

inTrOduÇÃO

Pensar a idéia de formação filosófica em uma determinada sociedade envolve a *análise filosófica* de aspectos políticos, econômicos e culturais desta sociedade em articulação com o delineamento mais específico, *e também filosoficamente orientado*, de traços significativos da produção de sua elite intelectual ou, mais especificamente, de idéias, temas, problemas e métodos de teorizações que ganham maior destaque no ambiente acadêmico e na mídia, mas também, ou alternativamente, as que permanecem marginais. São inúmeros os textos sociológicos, antropológicos e pedagógicos que tratam das mais diversas dimensões das noções de sociedade, cultura e formação. A reiteração da qualificação filosófica da empreitada aqui sugerida não é, portanto, dispensável, uma vez que, no século XX, as análises sociológicas de problemas relativos à formação, produção intelectual, cultura e sociedade ganharam maior sistematicidade e relevo,¹ ainda que a filosofia nunca tenha deixado de tematizá-los.²

Neste trabalho, procuro pensar a questão da formação filosófica a partir de um de seus momentos essenciais, em geral pouco prestigiado, que é o lugar da filosofia no interior do sistema de ensino, enquanto instância privilegiada de formação e transmissão cultural. Não se pretende, aqui, oferecer uma abordagem sistemática de assunto tão vasto, nem sequer uma análise do "ensino de filosofia no Brasil". Através do destaque dado a algumas questões difíceis de serem evitadas quando se fala em formação filosófica ou

¹ A obra de Pierre Bourdieu é, neste sentido, referência fundamental. A centralidade destes problemas nas principais linhas de investigação da sociologia (Marx, Durkheim e Weber) pode ser reconhecida no clássico livro de Berger & Luckmann, *A construção social da realidade* (1985). Um estudo sociológico que serve como valiosa introdução a algumas distinções fundamentais acerca dos conceitos de cultura e formação, e que tem os méritos da abrangência, clareza e sistematicidade, é o de Raymond Williams (1992). No âmbito da educação, vale destacar a discussão que Forquin desenvolve com respeito à perspectiva de Williams, em Forquin (1993).

² Os trabalhos de Girardot (1966), Readings (1996) e Ringer (2000) são exemplos de leituras sistemáticas e densas da eclosão desses conceitos na cultura européia a partir do contexto alemão, que servem ao mesmo tempo de introdução ao problema desde óticas distintas (respectivamente, da exegese nietzscheana, de uma análise sobre a universidade e o estado-nação, e do mandarinato alemão e a crise da cultura na passagem do século XIX ao século XX). Além dos pensadores referidos à Escola de Frankfurt, dentre os vários filósofos que, no século XX, colocaram em primeiro plano, de modos mais ou menos sistemáticos, a questão da formação e do conhecimento em articulação com uma análise da sociedade e da cultura, encontram-se Ricoeur, Castoriadis, Lyotard, Baudrillard, Derrida e Morin, apenas para ficar nos mais conhecidos.

ensino de filosofia, procuro explorar as contribuições da Teoria Crítica na filosofia e na pedagogia, tendo Theodor W. Adorno como interlocutor privilegiado, *visando a oferecer subsídios para a compreensão do rendimento, dos alcances e limites de uma tal abordagem para a análise da formação filosófica no contexto problemático do capitalismo tardio em um país periférico*. De modo alternativo, pode-se resumir a investigação que aqui se propõe como sendo a tentativa de *analisar a importância do ensino de filosofia, os sentidos que a ele costumam ser atribuídos, ou aqueles que nossa análise pode chegar a descortinar, a partir da pergunta por uma formação filosófica crítica na atualidade, tendo como horizonte as idéias de Adorno*.

