

## **capítulo 1 – apresentação do problema**

### **da necessidade da filosofia.....**

É preciso começar, evidentemente, com a pergunta acerca da própria necessidade da formação filosófica. A argumentação em favor da pertinência do ensino de filosofia e das mais diversas modalidades de ensino de filosofia, nos mais diversos contextos, apela constantemente a aspectos inerentes à natureza mesma do discurso filosófico, que têm a ver, via de regra, com as virtudes de uma formação universal para o exercício da cidadania: a dúvida, a argumentação, a lógica e o aprofundamento de questões relativas a aspectos fundamentais da existência, a ética, o conhecimento, o poder, a ciência, a tecnologia, etc. O primeiro problema sobre o ensino de filosofia é, portanto, o de compreender porque, apesar de todas essas evidências, a filosofia é constantemente desafiada a buscar uma legitimação disciplinar que parece assegurada como que por inércia a outras disciplinas do currículo da escola básica. Tal situação nos convida a levar em consideração ao menos três alternativas: a adoção de posturas (na maioria das vezes românticas ou “libertárias”) que vêem na filosofia um saber necessariamente livre das amarras do profissionalismo e dos constrangimentos das exigências escolares; a perspectiva que considera próprio para a filosofia um lugar apenas transversal ou transdisciplinar, em função de concepções específicas acerca do conhecimento filosófico e da formação escolar; e, contrária às duas primeiras, a crença na importância da presença disciplinar da filosofia na escola, crença que, entretanto, deve enfrentar os pontos cegos das defesas mais usuais que se fazem do ensino da filosofia, uma vez que contrastam com o vai e vem da filosofia no currículo da educação básica e resistências de diversas ordens.

Embora seja preciso contestar a assepsia reacionária que desqualifica tudo que não seja técnico e desprovido de paixão, não é menos verdadeiro que, no âmbito da educação, as virtudes da reflexão, da dúvida e da (auto)crítica podem estar tanto mais ausentes quanto mais calorosas e convictas as defesas da necessidade de um ensino reflexivo, questionador e crítico. A reflexão sobre o ensino de filosofia corre sempre o risco de resvalar para uma defesa *acrítica* (ou, mais especificamente, *não-autocrítica*) de

uma concepção de mundo determinada e tendencialmente dogmática quando sequer explicita que, a uma visão qualquer sobre a pertinência ou o mérito da formação filosófica, por mais aberta e pluralista que ela seja, sobrepõem-se necessariamente concepções minimamente demarcadas de sociedade, de ser humano e de educação que precisam ser discutidas.<sup>9</sup> Por esta razão, antes de abordar a questão de um ensino crítico de filosofia, é preciso abordar criticamente a própria idéia mais genérica e consensual da necessidade do ensino de filosofia, a partir do conflito entre posturas, matrizes e coordenadas as mais variadas, sobrepostas que estão pelas mais diversas perspectivas filosóficas.

Vale, em primeiro lugar, procurar indicar que as concepções acerca do ensino de filosofia, quaisquer que elas sejam, estão atravessadas por antinomias que lhes são comuns, mas é preciso evitar ao máximo uma análise esquematizante, semelhante a que vingou, por muito tempo, na filosofia da educação, com seus manuais repletos de "correntes" que servem, precisamente, para aprisionar o pensamento. Para além dos embates entre as diversas concepções sobre o ensino de filosofia, a questão da *necessidade* deste, *no sistema escolar* (isto é, "para todos"), pode ser entendida, em geral, como pergunta pelo caráter universal da formação filosófica: seja assumindo que filosofar é atividade inerente a uma suposta natureza humana, e que a escola ou outra instância deveria potencializá-la; seja acreditando que esta atividade pode e deve ser ensinada como condição para algo "exterior" (p.ex., como condição para uma formação humanista e/ou cidadã), a partir de um consenso provisório de setores da sociedade; seja, ainda, partindo de visões alternativas acerca do papel da reflexão filosófica na formação dos estudantes; é a exigência da universalização do ensino de filosofia que está em questão. Esta universalização acaba por se tornar indissociável da questão do projeto de uma educação formal, pública, gratuita e obrigatória, uma vez que, atualmente, nenhum

---

<sup>9</sup> A este respeito, o livro de Chatelêt, *A filosofia dos professores*, de 1970, é uma referência fundamental, na medida em que, ao centrar a crítica na tradição humanista do ensino de filosofia nos liceus, não poupa os limites das justificações pedagógicas de perspectivas então mais atuais também adotadas, e que hoje continuam naturalmente significativas, como existencialismos, fenomenologias, marxismos, estruturalismos, etc. Há traduções em espanhol e em português do livro do Chatelêt, infelizmente de difícil acesso, como acontece, de resto, com grande parte de uma já extensa literatura sobre ensino de filosofia.

ideal democrático, *não-elitista*, de formação cultural faz sentido sem que se leve em conta a mediação de um projeto de escola pública para todos.<sup>10</sup>

