

## **cApítulo 4 – fOrmação filoSófica nO BraSil**

### **hiStÓriCo: a qUeStãO da fOrmAção.....**

Podemos partir daquela que seria a pergunta talvez a mais evidente acerca do estatuto do ensino de filosofia na atualidade: como precisar a importância da reflexão filosófica —por exemplo, enquanto reflexão, por excelência, sobre a dinâmica do conhecimento e dos valores— no desenvolvimento de uma reflexão crítica na formação que o ensino médio pretende ou pode oferecer a seus estudantes, tendo como pano de fundo os desafios sociais e profissionais que vão sendo delineados numa sociedade sob intensas transformações? É comum se responder a esta questão a partir dos mais diversos pontos de vista, mas já não é trivial notar que a apresentação mesma da questão não pode ser tomada numa sociedade em abstrato, numa escola em abstrato, diante de alunos abstratos, para os quais importaria oferecer um instrumento intelectual vigoroso o suficiente para dar conta da dinâmica do conhecer e dos valores em uma nova ordem social. Se ao ensino de filosofia importa, sobretudo, a determinação histórica das mediações da existência (Severino, 1997), devemos atentar também para determinação semelhante em nosso próprio engajamento em torno da questão. A genealogia da importância que toma a delimitação do tema (a formação filosófica de modo geral, e em níveis introdutórios de modo mais específico) não nos pode ser indiferente. Não existe nada de natural neste problema, que costuma ser antes concebido como solução, uma vez que parece bastar que a filosofia seja o lugar por excelência da reflexão sobre a dinâmica do conhecimento e dos valores para que ela seja concebida como disciplina fundamental no desenvolvimento de uma reflexão crítica na formação que o ensino médio pretende ou pode oferecer a seus alunos e acerca dela, o que, já vimos, envolve uma série de problemas nada triviais. A começar por outra contradição gritante que marca o ensino de filosofia, entre a importância concedida a quem sobre ele se debruça e o lugar marginal que tal tema costuma ter nos departamentos de filosofia.

É certo que a questão da formação filosófica esteve presente, direta ou indiretamente, em todos os momentos nos quais a idéia de *formação*, seja ou não

nomeada como tal, se constituiu como tema para a reflexão e desafio para as práticas educativas. Porém, se essa certeza ajuda mais a diluir do que a esclarecer o caráter *histórico* do problema, talvez seja suficiente, para descortiná-lo, a evidência de que apenas com o iluminismo o vínculo entre formação filosófica, sistema de ensino e concepções de formação cidadã ganha uma centralidade inquestionável, tanto por ser tematizado de modo mais sistemático e plural, quanto pelo horizonte de um sistema educacional laico, de frequência obrigatória, que apenas neste momento começa a adquirir sentido e efetividade. O potencial de esclarecimento atribuído à filosofia, que pode retroceder aos filósofos gregos, romanos e medievais, passando por Descartes, Erasmo, Hume e tantos outros, encontra-se, em autores como Locke, Condorcet e Rousseau, radicalmente entrelaçado com a tematização da ordem social e institucional burguesa, tematização que somente a partir do século XVIII ganha maior sistematicidade.<sup>38</sup>

Ora, defender o potencial de esclarecimento da filosofia não é equivalente a defender a necessidade do ensino de filosofia na escola básica, ou mesmo no ciclo básico das universidades, e é bom lembrar que os filósofos, ao longo do tempo, divergiram a respeito dos sentidos e da idade adequada ao exercício da reflexão filosófica.<sup>39</sup> Existem mediações indispensáveis para se compreender como, a partir de um determinado arranjo histórico e de um determinado grau de consciência do potencial de emancipação da reflexão filosófica, em contraposição à formação religiosa, aquela poderia se articular na complexa organização social e política da qual fazem parte os processos de formação educacionais. Se a formação filosófica adquire, nos períodos anteriores às constituições

---

<sup>38</sup> Ver Market (1994) e Valle (1997). A julgar como Habermas, a *opinião pública*, onde a tematização do que diz respeito à "esfera pública burguesa" (a democracia representativa, a cidadania, a instrução do povo, etc.) passa a integrar-se num complexo jogo de pressões político-institucionais, só ganha sentido e precisão a partir do século XVIII: "Concebemos a 'esfera pública burguesa' como uma categoria típica de época; ela não pode ser retirada do inconfundível histórico do desenvolvimento dessa 'sociedade burguesa' nascida no outono da Idade Média européia para, em seguida, ao generalizá-la num ideal-tipo, transferi-la a constelações formalmente iguais de situações históricas quaisquer. Assim como procuramos mostrar que, num sentido preciso, só se pode falar de algo como "opinião pública" na Inglaterra do século XVIII, também consideramos de modo geral a 'esfera pública' como uma categoria histórica" (Habermas, 1984, p.9).