Para esclarecer mais a proposta deste trabalho, é necessária uma delimitação inicial do contexto de ensino e da formação a que se fará constantemente referência. O estudo se inicia e termina com uma reflexão sobre o ensino de filosofia no nível médio, embora grande parte das questões diga respeito também ao ensino introdutório de filosofia nos níveis fundamental e superior, e muitas vezes me refiro, ao longo do texto, simplesmente à educação básica. O motivo fundamental para uma atenção especial ao nível médio está, em primeiro lugar, na abrangência deste nível de ensino, em termos de formação voltada para grandes parcelas da população; mas também são importantes a especificidade da idade dos estudantes, suas perspectivas de vida e a realidade institucional muitas vezes bastante diferenciada das escolas de ensino médio.³ Pois bem, quando se fala em ensino de filosofia de nível básico, o conceito de *crítica* é constantemente colocado em primeiro plano, para qualificar seja a formação geral de todos os estudantes, a qual a filosofia deve contribuir, seja aquela que apenas à filosofia seria dado fornecer. Já se tornou comum, também, neste contexto, denunciar a polissemia do termo, a ausência de precisão no seu uso, e mesmo a sua superficialidade, ainda que raramente se procure superar essa situação com uma abordagem mais sistemática daquilo

³ A formação filosófica no ensino fundamental atingiria, sem dúvida, um público bem maior, mas, para além de diferenças fundamentais com relação aos meios e fins, sua abrangência dificilmente alcançaria aquela propiciada pelo nível médio (como, por exemplo, em função da obrigatoriedade da disciplina na rede pública e/ou privada em nível estadual, ou mesmo nacional). Essas e outras questões referentes à ênfase no nível médio, e alguns diferenciais importantes com relação ao ensino de filosofia nos níveis fundamental e superior, aparecem, direta ou indiretamente, ao longo do trabalho.

que poderia ou deveria ser, afinal, uma formação filosófica crítica.⁴ Por outro lado, existem diversos esforços pontuais e importantes neste sentido. O presente trabalho espera somar-se a eles, contribuindo para balizar questões e consolidar uma problemática que corre sempre o risco de ficar relegada a um segundo plano.

É comum, desde o ponto de vista da formação dos jovens, que a reflexão filosófica seja vista pelos seus proponentes como um exercício de pensamento radical, autônomo e necessário; a ela se atribui a potência de um posicionamento crítico e emancipador. Um grande contingente de professores das disciplinas introdutórias (aqui chamadas de "introdutório-terminais"; ver Parte I, Capítulo 1) aspira a manter tal ideal no horizonte do ensino de filosofia, mas não é preciso grandes incursões teóricas e empíricas para desconfiar que eles devem adaptá-lo a metas mais "realistas" ou mais modestas. São dois os eixos de reflexão necessários diante desta tensão, que só podem ser dissociados esquematicamente para efeito de esclarecer os passos de uma abordagem unificada. De um lado, é preciso explicitar uma série de pressupostos e tensões que aí se escondem; antes de tudo, temos a idéia defendida pelo *groupe de recherches sur l'enseignement philosophique*, o GREPH, de que não existe "a" filosofia, mas reflexão filosófica, ensino filosófico e *de filosofias*;⁵ mas, também, tensões relativas a concepções sobre a idade própria para filosofar; concepções sobre a relação entre vida e filosofia; perspectivas de ensino que correspondem às visões específicas do que seja, afinal, a filosofia; etc. Por

⁴ Já na abertura do 1º Encontro Estadual de Professores de Filosofia, realizado em Santos, SP, em 1985, dizia-se: "Além de politicamente inoportuna, a expressão de criticidade é equivocada, por sua própria essência, ao permitir, em sua extensão mais de um sentido. Que seria um cidadão crítico? Existem os cântaros. Estão em todos os lugares resistindo, muitas vezes, ao apelo para construir uma sociedade democrática." (in Nielsen Neto, 1986, p.14). Mote semelhante aparece em Cardoso (idem, p.76). Ver, ainda, Kohan (2000, pp.24-27). Em Portugal, ver Reimão (1996) e Santos (1995); na França, Pompougnac (1986) e Rancière (1986). Vale notar que a análise crítica da criticidade como conceito fundamental para a formação escolar não está restrita, obviamente, ao ensino de filosofia, aparecendo antes no centro do debate educacional a partir da década de 80; ver Parte III deste trabalho.

