

capítulo 2 – uma inflexão teórica a partir de posturas e matrizes do ensino de filosofia

Posturas.....

"Ensino que segue autores e temas", do modo engajado ou imparcial; "ensino que segue o dito kantiano", assim ou assado; "ensino que privilegia a história da filosofia"; "ensino que privilegia a argumentação" ou "a crítica"; etc.; a discussão sobre essas perspectivas tem o seu valor e ocupa grande parte da literatura sobre o ensino de filosofia. Querer sistematizar tal discussão, porém, seria provavelmente uma tarefa inútil, ainda que a discussão ela mesma muitas vezes não o seja. Meu objetivo, diante desses problemas, é destacar alguns pontos que considero relevantes para que possamos passar a um outro nível de análise, com a esperança de que nada de muito importante seja solenemente ignorado (esperança modesta, porque consciente de sua inevitável frustração). Procurando clarear o caminho, também recorro a um esquema, para em seguida descartá-lo. Proponho uma categorização provisória, inspirada em finalidades que, desconfio, têm relevância recorrente na prática docente e traduzem o empenho dos professores diante de problemas concretos relativos à formação dos estudantes.²² Tratam-se de quatro posturas-padrão —*instrumental (ou profissional), cidadã (ou crítica), existencial (ou aberta), e autocentrada (ou dogmática)*—, que não apenas não são excludentes, mas, sobretudo, não são encontráveis em estado puro no mundo real.

A postura *instrumental (ou profissional)* identifica a tarefa do ensino de filosofia com fornecer subsídios (sobretudo cognitivos, argumentativos e éticos) para o futuro profissional, mas também para o futuro adulto, independente de quais sejam suas expectativas para o porvir e sua trajetória escolar. Essa proposta pode envolver não somente o trabalho com um conteúdo voltado para uma preocupação profissional ou "para a vida" (como ensinar lógica e argumentação, visando a capacidade dos estudantes

²² Essa categorização foi parcialmente inspirada na pesquisa de campo, a partir de embates recorrentes entre os professores em suas discussões sobre o ensino de filosofia.

em argumentar, convencer, resolver problemas, etc.), mas pode incluir também aqueles professores que concebem as disciplinas introdutório-terminais como propedêuticas para os estudos universitários, no que ela pode tender a uma abordagem "enciclopédica". Essa postura tende a ressaltar conceitos e problemas minimamente estáveis, que atravessam a história da filosofia e as mais diversas disciplinas.

A postura *cidadã* (ou *crítica*) também é, em grande medida, *instrumental*. As duas estão voltadas para “habilitar o estudante a pensar por si mesmo” (o que é, em grande medida, um contrasenso), mas a prioridade da postura *cidadã* são os assuntos éticos, políticos e mesmo os epistemológicos, menos do que a lógica e a argumentação, tendendo a ampliar-se para várias dimensões da sociedade (a mídia, a arte, a ciência, a tecnologia). A postura *cidadã* difere da *instrumental* sobretudo por ter o intuito de despertar no estudante uma percepção crítica de tudo aquilo que faz com que o mundo seja como é, fornecendo subsídios para que ele possa pensar por si mesmo, autonomamente, nos problemas que não cessam de aparecer todos os dias nos jornais e na TV, mas também nos problemas relativos ao conhecimento de si e das coisas. A postura *cidadã*, ao contrário da *instrumental*, que tende a enfatizar uma formação cognitiva, de solução de problemas, tende a adotar uma visão mais histórica, interpretativa e crítica na abordagem dos fenômenos e no tratamento dos conceitos.

A postura *existencial* (ou *aberta*) cobre todas aquelas perspectivas de ensino de filosofia centradas na experiência-assimilação dos problemas filosóficos por parte do estudante. A prioridade, aqui, é fazer com que os estudantes se apropriem dos problemas ou formulem eles mesmos seus problemas e conceitos, desenvolvendo um compromisso com a reflexão sobre eles, relativamente independente do conteúdo. A postura *existencial* costuma se posicionar contrariamente às motivações das posturas *instrumental* e *cidadã* por diversos motivos, mas, fundamentalmente, ela desconfia que a instrumentalização e a crítica seriam dogmáticas e hierárquicas, assim como inúteis sem uma *apropriação* e um *posicionamento* filosófico a partir dos interesses dos próprios estudantes. Esta postura tende a dar uma maior centralidade à ética e à compreensão de temas vitais o mais próximos possível do universo dos estudantes, tal como o amor, a morte, os valores, a convivência, etc., discussões para as quais a leitura dos diálogos platônicos é referência recorrente.