<sup>39</sup> A análise da matriz dessas divergências, feita por Sarah Koffman, em "Philosophie terminée, philosophie interminable" (in GREPH, 1977, pp. 15-37), é uma referência fundamental. Ver, ainda Kohan, 2003.

nacionais dos sistemas de ensino, sentidos e relevâncias distintas em meio aos graus variados de organização e finalidades das instituições formadoras, seria preciso voltar a um idealismo de todo suspeito para sustentar a defesa abstrata, ahistórica e desencarnada do potencial "da" filosofia.<sup>40</sup> E, diante de retração da consciência da importância da formação filosófica, não é sequer razoável colocar a análise na defensiva, buscando apoio na "História Universal". Se é verdade, por exemplo, que a filosofia foi retirada da grade curricular do ensino médio de nosso país por injunções políticas, não é menos verdade que, onde quer que o seu ensino esteja presente, ele se ressentido de problemas muito mais intrincados do que o de uma mera intervenção obscurantista de forças políticas eventuais que se opõem à luz eterna de um esclarecimento crítico, transformador e perene (o que, de resto, as discussões no GREPH demonstraram à exaustão, no caso francês).<sup>41</sup>

Não é gratuito que a reflexão sobre a natureza e o sentido da escola seja necessariamente também filosófica e que, entretanto, o sistema escolar se apóie muito mais em saberes político-administrativos bastante refratários à intervenção reflexiva que é própria da filosofia. A presença das disciplinas filosóficas na grade curricular, e a institucionalização da *filosofia da educação* nos contextos de formação de professores podem até mesmo ajudar na dissimulação desta marginalização: a filosofia tem o seu lugar. Se os (ir)responsáveis pela determinação do funcionamento do sistema escolar recusam o lugar da filosofia em meio aos saberes necessários na formação dos jovens, tal recusa escancara a ignorância que têm sobre a própria escola, enquanto instituição a qual é reservada uma "transmissão", intencional e minimamente planejada, daquela parte do

---

<sup>40</sup> É sabido que Adorno e Horkheimer tensionaram o conceito de *esclarecimento* de modo a encontrar suas raízes em uma dialética que se perde no tempo, desde o momento, onde quer que ele se dê, em que os sacrifícios do mundo mítico vão sendo "infiltrados" ou "substituídos" pela astúcia da razão. Basta este exemplo para que relativizemos qualquer tabu de rígidos marcos históricos a nos dizer quando, como, onde e porque faz sentido falar no surgimento e na natureza do ideal de formação burguesa do qual somos herdeiros. Mas, por outro lado, não são poucos os riscos de uma identificação acrítica entre os ideais de formação a que se costuma fazer referência — e que se alimentam de tensões históricas muito precisas — e um suposto campo abstrato de determinação filosófica, grego em sua essência, para além ou aquém de toda fundamentação metafísica (ver a discussão que Lílian do Valle desenvolve, em 1997, pp.126ss., com referência aos trabalhos de Dominique Julia e Pierre Vidal-Naquet). Assim, podemos lembrar, por exemplo, que a monumental obra de Jaegger, *Paidéia*, não tem entre os seus méritos o fato de platonizar a cultura grega e helenizar o pensamento de Platão, sob o espírito muito preciso, de fins do século XIX a meados do século XX, onde encontram-se autores também tão importantes quanto Curtius e Auerbach, de uma concepção da evolução da história cultural do Ocidente sob o signo de um "sentido de unidade".

<sup>41</sup> GREPH (1979). Ver também Chatelêt (1970) e Seve (1980).

"patrimônio cultural da humanidade" cuja manutenção e desenvolvimento é considerada necessária (ainda que seja preciso sempre perguntar: qual patrimônio? quem o seleciona? sob quais justificativas?). Tais ignorância e recusa geram um discurso acerca do sentido da filosofia na escola, não se tratando absolutamente de um discurso que *encobriria* uma concepção de escola e de filosofia; e isto está muito claro no caso brasileiro. A recusa de incluir a filosofia como disciplina obrigatória em todo o país, que foi uma recusa também de simplesmente debater sobre o assunto, quis basear-se, fundamentalmente, na idéia de que a LDB (Lei no.9394) já determina que o ensino de filosofia deva ser dado através de uma mítica e obscura prática interdisciplinar ou transversal. Como não se sabe bem o que seria esta prática, para além das boas ou más intenções, isso equivale a inverter o raciocínio, como se os técnicos apenas confessassem que, por não saberem do que se trata, para a filosofia, uma mera pincelada de qualquer coisa está bem.

Mas é preciso insistir em que, embora o potencial de esclarecimento universal do ensino da filosofia deva ser pensado à luz da constituição e democratização do sistema escolar no mundo moderno, a presença da filosofia nos currículos não deveria ser pensada como algo natural e evidente. Para uma consideração sobre os ideais de formação, é preciso notar que a história da inserção da filosofia como disciplina no ensino básico ainda está para ser contada. Ela é múltipla, complexa, e não podemos senão seguir algumas de suas trilhas. É apenas na segunda metade do século XIX que a França passa a adotar a filosofia de modo sistemático nas instituições de ensino correspondentes ao nosso ensino secundário. Se queremos retroceder e identificar, sob os auspícios de um certo "sentido de unidade" da cultura ocidental, a formação filosófica na formação mais geral que, ao longo da história, esteve a cargo de iniciativas as mais diversas, correspondentes ao que denominamos educação básica (os antigos níveis primário e secundário), haveria que se perguntar sobre a indissociabilidade da filosofia e dos conteúdos curriculares em vigor, o que apenas uma pesquisa histórico-curricular de fôlego poderia elucidar. De todo modo, é apenas no século XX, em contextos políticos e sociais muito precisos, que a questão do ensino de filosofia configurado enquanto disciplina no currículo do ensino secundário ganha maior relevância e que organismos internacionais (como a Unesco e a Organização de Estados Iberoamericanos) passam a tomar a dianteira, colocando-a em uma agenda planetária. Para a análise de um projeto de

formação filosófica crítica na atualidade, a necessária abordagem dos aspectos históricos e culturais relativos ao ensino de filosofia no Brasil estará, aqui, contida por um princípio de economia, centrado na noção de formação, na referência obrigatória à formação literária na cultura brasileira e no sentido que a questão pode ter para nós, hoje.