⁵ O GREPH surgiu em meados da década de 70, na França, em meio a uma grande mobilização de reação a eventos relacionados a um concurso público para professores de filosofia para os Liceus, em 1973, e à reforma Giscard-Haby, de 1974-75, que propunha algumas mudanças negativas para o ensino de filosofia, como diminuição do horário obrigatório nas classes terminais (de 8 para 3 horas semanais) e retirada da obrigatoriedade da disciplina nos cursos de "dominância" científica, entre outras. O GREPH, que reuniu filósofos renomados, como Jacques Derrida e Sarah Koffman, assim como filósofos menos conhecidos, estudantes e outros intelectuais, fez parte de um movimento mais amplo, que culminou com os "Estados Gerais de Filosofia", em 1978. O movimento voltou a ganhar força em 1983-84, desta vez em oposição à reforma dos ciclos universitários proposta pelo governo Mitterand. Dentre as publicações mais importantes, encontram-se GREPH (1977), Coq (1980), Brunet et al. (1980) e Derrida et al. (1986).

outro lado, como já foi dito, é preciso levar em conta o "lugar" da reflexão filosófica na cultura e no sistema educacional, seus tempos e espaços disciplinares, material introdutório disponível, a formação, também pedagógica, de seus profissionais, etc.; e o(s) sentido(s) da exigência de uma formação *crítica* em meio às configurações específicas do ensino de filosofia (em uma cultura, em um nível de ensino, em determinadas escolas, frente a professores e estudantes diferenciados, etc.).

No que se refere a este segundo eixo, o primeiro obstáculo para uma abordagem sistemática destes problemas entre nós é a grande carência de dados mais precisos sobre a presença e os percursos das disciplinas filosóficas e da formação de seus professores no sistema educacional brasileiro. O recente e crescente debate sobre o ensino de filosofia ainda se faz sobre bases precárias. Existem poucos estudos históricos sobre o assunto, e mesmo o cenário atual, em plena era das estatísticas, é muitas vezes descrito de modo desconstruído e lacunar. No que se refere à legislação, vale ressaltar a natimorta "Lei do Padre Roque" (PLC 009/00), que incluía filosofia e sociologia como disciplinas no ensino médio em todo o país, vetada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em outubro de 2001, embora tenha sido aprovada por ampla maioria na Câmara e no Senado. Foram quatro anos de mobilização nacional, por parte de diversos setores da sociedade, em favor da lei e que deram com os burros n'água. Mas isto não representou uma derrota completa, uma vez que iniciativas estaduais vieram a reboque da conscientização da importância do ensino sistemático e qualificado dessas matérias no nível básico. Projetos de ensino de filosofia nas séries iniciais (filosofia para crianças, educação para o pensar, filosofia na escola, etc.) se multiplicam. A reflexão sobre o ensino de filosofia vem crescendo e se consolidando em todo o vasto território nacional. Hoje, temos ao menos nove estados onde a filosofia é oferecida pela rede pública, de modos mais ou menos sistemáticos, mais ou menos efetivos, seja por recomendação ou determinação das secretarias e dos conselhos estaduais, seja por lei aprovada nas assembleias estaduais.⁶

A reflexão sobre o contexto do ensino de filosofia no nível básico é evidentemente pertinente para pensar questões centrais da formação filosófica também