A postura *autocentrada* (ou *dogmática*) é simplesmente aquela em que o professor ensina um autor ou um tema que *ele*, professor, considera importante, sem maiores considerações sobre sua finalidade desde o ponto de vista do interesse dos estudantes ou sobre seu sentido na trajetória de vida dos mesmos, senão nos próprios termos das preocupações teóricas do professor. De certo modo, na medida em que seja impossível ignorar a diversidade e os embates inerentes à filosofia, o professor *autocentrado* ideal adota, freqüentemente, uma postura "liberal": na filosofia, pouco importa por onde se comece; dado "este" ou qualquer outro acesso ao estudante, ele é livre para ignorá-lo ou procurar outros caminhos (isto, obviamente, quando o professor não acredita que o dele é o *único* acesso que realmente conta).

Evidentemente, outras posturas poderiam ser concebidas,²³ mas selecionei essas não apenas porque, como disse, creio que elas representam bem ênfases e estratégias recorrentes na prática docente, mas também porque explicitam algumas tensões que oposições tradicionais (como entre "ensino da história da filosofia", "ensino enciclopédico", "ensinar a filosofar", etc.) não o fazem diretamente. Importa notar que nenhuma dessas posturas é melhor que outra em função de algum *a priori* ideológico, pois um dos pontos que precisaria ser discutido é, precisamente, tal justificação ideológica. Na literatura, as posturas cidadãs e abertas costumam ser privilegiadas, enquanto as instrumentais e autocentradas são alvo preferencial de crítica. Certamente, não é suficiente ponderar que pode haver ótimos professores "instrumentais" ou

²³ Gallo & Kohan, no texto "Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio", (in Gallo & Kohan, 2000) destacam três matrizes mais importantes: a enciclopédica ("ensino baseado na história da filosofia"), a temática ("ensino baseado em problemas filosóficos") e a cognitiva ("ensino de habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas"), que como apontou o Prof. Maurício Langon, em correspondência pessoal, tem alguns problemas, sobretudo porque não valeria a pena confundir uma postura enciclopédica com uma que se guie pela história da filosofia. De todo modo, os autores assumem que, nas várias considerações sobre "o que deve ser" o ensino de filosofia, essas matrizes em geral se misturam, e podem ser adotadas segundo três posturas também comuns: doutrinária, eclética ou aberta. A doutrinária e a eclética falam por si mesmas, a aberta os autores caracterizam como aquela que "...não coloca histórias, problemas (e soluções) e habilidades em termos de sua verdade, mas dá ênfase a outras categorias, como sentido, interesse, possibilidades emancipatórias" (idem, p.180). Como enfatizam, ainda os autores, podem haver divergências nas posturas sobre quais os materiais (textos e recursos audio-visuais) a serem utilizados em sala de aula e sobre como utilizá-los. Some-se a isso os mais diversos posicionamentos com relação aos "fins" de uma formação filosófica e nós temos, então, um exemplo de como classificar um sem número de posições que se atraem e se repelem na literatura. Gallo e Kohan, no texto citado, abriram o flanco que aqui se explora: se em alguns momentos eles parecem ceder ao esquematismo que apresentam, isto apenas se dá, como o título mesmo do trabalho deixa claro, no intuito de criticá-lo. Ver, ainda, Galichet (2000).

"autocentrados" e professores na linha "cidadã" ou "existencial" que, ao contrário, tenham resultados pífios com seus estudantes. Isto é óbvio e podemos continuar sustentando que o fundamental está na compreensão de algum sentido inerente à própria filosofia e sua potência formativa e transformadora, com relação à qual as posturas cidadã e/ou existencial teriam, supostamente, muito mais a contribuir. Voltamos, então, ao embate de concepções filosóficas e à discussão prioritária sobre o que cada uma entende por conhecimento, sociedade, ser humano e educação, mas não voltamos de mãos vazias. Vislumbramos já algumas tensões subjacentes a essa discussão, que ainda pressupõe outras matrizes.