Como horizonte último do problema encontra-se, portanto, a questão da educação formal em toda a sua generalidade, isto é, naquilo que ela tem, simultaneamente, de mais concreto. Trata-se do fato de que, nas sociedades modernas, as escolas são, em toda a sua diversidade e complexidade, as instituições sociais que passaram a ter maior peso na formação dos seres humanos, ao menos em alguns de seus aspectos mais determinantes —e ressaltemos três: estratificação e mobilidade social; a simultânea segmentação e promessa de democratização de acesso aos bens culturais, e a construção de identidades (afetivas, sociais, políticas, econômicas, culturais) através de mecanismos de subjetivação e controle—. <sup>11</sup> Trata-se, portanto, e acima de tudo, de pensar o caráter *universal e público* da "transmissão da cultura" através da mediação escolar, em contraste com outras instâncias de socialização de saberes e valores, em especial via indústria cultural e as redes de comunicação. Seria preciso analisar o ensino de filosofia no interior dessa exigência de universalidade como constitutiva da autocompreensão filosófica, enquanto um referencial-chave da cultura ocidental, realização mais ampla da identidade de uma racionalidade (ou de racionalidades) que se projeta(m) para além do particular cultural ou, ainda, enquanto exercício de pensamento que, recorrentemente, se vê confrontado com limitações de todo o tipo, institucionais, culturais, políticas, doutrinárias ou ideológicas.

A projeção do ensino em sua acepção supostamente mais originária, como universalização de valores inerentes à cultura e que deveriam garantir o bem comum, é uma questão que ganha inflexão significativa com as promessas da instituição dos sistemas nacionais de ensino público, postas em primeiro plano somente com a Revolução Francesa, e que também se expressam no conceito alemão de *Bildung* e na

---

<sup>10</sup> Sobre o ensino de filosofia e a escola pública, ver os artigos reunidos em Kohan, Leal e Ribeiro, *Filosofia na escola pública*, Petrópolis: Vozes, 2000.

<sup>11</sup> Em uma formulação que destaca pontos muito próximos àqueles que destacamos aqui, Walter Kohan afirma: "...a educação pública é local de todos e propriedade de nenhum. Exatamente assim é a filosofia (...). [O espaço público] é o espaço da luta política, luta pela apropriação de um espaço privilegiado para a legitimação e a circulação de saberes, e para a constituição de subjetividade" (Kohan, 2000, pp.48-49).

noção de Estado-Nação,<sup>12</sup> e nos é forçoso perguntar se é possível pensar a exigência do ensino de filosofia, sua validade universal, diante da diluição do cenário onde tais referências pareciam ser constituintes —ou, no caso brasileiro, diante da diluição das condições para que a constituição de um tal cenário tivesse lugar, iniciando a análise, evidentemente, pela pergunta sobre a natureza e o sentido desta diluição—. É necessário, portanto, articular no debate sobre o ensino de filosofia uma incursão na questão da formação filosófica no Brasil. A partir de seus marcos históricos originais e problemáticos, uma abordagem crítica do ensino de filosofia pode ajudar a esclarecer os sentidos e as condições da formação filosófica crítica na atualidade, nos sistemas educacionais e na cultura, tal como podem ser precisadas em suas linhas mais gerais, como aspectos da mediação entre indivíduo e sociedade no contexto da estruturação do capitalismo tardio em um país dito "periférico".

Não se deve esquecer, desde já, entretanto, que a reflexão sobre o *ensino de filosofia*, nesta perspectiva, corre o risco de se afastar do seu objeto mais específico, tornando-se uma investigação filosófica sobre a "natureza do saber filosófico" e seu lugar na cultura, a partir de uma perspectiva conceitual determinada. Para evitar essa armadilha, argumento em favor de uma investigação tensionada entre a análise geral da idéia de formação própria ao auto-questionamento da reflexão filosófica, levando-se em conta sua inevitável sobredeterminação por uma específica postura filosófica, e o contexto cultural e educacional onde o ensino da filosofia se concretiza. Mantendo o foco no confronto entre os pressupostos mais comuns acerca da necessidade do ensino de filosofia, podemos nos perguntar em que medida nossa reflexão sobre o ensino de filosofia responde aos problemas da *formação* tal como ele vem, pelo menos em alguns aspectos relevantes, se descortinando em nossa cultura —em especial, na própria ambiência intelectual da discussão filosófica entre nós, a qual podemos nos referir, em consonância com o trabalho de Paulo Arantes, como constituindo a questão da "formação filosófica" no contexto brasileiro—. Esta questão será desenvolvida no Capítulo 4, a

---

<sup>12</sup> Para uma abordagem abrangente da instituição da escola pública a partir do marco histórico da Revolução Francesa, que tem o mérito de ressaltar a *atualidade* dos problemas que desde então atravessam as esperanças e desesperanças em torno da escola pública, ver Valle (1997). Sobre a relação entre a formação cultural e o conceito de estado-nação, ver Readings (1996). Uma discussão sobre o "modelo" da escola francesa, em meio ao debate sobre o ensino de filosofia, pode ser encontrada, especialmente em Coq (1980, pp.56ss.); Brunet et al. (1980, pp.67ss.) , Seve (1980) e Herbárd (1986).

seguir. Antes, é preciso descortinar alguns pressupostos atuantes no debate sobre o ensino de filosofia.

