giram em torno de uma tal exigência.

um artifício trivial de facilitação do previamente programado (das grandes às pequenas questões da filosofia), ou corre o risco de descambar em um “achismo” assistemático em nome do “pensar autônomo”. Em uma versão menos precária, a ênfase no *questionamento crítico* apenas repõe a disputa em torno do que conta como tal na formação dos estudantes, a partir do “arbitrário” das escolhas didático-pedagógicas. Desse modo, a noção de *crítica* será não apenas pertinente, mas até mesmo central e não-trivial, se por ela entendermos o exercício autocrítico de enfrentamento das *escolhas* (κρίνω) como pré-condição essencial para dimensionar qualquer que seja a perspectiva em que se identifica a potencialização, a nível introdutório, da reflexão entre os estudantes.

Isso significa ver a *crítica* menos como um conjunto de princípios e de idéias passíveis de serem identificados com um investimento teórico e temático particular, mas antes como abertura para uma autocrítica que não está dada de antemão. Ela é menos o *reparo* ou a *escolha*, do que a criação das condições em que o reparo e a escolha podem ser decididos. Ela, como nos sugerem os professores, tem menos a ver com o “conteúdo” (ainda que este não seja indiferente) do que com o “jogo de cintura”. Esta perspectiva da centralidade da *crítica* no ensino escolar faz ressoar o dito kantiano sobre a aprendizagem da filosofia, não pelo vago convite, que a ele se associa, a um exercício de reflexão livre de amarras; nem pelo compromisso que nele se estabelece com a configuração do sujeito transcendental —contido pela unidade racional que previne a sua desorientação—; mas, como procurei mostrar, a partir da contribuição de Derrida, naquilo que o *jogo* traduz de enfrentamento com as estruturas moventes do pensamento em sua ineludível articulação com as ordens institucionais e sociais que o constroem. A *crítica* seria, assim, mais um horizonte de auto-reflexão do professor de filosofia do que, tal como costuma ser usualmente qualificada, um instrumento determinado, determinável ou determinante de potenciação da competência questionadora de seu principal interlocutor, o estudante —ainda que se mantenha uma tal potenciação como objetivo fundamental do ensino—.

Desde o ponto de vista de uma abordagem inspirada em Adorno, não foi outra a estrutura que julguei possível reconhecer, como aproximação às questões do ensino de filosofia, em suas mais básicas qualificações do conceito de crítica. A exigência da necessária atenção à totalidade, que recusa, no mesmo passo, a síntese totalizadora —pois

que essa exigência é decorrência de uma conquista fundamental e *autocrítica* da reflexão filosófica, que contrasta sua potência explicativa, esclarecedora, com o incontável do fundamento ou da alteridade para a qual ela se volta (a natureza, a sociedade, o homem, a história, a “coisa em si”, o “outro irreduzível”)—, envolve a negação da identificação da crítica com qualquer espírito “salvífico”, sem que, entretanto, as dimensões da utopia, do histórico e do social deixem de figurar como seus eixos indispensáveis. A aposta central dessa perspectiva negativa, a superação do conceito pelo conceito, envolve uma reflexão que procura manter vivas as tensões responsáveis pela falência das ambições mais sistemáticas de elevação do discurso filosófico ao posto de salvaguarda diante da barbárie. Ela encontra o seu principal desafio na *expressão*, isto é naquilo que une a linguagem, o conceito e o “real”; no confronto do pensamento consigo mesmo e, como que de modo indiscernível, com o seu “outro irreduzível”, o não-conceitual.

A postura, por assim dizer, *agonística* da filosofia adorniana —seu reconhecimento da inexistência de uma fenda no abismo à qual se apegar; ao confrontar, o tempo todo, qualquer constelação conceitual com a miséria social e as contradições da cultura em uma sociedade de massas; ao exagerar o enfrentamento negativo da reflexão filosófica frente àquilo que poderia, na ordem do pensamento e da ação, querer representar uma superação ou um escape da irracionalidade, em qualquer momento onde, supostamente, deveria ter lugar o reconhecimento dos alcances, limites e mistificações da racionalidade— nos faz recolocar, a todo instante, as questões mais básicas que, sem essa tensão negativa, correm sempre o risco de já se apresentarem como respondidas. A principal delas, evidentemente, é a própria questão do ensino de filosofia como “instância crítica” de uma formação escolar, sem mais, associada à pressuposição do papel “esclarecedor” do discurso filosófico na sociedade, no desconcerto que é a configuração *capitalista tardia* da lógica da dominação. Sob a falsa aparência de uma visão catastrofista, a filosofia de Adorno nos faz ver que esta lógica não se supera, como que por magia, na boa intenção “da razão” ou “do esclarecimento” que, ainda assim, permanece como instância de identidade fundamental para a reflexão filosófica, se ela pretende escapar à postura cética e resignada (ou, ao contrário, voluntarista e mistificadora) frente aos movimentos em que, de fato, se reproduzem a miséria, a violência e a infelicidade geral.