foRmAção e PropEdêutica

Na maioria das vezes, o velho dito kantiano de que não é possível aprender filosofia, mas apenas a filosofar, é compreendido como indicando que, no ensino de filosofia, importa menos a introdução de conteúdos próprios à filosofia, mas antes possibilitar aos estudantes a construção ou explicitação de exercícios de pensamento que, por diversos caminhos, podem ser considerados filosóficos, ou podem ser aproximados a questões propriamente filosóficas. Poucos são os que discordam explicitamente de uma tal perspectiva; mas alguns tendem a subscrevê-la com reservas (ou mesmo de modo contraditório), quando, por exemplo, pontuam que, entretanto, isso não significa abrir mão do conteúdo propriamente filosófico, que não se deve perder a especificidade do ensino "da" filosofia. O dito kantiano é referência fundamental, uma vez que traz à tona uma oposição entre duas perspectivas matriciais, onde diversas posturas inevitavelmente se apoiam: o aparentemente eterno conflito entre uma visão *formativa* e uma visão *propedêutica* do ensino.

Por visão formativa entenda-se a ênfase em exercitar o pensamento, importando mais que os estudantes *se apropriem*, através desse exercício, de idéias, problemas, dúvidas, etc., que se encontram, por exemplo, em Platão, do que ensiná-los que Platão, num determinado momento, sob circunstâncias específicas, com conseqüências x ou y, pensou tal ou tal questão, tal ou tal conceito. Por visão propedêutica, entenda-se a ênfase

oposta na assimilação, por parte dos estudantes, de certos problemas e referências que porventura se considerem fundamentais, de um ponto de vista que também se pode chamar de "formativo", mas cujas expectativas centram-se numa formação mais a longo prazo, para o futuro, importando que os estudantes, ao final de um curso, saibam se situar, minimamente, na história da filosofia ou em meio ao embate das “escolas filosóficas”; que eles saibam se referir a alguns de seus problemas fundamentais, pressupondo sem questionamento que estes são por eles *apropriados* em alguma medida —medida que depende apenas dos próprios estudantes e de suas trajetórias de vida e escolarização—.

Essa distinção é evidentemente por demais esquemática, e essas "matrizes" não formam, de fato, visões necessariamente incompatíveis, pois todo e qualquer professor que se empenha reflexiva e criticamente no ensino de filosofia tanto deve procurar trabalhar o exercício do pensamento de seus estudantes, quanto deve explorar a possibilidade deles assimilarem algumas referências fundamentais da história da filosofia (o verbo "dever" aqui não tem nenhuma conotação normativa, traduzindo antes um "é provável que ocorra na prática cotidiana dos professores"). As posturas acima destacadas (instrumental, cidadã, existencial e autocentrada) podem ser, cada uma delas, tanto formativas como propedêuticas, ainda que algumas tendam naturalmente mais para um lado do que para o outro. E isso nos leva, novamente, a relativizar os sentidos muito rígidos que costumam aparecer nos embates entre as várias perspectivas no ensino de filosofia. Mas, então, o que dizer, por exemplo, da radicalidade do dito kantiano, de sua menção nos mais variados contextos para enfatizar um aspecto importante de nossa compreensão daquilo que deveria ser o ensino de filosofia? Como captar o que seria específico de uma matriz formativa em contraposição a uma propedêutica? Será que, ao defender aquela, estamos apenas nos contrapondo a um ensino "enciclopédico", "tradicionalista", "mnemônico", em que a ênfase recairia numa maçante apresentação de nomes, datas e problemas filosóficos sem qualquer caráter formativo? Ou será que visamos algo mais profundo?²⁴

²⁴ Chatelêt —e, posteriormente, Derrida no texto de abertura dos trabalhos do GREPH (1979)— já nos advertia que a crítica exacerbada ao ensino de tipo "enciclopédico", que tende a uma ênfase no pólo propedêutico, deve evitar jogar água no moinho da liquidação política da filosofia na escola. Segundo Chatelêt: "Ce qu'il convient de noter dès maintenant, c'est que la critique de cet académisme et de sa fonction doit tenir compte du fait politico-administratif que la philosophie spéculative ou réflexive est aussi