### **fOrmAção filiOsÓfiCa no BraSil.....**

As análises do ensino de filosofia no nível médio, no Brasil, costumam partir, invariavelmente, de uma abordagem histórica, tendo a missão jesuítica como acontecimento definidor, desde a fundação do colégio da Ordem em Salvador, em meados do século XVI:

[O] humanismo artificial imposto a Portugal chegou até a colônia e deixou traços marcantes em nossa inteligência: o formalismo, a retórica, o gramaticismo, a erudição livresca (Cartolano, 1985, p20).

Dito isto, em seguida, passa-se a mostrar seu pequeno grau de abrangência:

A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituía a classe dominante na colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole (idem).

Nesta história bem conhecida,<sup>42</sup> o problema da definição do seu objeto, que se põe a partir de duas questões articuladas, raras vezes é enunciado: em que se distinguia o ensino elitista na colônia e na metrópole, e como comparar a estrutura do ensino então vigente com aquela relativa ao que hoje chamamos de "secundário" ou "médio". Quanto à primeira questão, é certo que a filosofia dos jesuitas aqui ensinada excluiu os influxos do renascimento e da revolução científica, o que talvez ajude a explicar seu caráter

---

<sup>42</sup> Ver Maciel (1959), Cartolano (1985) e Souza (1992). Para resumos dessas e de outras referências, ver Eiterer (1996, pp.56ss.), Horn (2000) e Monteiro (2001).

livresco; mas isso não parece suficiente para identificar "erudição", "elitismo" e "atraso", uma vez que erudição e elitismo não foram exclusividades da colônia; o que nos remete à segunda questão, pois, tanto aqui como na Europa, guardadas as devidas proporções, os níveis primários e secundários de ensino eram igualmente precários.<sup>43</sup> No século XX, o Brasil caminha muito lentamente em direção à democratização do ensino, lembrando que, em 1950, apenas 38,2% das crianças entre 7 e 15 anos eram alfabetizadas; em meados dos anos 60, menos de 2% dos matriculados no ensino primário conseguiam completar a 5ª série; e, ainda em 1970, apenas 6,5% da população entre 15 e 19 anos freqüentava o 2º grau! Hoje, 21,2% dos jovens entre 15 e 17 anos e 49,7% dos jovens entre 18 e 19 anos ainda encontram-se fora da escola.<sup>44</sup> Diante deste quadro, o ensino de filosofia no nível médio (e o de português, matemática, etc.) só podia ser mesmo de elite, independente de estar baseado em conteúdo escolástico, humanista ou "crítico".

Para a noção de formação e a tentativa de situar a filosofia como um de seus elementos, por mais difuso que seja, importa, evidentemente, destacar o viés elitista da educação formal, da colônia aos dias de hoje, e aquilo que de relevante há na participação do pensamento filosófico neste processo, enquanto âmbito de determinação e justificação, *ainda que pela negativa, por sua fraqueza ou efemeridade*, de idéias, ideais, propostas e ações que ajudaram a delinear traços decisivos do país, de seu sistema político-econômico e de sua cultura. Mas seria preciso também, e sobretudo, recuperar os textos e autores que de fato ajudaram a moldar, em finais do século XIX e começo do XX, o

---

<sup>43</sup> Como diz Jean Hébrard, referindo-se ao contexto francês: "L'école qui est la nôtre aujourd'hui trouve ses origines dans deux institutions fort différentes l'une de l'autre et qui ne sont partiellement confondues qu'au milieu du XXe. siècle au fur et à mesure que progressait en France l'idée de la nécessaire unicité d'un système éducatif démocratique. Il s'agit d'une part du collège qui naît de l'obsolescence des facultés des arts parisiennes au XVIe. siècle pour inculquer aux futures élites la culture des humanités, d'autre part des écoles charitables par lesquelles l'église tente à la fin du XVIIe. siècle d'inscrire les enfants pauvres des grandes villes dans les règles minimales de la civilité chrétienne." (Hébrard, 1986, p.50). A famosa dualidade do sistema de ensino francês é tema do clássico livro de Baudelot e Stablet (1971). Ver Morrow & Torres (1995), pp.151-155. Sobre a dualidade do sistema escolar brasileiro e as duas últimas tentativas mais radicais para modificá-la (lei 5692 de 1971 e lei 9394 de 1996) ver Nagle (1973) e os textos organizados por Acacia Kuenzer em Kuenzer (2000).