⁶ Uma sistematização de alguns dados básicos sobre a situação do ensino de filosofia no país, assim como uma relação de textos sobre o ensino de filosofia, ambas realizadas no decorrer da presente pesquisa, encontram-se em <http://www.geocities.com/fceppas/index.html>

nas licenciaturas de filosofia e nas disciplinas introdutórias de filosofia voltadas para as demais áreas da universidade, seja porque alguns problemas lhes são comuns, apesar de diferenças importantes nas variáveis das instituições, de estudantes e professores; seja devido ao diferencial que eventualmente representa uma formação filosófica prévia nos estudantes universitários. Aqui, também, não é razoável louvar a formação inicial "precoce" a partir de princípios abstratos. Seria preciso realizar pesquisas de todo tipo: longitudinais, por amostragem, estudos de caso, etc. Das pesquisas já existentes, que apresentam objetos, enfoques e metodologias bastante diferenciadas, pode-se dizer que elas fornecem um conjunto de questionamentos importantes para o balizamento do campo de pesquisa e para o aprofundamento de uma análise mais abrangente da situação do ensino de filosofia em nosso país. Todavia, elas ainda aguardam uma maior e merecida sistematização.⁷ O autor da presente tese acredita que uma tal sistematização depende de um trabalho de pesquisa coletivo, articulado e permanente, com a participação de pesquisadores de matizes diferenciadas, possibilitando uma análise mais abrangente das metodologias adotadas e dos dados coletados. Não foi esse o caminho escolhido para a investigação aqui levada a cabo. Como alternativa, procura-se aqui refletir criticamente sobre pressupostos que tendem a ser assumidos indiscriminadamente no debate sobre o ensino de filosofia e pelos próprios professores em sua prática, a despeito de investigações mais pontuais. Na análise da formação filosófica crítica, o estudo aqui proposto privilegia o primeiro eixo indicado acima, o dos pressupostos e sentidos atribuídos ao ensino de filosofia no nível médio, apostando na pertinência de uma abordagem conceitual inspirada na filosofia de Adorno. Mas, na medida do possível, foram também levados em conta dados mais específicos sobre as condições deste ensino em nosso sistema educacional; sendo que, ao final (Parte IV), se busca articular com o trabalho teórico uma breve incursão investigativa na prática docente de um grupo de professores de filosofia do ensino médio.

Dada a abrangência e complexidade dos problemas que formam nossa investigação, não custa repetir a tese central que serve de fio condutor para este trabalho.

⁷ Dentre as pesquisas nacionais consultadas, relativas ao ensino de filosofia no nível médio e que procuraram fazer pesquisa de campo ou análise de documentos, destaco Maciel (1959), Cartolano (1985), Garrido (1988), Souza (1992), Eiterer (1996), Sanchez (1997) e Monteiro (2000).

A melhor versão de uma formulação simples e direta da tese que procuro desenvolver nas próximas páginas já foi destacada acima: trata-se de procurar explorar o *rendimento* da Teoria Crítica na investigação sobre o ensino de filosofia. Tal formulação talvez não faça justiça àquilo que se poderia revelar pertinente em uma investigação sobre o ensino de filosofia de tipo escolar e introdutório. Uso o termo “rendimento” simplesmente como traduzindo alcances e limites; mas ele funciona também como metáfora, imagem tirada da física e usada por alguns autores ditos “pós-modernos”, que procura traduzir a força de uma idéia em um cenário de enfrentamento *agonístico* de perspectivas teóricas as mais diversas.⁸ O termo serve, ainda, para pôr em evidência um problema central na discussão acerca da formação filosófica no século XXI, na medida em que ela envolve a Teoria Crítica: sua conotação econômica chama a atenção para relações insuspeitas entre o que se passa na ordem do debate intelectual e a natureza reificada da cultura, tema fundamental na teorização de Adorno. Para além desse esclarecimento inicial, importa destacar desde já a estrutura que, talvez com maior justiça, serve para qualificar a tese do “rendimento”.