a iNfLeXãO: na tenSãO enTrE o pedAgóGicO e O foRmAtiVo

É possível pensar em "modelos" de ensino de filosofia que correspondam a tipos comuns de abordagens didáticas e de conteúdo, cuja consideração e crítica pode ser útil, sobretudo para os professores pensarem a sua própria prática, mas a discussão sobre o ensino de filosofia tem pouco a lucrar permanecendo neste nível de análise. Os esquemas usuais de delimitação do que "deve ser" o ensino de filosofia —que partem, via de regra, de uma visão do que seja uma *verdadeira* filosofia— não são problemáticos por serem circulares, pois essa parece ser mesmo uma condição inevitável neste âmbito de reflexão e, entre outros fatores, há que se levar em consideração aquilo que se pode, pouco a pouco, fazer progredir a partir de críticas pontuais nos embates entre perspectivas diversas e conflitantes. Mas as repetições e dispersões, que ao mesmo tempo permitem e dificultam a própria delimitação dos esquemas, encontram-se muitas vezes em uma situação de acusações e censuras mútuas, recorrentes e, em certa medida, ineficazes, pois os aspectos incomensuráveis de seus princípios, suas incompreensões, particularmente em sua dimensão mais ideológica, tornam inviável uma confrontação mais radical.²⁵ Para dar um exemplo, seria incorreto dizer que uma concepção instrumental atual apenas reedita, em nova roupagem e em outro contexto, idéias que já se encontram em texto de Sylvio Romero, de 1884, "A filosofia e o ensino secundário" (Romero, 1969), uma vez que, de lá para cá, ocorreram inúmeras e significativas transformações teóricas na lógica

l'objet d'une menace de liquidation de type politique, que se prévaut de la technicité de la société contemporaine pour invalider toute exigence théorique...". A continuação da passagem adianta outro tema importante: "...et que cette opération prend, entre autres, pour appui le développement des 'sciences de l'homme'" (1970, p.23). Para além do embate da filosofia contra os humanismos e a mentalidade técnico-positiva que marcou parte das ciências humanas na década de 60, a reflexão sobre o ensino de filosofia não pode ignorar as disputas dos diversos saberes em torno da legitimidade do currículo, disputas que atravessam a administração escolar, as demandas da comunidade, as políticas públicas e a convivência entre os professores na escola.

²⁵ A situação transcende fronteiras, de modo que Chatelêt, referindo-se ao ensino de filosofia nos liceus, em 1970, assim descreve um dos objetivos principais de seu trabalho: "...montrer que l'enseignement de la philosophie —et surtout celui-là (dos liceus franceses), parce qu'il est institué comme couronnement et qu'il se veut situé dans l'extrême généralité— crée un état d'esprit, une situation intellectuel tels que ces oppositions s'estompent, qu'elles deviennent des affaires d'école et, bientôt, des chapitres de manuels et des questions de cours" (pp.10-11).

e nos modos de compreender sua importância em meio à reflexão sobre o desenvolvimento cognitivo, assim como em articulação com a reflexão sobre os processos de escolarização. É de se espantar, portanto, que sejam raríssimas, na reflexão sobre o ensino de filosofia, análises mais críticas e aprofundadas de propostas instrumentais.²⁶ Não me refiro ao assunto para iniciar uma análise que, embora bastante ilustrativa, nos levaria a um desvio excessivamente longo. Nas próximas sessões, se levará a cabo a investigação da já anunciada máxima kantiana, lugar comum mais geral do ensino de filosofia que muitas vezes também serve de apoio a propostas instrumentais. Por enquanto, apenas se enfatiza o caráter aberto e interminável da discussão filosófica que se sobrepõe ao debate sobre o ensino de filosofia, aos sentidos das justificações e métodos próprios a um ensino centrado em uma perspectiva específica, em contextos político-educacionais distintos, para indicar uma inflexão importante na análise.

Para tentar enfrentar a circularidade recorrente, antes do mergulho em uma dinâmica específica, devemos recorrer à questão geral da oposição entre propostas formativas e propedêuticas, que atravessa o posicionamento filosófico subjacente às teorias e práticas sobre o ensino de filosofia: *trata-se de coordenadas com pretensões universalizantes, cujo apoio histórico ou temático é suficiente para indicar "problemas centrais" da filosofia e do seu ensino; ou assumimos, de saída, seu caráter zetético, investigativo, particularista e incondicionalmente pluralista?* Esta questão nos ajuda a traçar um divisor de águas inicial com relação às principais perspectivas filosóficas que, de um modo ou de outro, influenciam nossa prática, pois, apesar de todo o emaranhado complexo de suas relações, oposições, sobreposições, espelhamentos, compreensões e incompreensões, somos forçados a responder com "sim" ou "não" à pergunta sobre a possibilidade de se traçar uma identificação centralizadora dos problemas propriamente filosóficos.²⁷ Mas esse posicionamento inicial esconde, ainda, uma questão menos translúcida.