<sup>44</sup> Os dados foram tirados de Teixeira (1994), Cunha (1999) e Folha De São Paulo-MEC-INEP (FSP, 08 de junho de 2003).

esboço de uma tradição no ensino de filosofia no nível médio, assim como seus programas de ensino.<sup>45</sup>

Paulo Eduardo Arantes tem se esforçado por pensar a questão da formação filosófica entre nós, em contraste com a formação literária nacional e sua dimensão sócio-cultural. Em um de seus textos sobre o tema, ele afirma:

Todo intelectual razoavelmente atento às idiossincrasias da civilização brasileira que lhe roubam o fôlego sabe (salvo nos casos bem conhecidos de cegueira olímpica) o quanto pesa a ausência de linhas evolutivas mais ou menos contínuas a que se costuma dar o nome de *formação*. A proliferação dos títulos [sobre o tema] apresentados na ensaística de explicação do país atesta a dimensão do problema..." (Arantes, 1996, pp.23-24).

Arantes freqüentemente assim formula o problema central: é bem a opção entre o ridículo (a "colcha disparatada de artefatos retóricos destinados a ofuscar os confrades" ou o "dogmatismo precoce") e o comentário subordinado às grandes questões ("manifestações avulsas", que nada acrescentariam a um ouvido europeu) que constitui o espelho onde se dá o nosso reconhecimento, a partir do qual outras aberturas tornam-se possíveis.<sup>46</sup> Nessa encruzilhada, o que, segundo Bento Prado, já servia para qualificar a empreitada de um Cruz Costa continua válido para o nosso olhar sobre a história do ensino de filosofia no nível médio:

...a consciência do vazio cultural faz com que até mesmo o historiador das idéias tenha uma preocupação essencialmente prospectiva: o que ele busca no passado são os

---

<sup>45</sup> Alguns exemplos de uma nova análise histórica do ensino de filosofia no âmbito francês podem ser encontrados em: Groupe de travail des professeurs de philosophie en école normale (1983), Douailler et al. (1988) e Vermeren (1998).

<sup>46</sup> Se referindo ao contexto mais geral da "legitimação da atividade intelectual" no século XIX, Costa Lima afirma: "O que Juan Bautista Alberdi dizia, na abertura do curso de filosofia contemporânea, no Colegio de Humanidades de Montevideú, valeria de igual para nós: 'En el deber de ser incompletos, a fin de ser útiles, nosotros nos ocuparemos sólo de la filosofía del siglo 19; y desta filosofía misma excluirémos todo aquello que sea menos contemporáneo y menos aplicable a las necesidades sociales de nuestros países [...]'. (...) Quando já avançado o século XX, se difundiu a fundação de universidades no Brasil, esse espírito positivo permeou a criação de certos cursos. Os que não foram por ele contaminados, se contentaram em permanecer diletantes" (Costa Lima, 1995, pp.37-38).

germes do que acredita que a filosofia *deve ser* no futuro. É como se tentássemos, na inspeção de um passado não-filosófico, advinhar os traços de uma filosofia que está por vir (*apud* Arantes, *idem*, p.26).

Aplicado o mote à reflexão sobre o ensino de filosofia, é preciso explorar algumas entradas. Em primeiro lugar, o caráter salvacionista muitas vezes atribuído, ingenuamente, ao ensino de filosofia compartilha problema semelhante àquele da centralidade conferida ao tratamento filosófico da realidade nacional (ou da visão da filosofia nos trópicos como devendo ser, necessariamente, uma síntese conceitual para dar conta dos problemas nacionais). Arantes, comentando a crítica de Bento Prado a Álvaro Vieira Pinto, afirma:

...registrada nossa inapetência filosófica, atribuíam-lhe o condão de retardar gravemente o processo brasileiro, emperrada por falta de filosofia. Lavrado o disparate, era natural que coubesse ao "ponto de vista do infinito", ocupado pelo filósofo, o apanágio da "formulação dos problemas nacionais no âmbito da visão histórica de conjunto" (*idem*, p.55).

Neste ponto, é preciso fazer uma ressalva ao argumento, pois Arantes confere uma centralidade excessiva ao ISEB, extinto em 1964, na caracterização dos "intelectuais cariocas desenvolvidos", deixando de dar conta do cenário mais diversificado de meados da década de 60 para cá. As influências da fenomenologia, do marxismo e do estruturalismo, assim como do pós-estruturalismo que já se fazia notar, pesaram para além dos limites que eventualmente marcaram o embate sobre o nacional, ajudando a constituir uma cultura filosófica que nos possibilita hoje escapar, ainda que timidamente, do diletantismo ou dos comentários redutores, positivistas e/ou nacionalistas. Arantes retoma, com fôlego, o problema, mas, apesar de abordar dialeticamente o poder curativo e as contra-indicações do esforço uspiano na implantação de uma "cultura escolar" filosófica, sob o imperativo de "acertar o passo com o mundo moderno" (1994, p.18), seu uspianocentrismo acaba por atribuir uma "supremacia técnica intelectual e saber acumulado" ao departamento francês de ultramar (1996, p.55) que, entretanto, em pouco difere da competência escolar lentamente conquistada nos departamentos de outros

pontos do país (ressalte-se, ainda, que, no que se refere à formação de quadros para o ensino médio, a precariedade comum mereceria um capítulo a parte). A questão talvez tenha menos a ver com o peso de referências influentes —como a agitação isebiana ou o papel da USP, centro de prestígio, formador e irradiador do estilo francês de estudo histórico-filosófico— do que com o investimento que se fez, a partir da década de 60, nos programas de pós-graduação em todo o país, mais acentuadamente no Sul e Sudeste.<sup>47</sup>