A investigação da força das idéias de Adorno no interior de uma investigação sobre o ensino de filosofia procura sondar em que medida essas idéias respondem de modo vigoroso aos problemas que somos capazes de indentificar numa reflexão ampla sobre o ensino de filosofia e no desafio que este representa nas sociedades de hoje, e particularmente em um país como o Brasil. Essa investigação se dá a partir de três eixos. O primeiro é a pergunta sobre se as idéias de Adorno ajudam a construir uma perspectiva de reflexão e prática em torno do ensino de filosofia que enfrente o caráter aparentemente antinômico de seus aspectos mais comuns. O segundo eixo está no realce que se dá, aqui, à idéia de que a reflexão sobre o ensino de filosofia é filosoficamente indissociável de uma reflexão mais geral sobre a educação. Neste sentido, a centralidade (problematizante) dada pela filosofia de Adorno à categoria de totalidade parece conectar-se, de modo direto e frutífero, à perspectiva de análise do ensino de filosofia vislumbrada na Parte I. Por fim, desta segunda problemática se destaca o terceiro e último eixo, o desafio de enfrentar a questão da “relação teoria-prática”, que é uma questão

⁸ Ver, por exemplo, Moriconi (1994).

fundamental para ajustar nossas posturas diante da relevância mesma da discussão em torno de uma mínima *formação filosófica* voltada para a maioria da população e suas justificativas mais comuns, como, por exemplo, a potencialização do “espírito crítico”.

Os dois últimos eixos ajudam a explicar a Parte III deste trabalho, dedicada a uma revisão da presença da Teoria Crítica na reflexão educacional brasileira, com ênfase no pensamento de Adorno, e a uma breve reavaliação da pedagogia crítica de Henry Giroux. A motivação fundamental desta parte é seguir a indicação de uma avaliação ao mesmo tempo global e contextualizada de uma teorização crítica sobre a educação, supondo que isso nos ajude a perspectivar melhor as questões referentes ao ensino de filosofia. Se a reflexão sobre o ensino de filosofia depende, para uma melhor compreensão de suas questões centrais, de uma perspectiva teórica mais global sobre a educação em nossa sociedade, considere necessário, dentro dos limites deste trabalho, indicar como têm se desenvolvido as análises educacionais inspiradas pela Teoria Crítica. Minha avaliação preliminar é a de que, no que se refere a Adorno, a maioria dos textos “críticos” sobre educação se mantém no nível de uma avaliação global das idéias deste autor, em termos da crítica à cultura de massas, à indústria cultural, à reflexão filosófica no capitalismo tardio, etc. Poucos são os textos que procuram verdadeiramente desenvolver uma reflexão sobre os problemas da educação, respeitando a especificidade de seus aspectos mais formais ou escolares, sua história, suas teorias pedagógicas, questões relativas às políticas educacionais, o enfrentamento de um olhar de conjunto para o desenvolvimento das “ciências da educação”, seus métodos e suas temáticas, etc. A exceção mais representativa no contexto brasileiro é, ao meu ver, a já “antiga” teoria da resistência (ou “pedagogia radical”) de Henry Giroux. Por isso, considere necessário dedicar a ela um capítulo especial. Tanto a revisão da literatura crítica no âmbito da educação como a análise da pedagogia de Giroux foram realizadas visando a indicações de temas e questões que, em alguns aspectos, servem para *exemplificar* caminhos possíveis para abordar os problemas da totalidade e da relação teoria-prática, procurando responder à necessidade de se investigar as tensões, aproximações e distâncias entre uma abordagem filosófica e uma abordagem pedagógica das questões relativas ao ensino da filosofia, uma vez que à filosofia seja problematizado o estatuto de discurso totalizante e unificante sobre a “formação do homem”, e às chamadas “ciências da educação” seja creditada a

capacidade de esclarecer aspectos importantes dos sentidos das práticas educacionais, graças a sua maior aproximação aos problemas empíricos. Como um complemento necessário a essa abordagem, na última parte desta tese, apresento uma pesquisa realizada junto a professores de filosofia do ensino médio. O objetivo fundamental da investigação empírica é o de criar as condições para uma aproximação dessa reflexão sobre o ensino de filosofia com as questões que atravessam a prática segundo a visão dos próprios professores de filosofia do ensino médio.