### **fiLoSofia: diSCiPliNA inTrOdutóRio-TermiNaL.....**

As disciplinas introdutórias de filosofia, no ensino básico e nos ciclos básicos das universidades, estão voltadas para "não-filósofos", vale dizer, para jovens que, em sua grande maioria, não apenas nunca tiveram qualquer contato com a filosofia, mas que também irão se confrontar muito raramente, ao longo de suas vidas, com um chamado para uma consideração minimamente sistemática de problemas filosóficos. Neste sentido, as chamadas "introduções" são também disciplinas terminais. Adoto o termo de modo crítico, em primeiro lugar porque elas não são terminais para todos, e isso faz muita diferença. Em segundo lugar, o termo dá a falsa impressão de que o que acontece nesses cursos acaba radicalmente, uma vez que eles tenham terminado. Por outro lado, o termo dá bem a dimensão do problema que está em jogo, que é do lugar da filosofia no sistema educacional, na formação das pessoas e na cultura de modo geral.<sup>13</sup>

É certo que grande parte do conteúdo escolar está marcado pelo mesmo problema de fundo, que é o de ser um recorte de parte da produção humana que se acredita dever ser transmitida, didática e sistematicamente, aos estudantes, e que, na maioria dos casos, deve servir como base mínima para a (ou para *uma*) compreensão dos fenômenos. Assim, o estudante que sai do ensino médio, vá ou não para o ensino superior, tenha ou não um emprego, provavelmente também não irá mais estudar geografia de modo minimamente sistemático, mas supõe-se que os conhecimentos geográficos adquiridos e/ou competências a eles associadas sejam importantes "para a vida". O problema não é muito diferente para a química, para o português ou qualquer outra disciplina, pois apenas uma

---

<sup>13</sup> Ao caráter terminal das disciplinas filosóficas no ensino médio não é indiferente a cisão estrutural deste nível de ensino, dividida em duas perspectivas em princípio opostas: a terminal-profissionalizante e a de formação propedêutica; ver Nagle (1973), Franco (1994, pp.22ss.) e Kuenzer (2000). Por outro lado, uma vez que o caráter terminal das disciplinas se impõe também na perspectiva propedêutica, nos basta nela identificá-lo para supor que, na perspectiva profissionalizante, ele será ainda mais problemático, ainda que as conseqüências didático-pedagógicas não sejam as mesmas numa e noutra perspectiva.

instituição escolar pode garantir a elas uma atenção mais sistemática, não-rapsódica, por parte da população, i.é, aqueles/as que conseguem vencer as barreiras e alcançar as séries finais da educação básica. Mas é preciso descortinar, a despeito de problemas comuns, a especificidade das disciplinas e reconhecer as dificuldades peculiares da filosofia. Se é para destacar o diferencial, em termos de uma "formação para a vida", seria tentador formular a questão como *aquilo que resta* uma vez terminado o processo formativo; perspectiva em geral "conteudística", ainda que incorporando habilidades ou competências em seus testes de mensuração, e que corre o risco de ignorar a complexidade do que está em jogo na formação escolar. Seja como for, um modo de fazê-lo seria perguntar se e em que sentido o contato mais ou menos informal e superficial da maioria das pessoas com uma discussão filosófica fora da escola e da universidade —seja por questões veiculadas na mídia, por demandas profissionais ou por elaborações pessoais e sociais de todo o tipo— está sujeito a interdições e confusões talvez mais dificilmente superáveis por outros meios do que aquelas deficiências relativas à radical segmentação do consumo da produção cultural ou à formação científica (afinal, ainda que se possa reconhecer como dimensão ética fundamental a nossa relação com o *habitat*, por exemplo, não é costume se lamentar com a mesma intensidade a “ausência de uma formação ética” e o desconhecimento das principais características do meio ambiente).

Começemos por supor que esta formulação do problema foge aos principais desafios de qualquer noção conseqüente de formação no que se refere à filosofia, na medida em que deixa de fora o fato de que a reflexão filosófica não é nunca uma receita para o reconhecimento ou a solução de problemas. Se não deixa de ser pertinente imaginar o contato do "homem comum" com questões filosóficas, há o problema adicional de que estas, por sua generalidade ou *transbordamento*, se encontram ali onde menos se suspeita, da banalidade dos assuntos cotidianos às estruturas econômico-sociais, e é a este exercício de itensificação crítica do pensamento que se costuma atribuir a qualificação de *filosófico*, mais do que à entretanto inevitável referência a constelações conceituais mais ou menos estáveis. Travestida de preocupação com uma "formação para a vida", a expectativa em torno de uma formação filosófica em função da popularização de um saber propriamente filosófico corre sempre o risco de limitar-se a uma concepção

vaga e romântica de formação do indivíduo ilustrado e autônomo. Além do mais, se *alguma referência reflexiva ao real* deve ser tomada como núcleo fundamental de qualquer reflexão filosófica (mesmo aqui, há, evidentemente, controvérsias), e o ensino de filosofia não pode estar pautado senão por essa exigência, talvez seja desmedido procurar garantias para seu efeito a longo prazo, pois qualquer estudo introdutório seria somente um ensaio precário que, no máximo, poderia gerar alguns frutos imprevistos e imprevisíveis.