Seja como for, se, em alguns momentos importantes, Arantes parece aceitar como critério de avaliação da maturidade do caráter formativo da produção filosófica no país a prova de que ela "diga alguma coisa a um leitor europeu", o próprio autor indica que, formulado desta maneira, este é um problema relativamente superado.<sup>48</sup> Na comparação com a *formação literária*, que guia o trabalho de Arantes, o importante está, antes, em uma mediação menos esquemática, e é ela que nos importa para pensar a formação filosófica:

...o cotejo [com o caso da literatura] cessa, na medida em que reparamos de saída que a filosofia não comporta figuração, para voltar à baila tão logo reconhecamos que a força explicativa do discurso filosófico depende da singularidade do ponto de observação no qual não pode deixar de se apoiar (idem, p.58).

---

<sup>47</sup> A crítica aqui é insuspeita de bairrismo, pois ela também é feita, sob outra perspectiva, por um dos mais proeminentes uspianos: "De um modo geral, o livro [*Um departamento francês de ultramar*] é muito inteligente, muito bem escrito, mas não é, nem pretende ser, um livro sobre história da filosofia no Brasil, já que não fala nada sobre outros centros filosóficos. No entanto, na tentativa de nos transformar em reflexos do movimento do capital, retira de nossos textos suas ambiguidades, o esforço de caminhar nessa ou naquela direção, dialogando com a fenomenologia, com o existencialismo, com a filosofia analítica, enfim a própria estruturação de um pensamento que se quer obra" (Giannotti, in Nobre & Rego, 2000, p.99). Para uma visão de conjunto das trajetórias acadêmicas dos filósofos brasileiros contemporâneos, pode-se recorrer a Severino (1999) e Nobre & Rego (2000). Quanto a este último livro, vale seguir a polêmica gerada pela resenha de Ricardo Musse, no Caderno de Resenhas da *Folha de São Paulo* (10/02/01; 10/03/01; e 14/04/01).

<sup>48</sup> "...embora manifestações desgarradas, havia entre elas, assegurava Bento, algumas notáveis. Complacência devido ao esforço dos confrades em dotar o país de obras que o emparelhassem aos grandes centros culturais? Os novos tempos já não exigiam mais tal simpatia programada, sinal de que ia bem o casamento de talento local e assimilação dos temas propostos pelo repertório internacional" (idem, p.57).

A singularidade mais evidente e comum à filosofia e à literatura entre nós, no caso, é, de fato, o "atraso".<sup>49</sup> Assim, lemos em texto de 1970, escrito por Antonio Cândido:

"..na maioria dos nossos países [da América do Sul] há grandes massas ainda fora do alcance da literatura erudita, mergulhando numa etapa folclórica de comunicação oral. Quando alfabetizadas e absorvidas pelo processo de urbanização, passam para o domínio do rádio, da televisão, da história em quadrinhos, constituindo a base de uma cultura de massa. Daí a alfabetização não aumentar proporcionalmente o número de leitores da literatura, como a concebemos aqui; mas atirar os alfabetizados, junto com os analfabetos, diretamente da fase folclórica para essa espécie de folclore urbano que é a cultura massificada" (Cândido, 1989, pp.144-145).<sup>50</sup>

Tanto no caso da literatura como alhures, a dependência cultural põe em questão o caráter reflexo da produção da colônia, com olhos voltados para a Europa, fechando o círculo vicioso do diagnóstico importado que não contribui, senão por vias tortas, para enfrentar as raízes do atraso. E, na literatura, há o agravante de, no mesmo passo, se impor o caráter reflexo com o qual se reveste a própria compreensão do fenômeno literário, como expressão dos problemas sociais, de uma natureza que os redime, da essência do nacional, etc. Muito já se escreveu sobre o tema,<sup>51</sup> importando aqui ressaltar

---

<sup>49</sup> Categoria problemática, que parece supor o evolucionismo das formações sociais, como notaram Berger e Luckmann (1985), p.122n. Para um vigoroso resumo dos *dualismos* entre arcaico e moderno aos quais a noção de atraso esteve sempre vinculada (resumo centrado, como não poderia deixar de ser, na sociologia uspiana), ver, ainda, Arantes (1992).

<sup>50</sup> Deixo de lado a referência por demais simplificada à cultura de massa e noto apenas que Cândido não pode ser, aqui, acusado de partilhar a ilusão liberal que deposita toda a esperança na instrução, ilusão que ele mesmo denuncia: "No tempo que chamei de consciência amena do atraso, o escritor partilhava da ideologia *ilustrada*, segundo a qual a instrução traz automaticamente todos os benefícios que permitem a humanização do homem e o progresso da sociedade. Em princípio, instrução preconizada apenas para os *cidadãos*, a minoria onde se recrutavam os que partilhavam das vantagens econômicas e políticas; depois, para todo o povo, entrevisto de longe e vagamente, menos como realidade do que como conceito liberal. D. Pedro II dizia que teria preferido ser professor, o que denota atitude equivalente ao famoso ponto de vista de Sarmiento, segundo o qual o predomínio da civilização sobre a barbárie tinha como pressuposto uma urbanização latente, baseada na instrução" (idem, pp.146-147).