Ao meu ver, no que se refere ao ensino de filosofia, a perspectiva de Adorno nos possibilita, sobretudo, identificar numa única e complexa estrutura os elementos que, se isolados e entregues à sua própria dinâmica antinômica, não permitem sequer a identificação dos problemas mais prementes a serem enfrentados. Em especial, a crítica à divisão social do trabalho, neste contexto, escancara as contradições gritantes entre “a teoria e a prática”, ou entre a prática de uma certa teorização identificável com o “*discurso sobre*” (sobre o ensino, sobre o ensino de filosofia, sobre a prática, sobre a crítica, etc.) e uma teorização que advém da própria prática dos professores. Na primeira parte desta tese, foram indicadas algumas contradições que marcam a situação do ensino de filosofia no Brasil, em especial um aparente amadurecimento da pesquisa confrontado com a sua quase total invisibilidade e/ou seu baixo prestígio. O fato de que essas contradições desapareçam do rol de prioridades do debate é, desde um ponto de vista crítico (ou *adorniano*), um forte indício de que o debate deve ele mesmo ser analisado sob o prisma de sua subordinação à totalidade social, onde a divisão do trabalho relega a dimensão da prática ao mero papel de objeto de pesquisa, enquanto a reflexão que se dedica a este objeto é posta sob suspeita. Assim, também, a mediação propriamente educacional do problema costuma nos levar ao extremo oposto, onde a prática é descrita, simultânea e contraditoriamente, com o recurso à vitimização e à atribuição de um saber auto-suficiente.

A filosofia de Adorno, com sua ênfase na *mediação* como conceito indispensável para o enfrentamento das contradições, convida o pensamento a enredar-se em um esforço interdisciplinar, onde a potência do esclarecimento filosófico se mede por sua capacidade de “seguir com ternura os contornos do sensível”, como indicou, com bastante felicidade, Jeanne Marie Gagnebin, em ensaio sobre a razão em Adorno (Gagnebin, 1997, p.119). O trabalho aqui desenvolvido buscou seguir alguns caminhos possíveis de serem identificados com esse método imanente. Em primeiro lugar, procurei rever uma certa apropriação de Adorno no debate pedagógico, a partir do trabalho de Giroux. Em seguida, procurei desenvolver um estudo de caso a partir do qual seria possível indicar, com mais propriedade, a que nos referimos quando falamos sobre a prática do ensino de filosofia e o conceito de crítica.

Vale notar que, nesta primeira tentativa de destacar, descrever e comentar aspectos que considere mais importantes no trabalho dos professores, o problema da crítica aparece em um sentido inverso daquele que encontramos em alguns autores que lidam com a reflexão dos professores sobre a sua própria prática. A dificuldade maior não parece estar na ausência de uma ancoragem da reflexão dos professores em uma crítica mais ampla do todo social, e das relações entre escola e sociedade, como insistem Giroux e outros autores que procuram oferecer um apoio para pesquisas que se aproximem da (e potencializem a) reflexão dos próprios professores (em especial Zeichner, 1993). No caso dos professores do Colégio, o problema parece encontrar-se antes na natureza radicalmente dispersa do trabalho coletivo, que, ao meu ver, conecta-se com a dificuldade de se debater sistemática e abertamente sobre as expectativas e as concepções que cada um traz sobre a filosofia, o ensino de filosofia e a educação. Vale dizer, a dificuldade está muito mais numa dimensão que autores como Zeichner (idem) classificariam como “pragmática” (ou “acadêmica”), e que o próprio Adorno, talvez, identificasse como sendo por demais “instrumental”. Mas, como procurei indicar acima, essa é uma dificuldade localizada no interior de uma perspectiva de prática e reflexão ela mesma crítica, que qualifica o enfrentamento diário dos professores com as condições de ensino.

Vim trabalhando, o tempo todo, com a questão da aproximação de uma concepção crítica de ensino de filosofia, capaz de ser identificada a partir da reflexão dos professores sobre sua prática, a uma concepção de crítica própria à filosofia de Adorno. Mas isso poderia nos levar a um equívoco que tentei evitar a todo custo. É possível identificar alguns pontos de contato entre a dialética adorniana e a reflexão sobre o conceito de crítica a partir do acompanhamento da reflexão dos professores sobre sua prática, mas não se trata de procurar um conceito que seja adequado a ambas. Esta seria, provavelmente, uma estratégia de produção filosófica inadequada a ambas. Desde a perspectiva adorniana, o apelo à totalidade mostra-se problemático na medida em que suas condições estão marcadas pelo caráter mistificador da própria totalidade. A tentativa de enfrentar criticamente os desafios de uma ordem econômica e social que se mistifica a si mesmo, a todo instante, no movimento de sua autopreservação, está ela mesma boicotada por este movimento de mistificação. Pretender-se a salvo deste movimento mistificador da ordem social, buscando encontrar na “empíria” uma instância exemplar

de crítica, seria querer ignorar acriticamente a força do boicote e a próprio caráter paradoxal dessa “comprovação” dos dados da empiria, uma vez que os professores parecem perceber, de diversas maneiras e pelos motivos os mais variados, a impotência do que se costuma associar, vulgarmente, à crítica.