Alguns professores de filosofia, em especial nas universidades, chegam a defender abertamente o que muitos acreditam na surdina: que a reflexão filosófica frutifique dentro ou fora da escola e da academia, talvez ela seja mesmo privilégio de poucos, e seu horizonte pedagógico pode, eventualmente, apenas encarregar-se de "despertar um interesse" e, no máximo, oferecer às pessoas um grau de compreensão mínimo de problemas que, de resto, nada mais seriam do que caricaturas do que precisa ser sempre repensado, reelaborado, novamente conceitualizado. Outros, ao contrário, defendem que o ensino de filosofia no nível básico pode, dentro das condições limitantes em que é realizado, servir como uma verdadeira introdução a um exercício de reflexão que está ao alcance de todos, embora eventualmente conscientes de suas drásticas limitações. Seja como for, a centralidade da preocupação com a consistência da experiência formativa para além das conquistas pontuais do cotidiano da sala de aula, nos cursos introdutório-terminais, não significaria pressupor uma responsabilidade excessiva, impossível de se atribuir à intervenção pedagógica no mundo real? Para piorar, a preocupação, tal como formulada acima, parece carregar uma certa herança metafísica da perspectiva correta, como se houvesse um ponto exterior a partir do qual pudéssemos julgar a apropriação das (ou o desprezo pelas) realizações espirituais por quem não é do ramo.<sup>14</sup>

Por mais pertinentes que sejam essas objeções, a preocupação procede e é até mesmo trivial: pensar os sentidos do ensino de filosofia na escola básica implica pensar a formação que ele procura oferecer para além da escola, suas finalidades, em suas

---

<sup>14</sup> Seria preciso, portanto, enfrentar essa objeção relativista de que a cada apropriação de um saber corresponde "uma" leitura, dentre outras possíveis, que só pode ser julgada "deficiente" a partir de um processo de legitimação cultural que não necessariamente tem a ver com uma suposta natureza intrínseca do saber em questão.

dimensões existenciais, culturais, políticas e sociais. A questão da preocupação com o caráter "terminal" das disciplinas filosóficas no ensino básico explicita o problema da participação da filosofia, enquanto acervo de saberes e prática cultural de reflexão e debate, na formação de um país dito "periférico" como o Brasil. Ignorá-la seria supor que nada devem ao ensino, ou à mediação escolar, as relações entre a ordem social e a cultura —ou, para complicar, entre a ordem social e o que na cultura nos diz mais diretamente respeito: as reflexões identificadas como filosóficas sobre a própria ordem social e a cultura, tanto no pólo do produtor como do receptor, em dimensões que vão além da produção filosófica *stricto sensu*, como na literatura ou na política—. No interior do sistema educacional, e para além do contentamento que o professor de filosofia pode sentir ao ver seus ex-estudantes do nível médio em uma faculdade de filosofia, dimensão que uma pesquisa empírica poderia ajudar a precisar, o problema mostra-se certamente relevante, e pode começar a ser melhor reconhecido, quando pensamos em diferenças mais amplas relativas ao agrupamento dos conhecimentos em "áreas", como ciências humanas e sociais e ciências naturais e exatas, gerando tensões talvez mais evidentes na formação do ensino universitário (onde, por exemplo, a obrigatoriedade de disciplinas filosóficas introdutórias para todas as áreas se choca com a percepção de sua inutilidade por grande parte dos estudantes, em especial nas chamadas "ciências duras" e nos cursos mais "técnicos", como contabilidade ou odontologia...). Também as dificuldades relativas ao que se costumava chamar de "vulgarização" dos diversos saberes (termo hoje adequadamente substituído por "divulgação" ou "socialização", ainda que os problemas associados ao antigo termo muitas vezes persistam) dizem cada vez mais respeito à filosofia, graças a crescentes iniciativas editoriais e midiáticas.<sup>15</sup> Vale, portanto, insistir nas dificuldades específicas da formação filosófica relativas ao caráter terminal das disciplinas introdutórias.