²⁶ O filósofo português Desidério Murcho pode ser considerado uma exceção, embora o aprofundamento de sua perspectiva analítica na reflexão sobre o ensino de filosofia esteja fundado em um *a priori* em grande medida ideológico acerca da superioridade da filosofia analítica. Seus textos estão disponíveis no site <http://critica.no.sapo.pt/>

²⁷ A observação de campo confirma claramente essa linha divisória, obviamente marcada por zonas sombrias. Alguns embates recorrentes nas discussões entre os professores estão centrados em

O problema, inicialmente, se confunde com aquilo que está em jogo nos muitos textos sobre ensino de filosofia que começam (e freqüentemente aí permanecem) com a clássica pergunta "o que é, afinal, filosofia?" —deixando de lado, aqui, um problema comum a algumas abordagens que contradizem com a própria escrita aquilo que a perspectiva defendida supostamente exigiria, de tal modo que o recurso a um autor reduz-se à exposição esquemática e, portanto, problemática de sua letra, a despeito de seu espírito—. Posicione-se ou não o autor no campo da afirmação de questões centrais que caracterizariam o pensar ou o fazer filosófico, quaisquer que elas sejam, propondo a seus leitores uma cumplicidade básica, nós devemos, entretanto, dar um passo atrás, e perguntar: *quem, afinal, pergunta? Quais as condições de enunciação que parecem garantir, com toda a tranqüilidade, que a aceitação da resposta, senão a sua própria validade, dependa do gosto do freguês?*²⁸ Por mais que a mensagem em questão se pretenda aberta, não-dogmática, pluralista, a pressuposição de que podemos conquistar essa cumplicidade dialógica carrega algo da imagem do filósofo (ou da comunidade dos seres que filosofam) como um planeta girando ao redor do sol da verdade, e onde o leitor, ao pousar, pode chegar a acreditar que só ali a vida (ou uma vida autêntica, verdadeira) é possível. Seja como for, a pressuposição dessa condição de enunciação é algo bastante problemático.

Quando Kant diz que não se pode aprender filosofia, se perguntando *quem, afinal, a possuiria*, está apontando para este problema, cujo sentido transcende aquele que seria próprio da filosofia transcendental, e da "Doutrina Transcendental do Método", em especial, mas que pode ser melhor entendido no contexto desta parte final da *Crítica da Razão Pura*. Nesta, Kant mostra-se um pluralista radical: os estudantes têm que

discordâncias ou oposições em torno da natureza do discurso filosófico, como *consenso vs. antagonismo, estabilidade conceitual vs. perspectivismo*, etc.

²⁸ "Gosto do freguês" é bem o caso, mais do que argumentação e persuasão, uma vez que, da inadequação do material didático voltado para o ensino de filosofia, por melhor que ele seja, ao baixo prestígio acadêmico da reflexão sobre o ensino de filosofia, da filosofia da educação e das questões gerais acerca da educação, tudo denuncia a inexistência de um mínimo consenso em torno não apenas da validade das questões que lhe são constitutivas, mas até mesmo acerca de *quais* seriam elas. Esta fragilidade traz à tona a complementariedade entre o olhar filosófico e o pedagógico, uma vez que a pergunta "quem pergunta?" nos remete a todo um jogo institucional, de distâncias e conflitos entre o ensino básico e o ensino superior, verbas, programas, conferências, etc., onde *também* é definido, de modos os mais variados, o que se entende por validade.

experimentar, com todo o empenho, os diversos caminhos possíveis abertos pela reflexão filosófica (conhecendo, sim, suas cidades, seus rios, sua gente...). A confiança de Kant na natureza crítica da filosofia o deixa tranquilo frente aos perigos que esta via de iniciação à filosofia através da exploração intensiva representaria aos olhos dos dogmáticos (e anuncia uma definição enfática de crítica como autocrítica, que será trabalhada mais adiante, uma vez que, diante deste “lugar vazio”, ao professor e ao “especialista” só restaria uma modéstia radical frente ao desafio de *introduzir* quem quer que seja no âmbito da reflexão filosófica). Todo aquele que se dedicar de corpo e alma ao pensamento, segundo a perspectiva kantiana (e parece que, também, paradoxalmente, pressupondo o seu auxílio), acabará enfrentando aqueles mesmos problemas que *deveriam* desembocar invariavelmente na corroboração da filosofia crítica. Deste ponto de vista, partir de definições do que seja a filosofia para pensar o ensino de filosofia, como usualmente se faz, parece envolver um anseio desmesurado por uma estabilidade inicial improvável, ainda que se tenha consciência de que somente a duras penas nós conseguimos, se conseguimos, ter uma visão mais abrangente, mais prismática, dos gigantescos emaranhados de argumentos, conceitos, imagens, emoções, etc., que constituem (ou giram em torno daquilo que chamamos de) "a filosofia". Essa exigência de *amadurecimento* está presente também em Deleuze e Guattari, que começam o seu livro "O que é a filosofia" afirmando:

Talvez só possamos colocar a questão *O que é a filosofia?* tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. De fato, a bibliografia é muito magra. É uma questão que enfrentamos numa agitação discreta, à meia-noite, quando nada mais resta a perguntar. Antigamente nós a formulávamos, não deixávamos de formulá-la, mas de maneira muito indireta ou oblíqua (...). Tínhamos muita vontade de fazer filosofia, não nos perguntávamos o que ela era, salvo por exercício de estilo; não tínhamos atingido esse ponto de não-estilo em que se pode dizer enfim: mas o que é isso que fiz toda a minha vida? (Deleuze & Guattari, 1993, p.9)

Mas admitamos que, para além de discussões mais amplas e maduras, ou mais estreitas e precoces, a reflexão sobre o ensino de filosofia, e em especial sobre o ensino de filosofia no nível básico, tem uma especificidade: *a de ser um discurso originário da e*

voltado para a prática, sem que disto se deduza uma distinção esquemática entre teoria e prática, ou uma prioridade da prática sobre a teoria. Neste sentido de uma urgência que advém da prática, muitas das posições que podemos identificar no esquematismo acima indicado perdem sua força e se diluem em práticas que têm méritos e deméritos, mas que, mesmo se esgarçadas em todas as suas potencialidades teóricas, não desvelam necessariamente os mecanismos fundamentais que operam na escola, ou que a escola opera nos processos atuais de formação dos jovens, de tal modo que o lugar da filosofia possa ser pensado e ocupado de forma a ajudar a compreender e superar problemas sempre recorrentes.

Tentando, portanto, resumir uma inflexão que parece aqui se impor, trata-se de abrir um espaço não-dogmático de reconhecimento de enfrentamentos cujo sentido não obedece a uma decisão teórica "arbitrária" acerca de fins, conteúdos e métodos, sejam entendidos como fundantes para uma formação filosófica tida como incontornável, sejam entendidos como escolhas estrategicamente assumidas em um cenário plural. Trata-se, acima de tudo, de assumir a inserção da reflexão sobre o ensino de filosofia numa análise tensionada entre as questões pedagógicas próprias às mais diversas perspectivas (posturas e matrizes) e um debate aberto sobre a escola e suas dimensões formativas, numa perspectiva civilizatória cuja compreensão também é marcada por sobredeterminações teórico-filosóficas e em embate crescente com o aporte das ciências. Este seria o "terreno comum" a partir do qual a reflexão sobre o ensino de filosofia deveria procurar situar alguns de seus problemas recorrentes, que apenas se reorganizam, mas não se resolvem, nas inumeráveis esquematizações de ênfases e oposições. Este espaço de discussão, tal como formulado, procura escapar ao arbitrário do posicionamento teórico, procura situá-lo em um diálogo aberto sobre os sentidos da formação escolar em sua dimensão filosófico-civilizatória. Antes de precisar melhor a inflexão, no contexto brasileiro, proponho, a seguir, tomando como exemplo a "perspectiva kantiana", mostrar que a análise mais pontual de uma perspectiva de ensino de filosofia nos leva necessariamente ao reconhecimento desta inflexão teórica, que pode ser nomeada como a de uma tensão entre o pedagógico e o formativo (se se quiser, uma dimensão formativa de segundo nível, mais ampla, referente às finalidades da escolarização, abrangendo também a matriz propedêutica indicada acima).

Derrida, em texto de meados dos anos 80, nos deu uma contribuição fundamental para fugir dos lugares comuns do ensino de filosofia e reconhecer, em primeiro lugar, que toda e qualquer perspectiva estará sempre atravessada por antinomias sobre as quais precisamos refletir, e que, como antinomias que são, desconstróem os anseios por soluções e encaminhamentos simples e unívocos para a questão, anseios que correspondem mais a embates ideológicos do que aos desafios da prática de reflexão e ensino filosóficos. Mais ainda, ele nos transporta, precisamente, a esse momento de inflexão teórica da tensão entre o pedagógico e o formativo.