<sup>51</sup> Além de diversos textos escritos pelos autores já citados (Arantes, Cândido e Costa Lima), destaque, ainda, Bosi (1998), Coutinho (2000) e Schwarz (1977 e 1989). Ao mencionar Antônio Cândido e Schwarz, seria incorreto não indicar, também, a leitura de Haroldo de Campos (1989).

apenas aqueles traços que dizem respeito ao lugar da reflexão filosófica neste cenário de desolação.

Deixando de lado, no caso da filosofia, sua dinâmica interna (em que pesou, fundamentalmente, o embate entre perspectivas tidas como transformadoras e conservadoras), o olhar desde a discussão literária nos faz reconhecer um dado que sem ela não se explica totalmente. Podemos reconhecê-lo com a ajuda de Luiz Costa Lima, que impõe uma inflexão importante ao enfatizar uma característica da cultura letrada entre nós, na América do Sul:

A partir da metade dos anos 60, a consciência de seu caráter de continente periférico, alheio às decisões mundiais, apêndice dos blocos de poder, substituiu a euforia desenvolvimentista. Sua marginalidade, ademais agravada, a partir dos anos 80, pela recessão econômica, só parece compatível com estritas análises político-econômicas. Assim sucede menos pelo estado de atraso endêmico das nações do continente do que como efeito de uma característica cultural de sua *intelligentsia*: desde a independência de seus países, os intelectuais latino-americanos têm interpretado suas respectivas sociedades com um instrumental de ordem sociológica, do qual afastavam como suspeito de diletantismo qualquer questionamento de tipo filosófico. O tratamento filosófico das questões era confundido com o ecletismo e o antiexperimentalismo da época colonial, sendo então tomado como traço de letrados "tradicionais" e incapazes de contribuir para a solução prática dos problemas. (...) ...essa alergia à reflexão filosófica se mostra, na conjuntura atual, pela incapacidade de lidar com a interpretação da cultura senão como prolongamento da conjuntura político-econômica. (1997, p.254).

Resumindo, a carência da reflexão filosófica entre nós se deveria menos ao "atraso endêmico", elitização ou renitentes dificuldades político-econômicas para a formação de uma massa crítica e letrada, do que a uma "alergia à reflexão filosófica" dos intelectuais que, entretanto, precisaria ser explicada. Dizer que deveria menos não é dizer que não deve nada, e as dificuldades sem dúvida fazem parte da explicação —p.e, as mazelas políticas e sociais ajudando a criar expectativas quanto a pesquisas "aplicadas" supostamente mais urgentes do que os vãos especulativos das teorias "puras"—. Assim, no momento em que, na própria reflexão filosófica, nos encaminhamos para superar embates por demais esquemáticos em torno da relação entre pensamento e transformação

ou reprodução social (em especial com a superação do marxismo vulgar), pesa na cultura sulamericana um certo anti-intelectualismo e uma crescente demanda por soluções práticas para os problemas da prática.

Por outro lado, há que se pensar na permanência contraditória do prestígio sempre inalterado da filosofia na cultura, como discurso de *status* e legitimação da mentalidade bacharelesca que muitos filósofos pouco fazem para superar. Vale indicar os contornos do problema, seguindo ainda na trilha da teoria literária. No trabalho de Costa Lima, encontramos a análise da produção ficcional nacional sempre associada a (para não dizer dependente de) uma teorização do ficcional cujo ultrapasse das fronteiras disciplinares faz-se constantemente necessário, e nunca constrangido por um determinismo político-econômico e outras reduções, historicistas ou estético-filosóficas. A menção aos limites de uma abordagem estética do fenômeno literário (ver, por exemplo, Costa Lima, 1981, p.240ss) obriga a pontuar que o relevo concedido à filosofia não se estabelece sobre qualquer superioridade a ela concedida. Em "Pós-modernidade: contraponto tropical", ele afirma:

O incremento das racionalidades díspares, a decrepitude do *telos* do progresso, a necessidade de conceber uma razão que ultrapasse a sua versão unilateral e excludente, sobretudo o avanço da "sociedade administrada" impõem que se considere o trabalho em prol de uma lógica diversa: a orientada pelo princípio de dispersão. (...)

Tal emprego da lógica da dispersão implica uma mudança drástica na maneira como o filósofo e o pensador encaram a sua tarefa; talvez mesmo a diminuição do papel que eles têm se atribuído: já não serão os criadores e/ou agentes de um sistema explicativo do mundo, com uma rede entrelaçada de causas previsíveis, senão os que tentam apreender alguns efeitos de uma ordem no fundo indeterminada (1991, p.130).