A especificidade da filosofia mais recorrentemente propalada —e que deveria constituir o problema mais difícil para a sua justificação em um "ensino de massa"— seria o fato de a filosofia não possuir objeto definido, como se coubesse a ela tudo analisar. É razoável admitir que a definição não é muito convincente, em especial para

---

<sup>15</sup> Ver Rancière, 2002a.

jovens do ensino médio, sempre questionadores, em um sentido que, sem a mediação necessária que a disciplina procuraria, precisamente, consolidar, pouco tem a ver com a teorização e seus vãos abstratos. Numa dimensão mais imediata e superficial, para os jovens, o *divagar* dos professores de filosofia é, muitas vezes, um contínuo *viajar* (que, para glosar a crítica de Hegel a Kant, não permite conhecer verdadeiramente nada, cidades, rios, países, habitantes, e nem o próprio guia). Se não é possível negar o já mencionado caráter *geral* ou *transbordante* da filosofia, vale perguntar se é razoável tomá-lo como fundamento para o ensino. Neste sentido, é sintomático que o ensino de filosofia no nível básico, assim como nos ciclos básicos das universidades, freqüentemente envolva uma concepção *fundante* da formação filosófica: se, muitas vezes, essa formação constitui-se como lugar, simultaneamente, de *introdução a e término de* um estudo mais sistemático de filosofia, ela deve, precisamente, *formar, moldar, imprimir traços persistentes*, e, muito convenientemente, a importância da filosofia para a compreensão de *tudo o mais* parece ser a melhor maneira de legitimá-la, o que carrega o resquício de uma concepção fundacionista da filosofia que é, ao mesmo tempo, teoricamente problemática e pouco atraente para os estudantes.

Mas essa é apenas uma das estratégias para lidar com o problema e encontrar um caminho viável para se introduzir os alunos na prática da reflexão filosófica, garantindo uma formação mínima (recorrentemente qualificada de *crítica*), ou a aquisição, por parte dos alunos, de competências mais amplas ou mais específicas, tais como o livre pensar, uma compreensão dos problemas éticos, uma acuidade na argumentação, etc., o que pode ou não envolver, segundo tendências as mais diversas, o domínio de conteúdos históricos e discussões técnicas da filosofia. Ora, se a tarefa pedagógica seria inviável sem uma crença acerca desse potencial formativo, e uma crença minimamente enraizada na prática, é verdade também que, por um lado, o problema continua restrito a um nível individual e limitante da análise da formação filosófica (ainda que se deva sempre contrapor a potência *desta* aula, *deste* curso, ou *desta* turma à pergunta pela formação *em geral*) e que, por outro lado, mesmo aqui, para além das deficiências do sistema de ensino e da relação dos jovens com o saber escolar, o próprio caráter terminal desses cursos introdutórios convida a uma reflexão mais crítica e menos otimista.

## **jUsTificAtiVaS** .....

Freqüentemente, a discussão sobre o que é ou o que deva ser o ensino de filosofia nesses cursos, no formato das disciplinas introdutório-terminais, é uma evidente petição de princípio, na medida em que a idéia de que *deve* haver *qualquer* formação filosófica não é posta em questão, mas superlegitimada a partir de uma concepção filosófica acerca do conhecimento e da sociedade onde a necessidade da filosofia está desde sempre pressuposta. No lado mais "conservador" desta pressuposição, os lugares comuns variam da antiga e vaga concepção da filosofia como "mãe de todas as ciências" até uma visão mais pragmática, na qual a filosofia seria *a* disciplina voltada para "ensinar os alunos a pensar", o que parece se aproximar bastante da velha função, que antigamente se creditava à escola, de "desasnar" as crianças.

Ainda no lado "conservador", mas também em perspectivas mais "críticas", a filosofia seria um complemento natural e necessário à formação técnica e profissional de futuros engenheiros, advogados, médicos, etc. E, em recorrentes diagnósticos que atribuem grande parte dos males da atualidade à "perda geral dos valores" e à "ignorância" do povo, ela só pode aparecer, ainda que implicitamente, e juntamente com outros saberes, como contribuição para uma formação ampla, humanista, indispensável simultaneamente para a formação profissional e para a constituição do caráter e a moralidade. Essa visão descansa na percepção de um descompasso, que entretanto não se questiona radicalmente, entre o peso de uma mentalidade científico-tecnológica, na cultura e nos currículos escolares, e a precariedade da formação social e humana dos jovens (precariedade que é identificada, muitas vezes, além da escola, no espírito das velhas hipóteses dos *déficits* culturais, lingüísticos e demais, sem que se coloque a questão em discussão), de tal modo que, em muitas universidades, a filosofia seja concebida como uma disciplina *básica para todos* —vale dizer, na maioria das universidades brasileiras, o estudante de filosofia não é obrigado a cursar disciplinas como "Introdução à Economia" ou "Introdução à Física", mas acredita-se que o calouro da Economia ou da Física necessita de uma "Introdução à Filosofia", e, o que é pior, *que ele pode contentar-se com isso*—.

Chegando ao outro extremo do espectro, o ensino de filosofia não pode ser senão crítico; i.é, deve gerar uma reflexão que, direta ou indiretamente articulada com a formação profissional dos alunos, seja capaz de desafiar o senso comum, as verdades reconfortantes, a adaptação à normalidade da sociedade e, em especial, a manutenção do *status quo*. Todos nós que defendemos, de um modo ou de outro, essa perspectiva devemos enfrentar algumas questões nada triviais, em especial dois riscos conjugados: o de cair no pressuposto pragmático-positivista de aplicabilidade da teoria e o de pressupor uma ordem social em registro determinista (determinada, determinável e determinante). Deve-se, portanto, reconhecer que os termos da questão necessitam de esclarecimento: tal justificação é tão problemática quanto qualquer outra; ela não traz o caráter de evidência com o qual muitas vezes se reveste. A perspectiva crítica pode até comungar com uma perspectiva conservadora os pressupostos acima indicados, como a idéia de que é preciso compensar uma omnipresente mentalidade científico-tecnológica com uma densa formação humanista, mas as duas perspectivas irão diferir bastante em torno dos meios e fins relativos a essa tarefa. Uma filosofia crítica deveria saber indicar os seus porquês para além do apelo redundante ao papel eminentemente crítico da filosofia, tenha-se em mente a transformação social, a superação do senso comum ou colocar em evidência questões essenciais à vida de qualquer ser humano; questões relativas à ética, à estética, à ontologia, à epistemologia ou ao poder. Afinal, o que estamos entendendo por "essencial" aqui? Com base em que "tipo ideal" de estudante ou ser humano? O professor ou teórico crítico, na medida em que se satisfaz com a enunciação de um princípio geral, abstrato, de que a filosofia é uma ferramenta crítica indispensável, parece se igualar ao conservador que se regozija com o caráter universal do saber filosófico. Mas "crítica", como se vê, pode significar coisas muito distintas, e as condições do ensino costumam forçar uma proposta pedagógica a ter que se satisfazer com muito menos.

É preciso fugir do embate inútil, em que o conservador critica o crítico por este querer transformar a filosofia em palanque, se prendendo a uma perspectiva ideológica, filosoficamente ultrapassada.<sup>16</sup> O crítico, por sua vez, denuncia a cegueira do

---

<sup>16</sup> Quando a Lei do Padre Roque foi aprovada pelo Senado e aguardava a sanção ou o veto presidencial, alguns conservadores se apressaram em insinuar nos jornais que os sociólogos e filósofos do Araguaia queriam, precisamente, doutrinar os nossos jovens para transformar o Brasil em Cuba... É certo que uma perspectiva crítica ingênua, que defende o ensino de filosofia como mero instrumento de crítica ao

conservador, preso a um discurso instrumental, logocêntrico e/ou elitista. O "filósofo crítico" não pode deixar para depois o questionamento propriamente filosófico de suas premissas, sob o risco de permanecer em um bate-boca estéril com o seu colega conservador. Mas, antes, é preciso dizer que, se não tivéssemos chegado aqui por nossa própria conta, poderíamos recorrer aos filósofos franceses que, nos debates que se deram desde o final dos anos 70, defenderam uma investigação radical sobre diversas questões relacionadas à defesa do ensino de filosofia, indicando o vínculo indispensável entre pensar o ensino de filosofia e pensar a formação educacional em sentido mais amplo.<sup>17</sup>

Quanto a este vínculo, vale insistir, não se trata de defender um caráter fundante do discurso filosófico. Se a reflexão filosófica não é mero instrumento, tampouco é fundamento. Se ela não é crítica pela crítica, tampouco é terreno seguro e de fácil ancoragem. Se a filosofia é um saber entre outros, ao qual pode-se conceder um lugar intencional e institucional na formação dos cidadãos, ela não pode, em função mesmo de sua especificidade, deixar de lado a reflexão mais ampla acerca do sistema de produção e difusão dos saberes em que se encontra.<sup>18</sup> Também a geografia, a matemática e todas as outras disciplinas devem fazê-lo, na medida em que seu ensino também se pretende crítico e reflexivo. Se trata apenas de reconhecer que a reflexão filosófica sempre se encaminhou, juntamente com as ciências sociais, para uma tal visão ampliada. Mas, antes

---

que aí está, corre o risco de ignorar o que há de propriamente filosófico e formativo na reflexão sobre a política. Mas nem por isso justifica-se o policiamento recorrentemente regurgitado em manifestações de representantes da direita nacional, incompatível com uma reflexão minimamente conseqüente sobre o ensino de filosofia ou sobre qualquer outra questão pedagógica. O que é mais relevante nesse episódio é constatar a contradição que ele encerra, uma vez que os conservadores conseguem ver, ainda hoje, uma potência "subversiva" da filosofia com relação a qual até mesmo representantes de uma esquerda doutrinária seriam muito mais céticos ou cautelosos.

<sup>17</sup> Dentre a bibliografia nacional consultada sobre o ensino de filosofia no nível médio, já Garrido (1988) fazia uma incursão mais extensa no debate francês, reconhecendo sua centralidade em termos da análise dos problemas fundamentais que atravessam esse ensino.