O cenário de dispersão, não sendo uma escolha do filósofo, mas uma imposição histórica, promove o trânsito não hierárquico entre as diversas "especialidades". Na filosofia, isso significa reconhecer o rompimento de barreiras, até pouco tempo atrás aparentemente insuperáveis, entre perspectivas tidas como inconciliáveis; a começar com a mais geral entre elas: entre as filosofias anglo-saxãs e continentais (Habermas, Derrida e Rorty são algumas das referências mais conhecidas que ajudaram a indicar

comensurabilidades antes insuspeitas entre as grandes "correntes" filosóficas, como a analítica, a hermenêutica, a fenomenológica, etc). Vale dizer, se "a passagem do tempo, a sucessão dos eventos e o desenvolvimento dos sistemas políticos traíram ou deformaram os projetos construtores de interpretações globais" (Costa Lima, *idem*), gerando uma crescente conscientização da falência das ambições do pensamento que procura dar conta do real-determinado, não menos importante foi o próprio intercurso teórico que ofereceu a sintaxe, a semântica e a figuração da referida conscientização. Se o papel do filósofo que renuncia à interpretação global diminui ou torna-se mais modesto, aumenta em nível quase insuportável sua necessidade de atentar para a crescente pluralidade das camadas teóricas que o cercam, sob o risco dele, em caso contrário, se engessar em uma perspectiva monológica que ou bem acaba por reinserir no debate (quando não o encerra) a pretensão globalizante de antemão fadada ao fracasso, ou bem perde-se na insignificância da divisão bem comportada do trabalho universitário.

Dito isto, podemos situar a questão do "atraso" e da "alergia". A dificuldade em lidar com o cenário de consciência irreversível do pluralismo constitutivo da filosofia e fim das metanarrativas globalizantes-deterministas não é nossa exclusividade; e, se o atraso e a alergia à filosofia não são novos, a dificuldade atual não seria determinante. Mas a feição tropical da dificuldade talvez possa ser entendida com referência aos problemas recorrentes de nossa formação intelectual. A superfície desses problemas não é muito diferente da apontada por Costa Lima em 1978, cuja descrição conjugava as dimensões da "cultura predominantemente auditiva", da "cultura voltada para fora" e de um "sistema que não possui um centro próprio de decisão".<sup>52</sup> Não é o caso revisitá-la aqui, muito menos ensaiar explicações avulsas, mas apenas indicar uma correção necessária ao entendimento da questão, pois o indiscutível peso da referência ao discurso filosófico, nas ciências humanas e sociais, como momento privilegiado de legitimação do trabalho acadêmico, assim como seus abusos, não seriam dados contraditórios com a idéia de uma "alergia à reflexão filosófica"?

Claro está que, no argumento de Costa Lima, trata-se de ausência de *reflexão* filosófica, de pensamento *próprio*, ainda que ancorado em referências já legitimadas,

---

<sup>52</sup> Costa Lima, 1981, cap.1. Em *Pensando nos Trópicos*, de 1991, cap.15, a elas o autor acrescenta "o culto da improvisação".

ancoragem que evidentemente em si não se critica. O que se critica é, antes, a repetição do já sabido através do uso apenas legitimador do discurso filosófico; é, ainda, como conseqüência, o ostracismo a que é condenada a produção local que não tenha inequívoca filiação ao já consagrado ou proteção do poder institucional. Supondo que o problema corresponda minimamente a traço significativo da vida intelectual nacional, bastaria, entretanto, uma rápida passagem por uma boa livraria para notar melhora significativa no cenário intelectual. O próprio Costa Lima, já em 1991, o indicava, ao menos em áreas que não os estudos literários:

...será preciso acentuar que a única alternativa válida está na possibilidade de formação de grupos, que adquiram força de pressão, e não no aparecimento de meros agentes isolados. Sozinhos, não somos mais que candidatos ao ressentimento e à amargura. Mas, no âmbito particular dos estudos literários, a possibilidade já existiria? Embora gostasse que estivesse enganado, creio que não. A resposta poderia ser diversa se se dirigisse às áreas da antropologia, da história, da ciência política, para não falar da área das ciências "duras" (1991, p.277).

Nelas, o que se pode reconhecer é não apenas o aumento de publicações e grupos de trabalho, mas também, e principalmente, crescentes autonomia e qualidade, com gradual afastamento dos vícios que antes marcavam tais qualificativos (nacional como sinônimo de alheamento ou rejeição ao que lá fora se produz, qualidade como sinônimo de reconhecimento institucional, reconhecimento que degenera em postura catedrática, etc.). A qualidade passa, também, por maior cultura filosófica, significando, por parte das ciências humanas e sociais, o estabelecimento de diálogos mais problematizantes e menos doutrinários (menos "legitimadores") com a filosofia. Seria o caso, então, de se perguntar, por outro lado, se é possível reconhecer na cultura filosófica brasileira o aprofundamento deste diálogo, ou uma reflexão sobre seus sentidos, para além do desgaste das perspectivas globalizantes, nacionalistas e/ou deterministas. Seria o caso de se perguntar em que medida a "abertura" e a "necessária modéstia" a que são levados os filósofos têm representado a constituição de um cenário mais multifacetário, transdisciplinar e colaborativo, que potencializaria a filosofia como prática formativa.