<sup>18</sup> Sobre o reconhecimento desta questão, ver Seve (1980) —"Repenser réellement non pas notre seul enseignement philosophique, mais la teneur philosophique de notre enseignement dans son entier, c'est nécessairement soumettre toutes les disciplines et leurs rapports à un examen critique de cette nature. Ce qui apparaît alors à l'évidence, c'est que la transformation effective de notre enseignement philosophique est inséparable de la transformation effective de notre enseignement en générale..." (p.85)—. E Guy Coq (1980) —"Porter la réflexion sur une discipline comme la philosophie dans l'enseignement, cela contraint à une interrogation sur les rapports entre l'enseignement, l'éducation, la formation, ou bien on occulterait le sens même de la philosophie occidentale. D'autre part, le devenir de l'enseignement philosophique met en jeu le sens même de l'enseignement secondaire comme acquisition culturelle" (p.53)—; assim como várias passagens no debate registrado em Brunet et al. (1980).

de nos apressarmos em reconhecê-lo, seria razoável esperar um acordo sobre o mérito da questão?

### **paRadOXo dO teRReNo cOmUm.....**

Pode-se dizer que, se existe algum terreno comum a partir do qual podemos começar a dialogar sobre o ensino de filosofia, trata-se de um terreno paradoxal: um cenário de pluralismo radical, de aparente ausência de terreno comum. De início, pode-se objetar que já sofistas, cínicos e cétricos identificaram um paradoxo semelhante, junto a outras "falhas" mais constitutivas e pontuais dos vários critérios para se alcançar a verdade, na natureza do discurso filosófico (ver Diógenes Laértios, 1988, Livro IX; Marcondes, 1994; e Rankins, 1983). Há, também, aqueles que vêem neste paradoxo constitutivo da filosofia uma virtude: a racionalidade é, precisamente, dialógica — é do diálogo e das múltiplas visões sobre a realidade que nasce a filosofia. Em outro sentido, mais radicalmente relativista (por exemplo, o que, ao negar a escatologia a que em última instância daria lugar a transparência do diálogo, afirma a inevitabilidade do desencontro, devido à opacidade ou incomensurabilidade de percepções, linguagens, pensamentos), poderíamos ainda assumir uma diversidade irreduzível, rejeitando a necessidade do apelo ao terreno comum. Mas essas objeções apenas confirmam o paradoxo, ou encaminham uma sua conseqüência: se a filosofia ela mesma surge como confronto discursivo interminável (deixando de lado, talvez, perspectivas solipsistas e/ou auto-dissolutivas), a reflexão sobre o ensino de filosofia não pode senão mimetizar este confronto.<sup>19</sup>

Podemos inferir, dessas considerações iniciais, que a reflexão sobre o ensino de filosofia será sempre, evidentemente, uma tarefa filosófica —ou, para fugir do lugar comum, que qualquer reflexão sobre o ensino de filosofia estará sobredeterminada por

---

<sup>19</sup> E esse constitui apenas um dos muitos estereótipos que o professor de filosofia tem de enfrentar em sala de aula, uma vez que muitos estudantes, de modo recorrente e espontâneo, tomam essa diversidade, junto com sua famosa "inutilidade" e seu insuperável "caráter abstrato", como índices suficientes de sua evidente desmoralização. Apenas pesquisas empíricas densas poderiam descortinar a natureza desses estereótipos, os diferentes sentidos que eles têm para diferentes tipos de estudantes, etc., antes de se identificar, de modo fácil e irrelevante, sua persistência em termos de uma suposta demonização da filosofia nas sociedades contemporâneas (falaremos mais sobre isso adiante).

uma perspectiva filosófica ou pelo confronto entre vários caminhos distintos da reflexão filosófica—. Essa constatação, aqui recorrente, pode parecer trivial, mas carrega uma exigência nem sempre contemplada no debate sobre o ensino de filosofia: é por demais ingênuo falar “do” ensino “da” filosofia como se estivéssemos para além dos confrontos teóricos subjacentes à discussão filosófica. Entretanto, tudo se passa como se, por se tratar de assunto relativo a questões "elementares" da filosofia, a uma sua introdução, não precisássemos descortinar senão obviedades facilmente comungáveis por todos os interessados, ou, em caso contrário, respeitosa e aceitas por alguma estabilidade consagrada. Mas um problema didático-pedagógico básico balança, de imediato, essa crença inicial: no ensino, deve-se assumir, desde o início, as preferências teóricas ou tentar ser o mais imparcial possível, defendendo, por exemplo, que se seja platonista ao ensinar Platão e nietzscheano ao ensinar Nietzsche? Ora, as duas opções envolvem riscos nada triviais, e é importante notar que o professor imparcial apenas transfere para outro nível suas opções teóricas, através da necessária seleção curricular, que envolve sempre escolhas e ênfases.<sup>20</sup> Como alternativa, uma versão da velha máxima kantiana sobre o

---

<sup>20</sup> Vale destacar um exemplo ilustre. Paul Ricoeur defende radicalmente o ensino que estou chamando de "imparcial", e que ele próprio chama de "esquizofrênico". Ele diz: "Ensinei tanto em estabelecimentos confessionais como públicos. Nos dois casos agi sempre da mesma maneira. Nunca manifestei um elemento de convicção pessoal. Quando apresentava Espinosa era espinosista, quando apresentava Kant era kantiano." (*apud* Kechikian, 1993, pp.73). Perguntado contra quem procura defender-se com essa atitude esquizofrênica, Ricoeur aponta uma de suas possíveis virtudes: "Contra a violência sutil que contém a função de ensino, visto que ela põe em relação alguém que sabe e alguém que não sabe. Devemos desativar esta relação de poder criando um máximo de reciprocidade. Como não se pode obter esta reciprocidade na relação mestre-discípulo, é preciso criá-la na relação do mestre com outros mestres, a fim de mostrar que nós próprios somos um entre outros." (*idem*, pp.73-74). Haveria muito que se discutir acerca da visão de Ricoeur sobre a relação mestre-discípulo (ver, por exemplo, Rancière, 2002b), assim como sobre os sentidos daquela estabelecida "entre mestres". A virtude mais evidente da atitude de Ricoeur, ao meu ver, está implícita na primeira passagem citada, a de não se deixar intimidar pelos limites institucionais, ensinando Espinosa, Nietzsche ou Marx em uma escola católica com a mesma seriedade com que se ensinaria Platão ou Tomás de Aquino. Mas essa é apenas a face superficial do problema, uma vez que rigor não seja confundido com "neutralidade". Não é indiferente, para avaliar a proposta de Ricoeur, notar a perspectiva teórica mais ampla em que ele se apóia para defendê-la. Ela evidencia uma inspiração enciclopedista e até mesmo "eurocêntrica": "É preciso apresentar às crianças as escolhas culturais fundamentais com imaginação e simpatia, comunicar as tradições que determinam o que nós somos enquanto Europeus ou Franceses. (...) Com o objetivo de respeitar todas as religiões, todas as crenças, a escola pública deixou de referir qualquer uma. Existem hoje crianças que nunca ouviram falar dos profetas de Israel, mas que conhecem de cor os deuses do Olimpo. É uma lacuna grave que não é estranha, parece-me, ao fato da escola pública não ser suficientemente atrativa. Tanto me oponho ao fato de se imporem escolhas, como sou favorável à apresentação de conteúdos entre os quais é necessário escolher" (*idem*, pp.72-73). Ora, a justificativa desse olhar canônico a partir da necessidade de *enraizamento* de um estudante em contexto europeu conflita com o pressuposto básico de Ricoeur: "É preciso apostar que só há, afinal, uma única história e uma só humanidade" (*idem*, p.76). Se é assim, por que a *escolha*? É certo que

aprendizado da filosofia, de que só seria possível *ensinar a filosofar*, poderia parecer reconfortante. Mas assumi-la não significa ser, desde já, kantiano, sob o risco de, em caso contrário, ser apenas leviano? Nada nesta questão é trivial, porque não são triviais os pressupostos que nos fazem escolher um ou outro caminho; e porque podemos inferir posições distintas sobre o assunto por parte dos próprios filósofos com auxílio dos quais “ensinamos filosofia”.

Quanto a esta questão, o professor imparcial pode estar somente a adiar o tratamento da tensão subjacente ao paradoxo do terreno comum; ele como que transfere o fardo para os estudantes, pois estaria a exigir deles uma parcimônia na recepção de vários filósofos cujas perspectivas tendencialmente dogmáticas mal se encaixariam em uma fôrma tão pluralista. Talvez não haja aqui nenhum problema teórico ou pedagógico grave, e não deixa de ser um exercício interessante com os estudantes, mas não seria exigir demais deles? Os estudantes da educação básica estariam preparados para seguir um muitas vezes penoso labirinto de contrastes conceituais e oposições? Não seguir este labirinto com o mínimo de cuidado, por outro lado, não significaria cair nas caricaturas das "correntes" filosóficas, que cristalizam máximas esdrúxulas, tão enfadonhas quanto inúteis?<sup>21</sup> De todo modo, essa abordagem imparcial não revelaria, no âmbito do ensino de filosofia no nível básico, uma tendência a pensar nas disciplinas introdutório-terminais em termos do estudante padrão de um curso universitário de filosofia, que tem interesse já definido e tempo suficiente para amadurecer as idas e vindas na compreensão das complexas sutilezas da argumentação filosófica?

---

Ricoeur ameniza, em seguida, a afirmação —“Quero acreditar que existe um ponto de convergência sob um horizonte de humanidade comum, o qual seria o ponto de fuga de todas as histórias particulares” (idem)—mas, mesmo que isso seja razoável, não é nada claro que o conhecimento *escolar* dos profetas de Israel por parte de todas as crianças européias seja condição necessária para se alcançar um tal ponto de fuga.

<sup>21</sup> Para advertências mais do que suficientes a este respeito, numa introdução de nível universitário, ver Adorno (1975).