Neste capítulo, procurei somente identificar algumas referências que acredito importantes para pensar o problema; ir adiante exigiria uma pesquisa de maior fôlego, onde ao menos um exemplo da produção filosófica nacional que se aproxime do tema fosse interrogado direta e intensivamente. Visto o problema a partir de índices gerais, a resposta é negativa. No interior dos departamentos de filosofia, o diálogo entre professores não se faz sem grandes obstáculos; os estudantes raramente dedicam atenção a questões de outras áreas, como sociologia, história e antropologia; e, em geral, a pouca referência à produção local não costuma ultrapassar o círculo dos especialistas. Talvez o modelo uspiano, de necessidade de "acertar o passo" com o cenário internacional e consolidação de uma cultura escolar, tenha ajudado para que esse "fechamento" da filosofia tenha sido tão mais bem sucedido quanto mais inviável e desastrosa foi a perspectiva determinista-aplicada e o diletantismo. Em meio à manutenção de alguns vícios, encontros, revistas e publicações dão notícias de consolidação e renovação, uma conquista e tanto em cenário desfavorável, onde a política governamental para as universidades parece sempre querer tirar com uma mão mais do que dá com a outra. Mas, conjugando todos os fatores, a filosofia realizada no Brasil parece estar ajudando pouco a refletir sobre o que significa pensar *nos trópicos*, ainda que muitos de seus profissionais pensem e ajudem a pensar, e bem, nos trópicos. Seria viável pedir mais?

Desde a perspectiva da preocupação com a formação filosófica dos jovens no nível médio, o divórcio entre a reflexão filosófica sobre o ensino de filosofia, por um lado, e a produção local e as ciências humanas e sociais, por outro, revela-se mais diretamente problemático. Se à reflexão filosófica sobre a educação não deixa de ser necessário o rigor conceitual exigido por toda e qualquer questão filosófica (eventualmente aceitando-se que a filosofia cria seus próprios métodos e seus próprios critérios de avaliação), parece desastroso que ela não faça referência às mediações inevitáveis dos processos educativos, sobretudo às mediações sociais que os constituem em seus sentidos simultaneamente mais amplos e mais concretos —estratificação e mobilidade social; simultânea promessa e segmentação de acesso aos bens culturais, e construção de identidade—. Se o específico da contribuição filosófica para pensar a educação encontra-se precisamente ali onde nenhum outro exercício de pensamento se aventura, é no confronto-diálogo com esta alteridade que a filosofia pode se fazer ouvir.

Inversamente, em meio à crise das interpretações globalizantes e seu refluxo no campo da educação de modo geral, a reflexão sobre o ensino de filosofia poderia contribuir, através de aproximações consistentes às questões da prática docente, para desconstruir o que justificaria os impulsos sempre renovados em direção a abordagens salvacionistas de última hora, que tanto impedem a reflexão como ajudam a manter, paradoxalmente, o vago prestígio do filosófico, onde a simples menção às questões filosóficas pretende se fazer passar por reflexão filosófica.

O campo da educação é daqueles que mais costumam ser invadidos por modismos que dificultam a constituição de uma reflexão consistente ao longo do tempo. No cenário neoliberal da globalização, na passagem do século XX ao XXI, temos presenciado o predomínio de perspectivas que pretendem incorporar juízos relativamente incontestáveis sobre aspectos centrais da aprendizagem numa suposta "sociedade do conhecimento", das relações entre escolarização e o mundo do trabalho precarizado sob o influxo de mudanças na esfera da produção, da comunicação e de políticas econômicas excludentes, etc. Mais ou menos otimistas, mais ou menos bem fundamentadas, essas teorias sobre a "sociedade do conhecimento", as "competências", o "pensamento complexo", as "múltiplas inteligências", dentre outras, devem àquilo mesmo que pretendem negar, a divisão do trabalho intelectual, seu relativo sucesso. Apesar do fortalecimento, nas últimas décadas, de uma cultura filosófica e acadêmica menos eclética e dependente, da relativa superação do "atraso" na formação filosófica, ao menos em sua dimensão escolar universitária, são grandes, ainda, os desafios de uma *práxis teórica* a partir da qual a filosofia, assim como as ciências humanas e sociais de modo geral, possa contribuir para a transformação de um cenário intelectual geral ainda precário. É evidente que a *formação filosófica básica*, sob responsabilidade das disciplinas "introdotório-terminais" do ensino médio e dos ciclos básicos das universidades, teria aí um papel fundamental a cumprir. Entretanto, em meio a complexidade das forças atuantes nas políticas educacionais, onde as questões relativas ao ensino de filosofia no nível médio, da própria presença da disciplina na rede escolar à formação dos professores, estão relegadas a um enésimo plano, muito pouco se avançará caso o debate sobre o ensino de filosofia esteja voltado apenas para os seus próprios problemas, uma vez que, como já foi indicado

acima, a discussão sobre o ensino de filosofia *na escola* é também, e necessariamente, uma discussão sobre os saberes, a escola e a sociedade.

Não é outro o motivo pelo qual aqui se aposta nas contribuições da Teoria Crítica para fazer avançar o debate. Não se trata de repetir ou atualizar um diagnóstico sobre o conhecimento e as perspectivas humanas nas sociedades de massa, o que já se tornou chavão quando se fala em Teoria Crítica. Trata-se de identificar aquilo que, em especial nos escritos de Adorno, nos ajuda a compreender melhor aspectos indispensáveis àquela *práxis teórica*, às intencionalidades formativas próprias da filosofia, incapaz de frutificar sem a consideração das mediações materiais e intelectuais mais amplas (econômicas, políticas, culturais) que colocam em tensão as potências —universalizantes, particularizantes, existenciais, políticas, científicas, etc.— do discurso filosófico.