

O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE SUA HISTÓRIA, MÉTODO E PERSPECTIVA

Alessandro Pimenta¹

Os equívocos de que a filosofia se vê constantemente cercada são mais fomentados pelo que nós fazemos, isto é, pelo professores de filosofia.

Martin Heidegger

Resumo:

Analiso alguns aspectos relevantes para o desenvolvimento da condição atual do ensino universitário de filosofia bem como suas conseqüências para a o ensino médio. A importância de tal reflexão se justifica, à medida que a filosofia como disciplina, retorna à grade curricular.

Palavras-chave: Ensino, Guérault, estruturalismo, metodologia e perspectiva

Abstract:

I analyze some relevant aspects for the development of the current condition of the university teaching of Philosophy, as well as its consequences for the high school education. The importance of such reflection is confirmed as the subject is reintroduced in the university syllabuses.

Key words: Education, Guérault, structuralism, methodology and perspective

O ensino de filosofia, bem como sua difusão no Brasil, tem como evento fundamental a missão francesa na década de 40 do séc. XX na jovem Universidade de São Paulo, fundada em 1934. A metodologia trazida pelos professores vai constituir, futuramente, a metodologia do ensino desta disciplina, ainda mais, constituirá a forma considerada por excelência desta atividade. Há, então, “a implantação do modelo historiográfico francês” (MARQUES, 1999:648), que tem em Guérault seu expoente mais conhecido no Brasil. Segundo Marques (1999:649), a recepção da proposta metodológica de Guérault foi aceita passivamente. Ainda, sua expansão e ratificação deveu-se ao texto que Victor Goldschmidt apresentou em 1957 no XII Congresso de Filosofia intitulado *Temps historique et temps logique dans l'interprétation des systèmes philosophiques*, traduzindo para o português por Porchat Pereira como

¹ Bacharel e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás. Doutorando em Filosofia pela Universidade Gama Filho/RJ, onde também leciona. As idéias contidas neste artigo, ainda propedêuticas, surgiram de discussões com colegas na Université Paris I – Sorbonne, onde realizei, recentemente, um Estágio de Doutorado. Contato: ar_pimenta@hotmail.com

apêndice ao livro *A religião de Platão*. Referindo-se à contribuição de Guérout à metodologia do estudo e do ensino de filosofia, Teixeira (1964:209) salienta que não pode existir filosofia em detrimento da história da filosofia. O estudo, então, busca a compreensão dos conceitos e da ordem interna do texto filosófico. Acrescente-se que, “diversamente do que ocorre nas ciências, a história da filosofia é, de fato, o principal instrumento de iniciação à filosofia e, para a filosofia, permanente inspiração” (GUÉROULT, 2000:162). Assim, a busca da identificação e da reconstrução da ordem interna ou ordem das razões será a meta da pesquisa e do ensino de filosofia na Universidade de São Paulo. O PCN (1999:331), no que tange à filosofia, é tributário do método estruturalista, porém adiciona aspectos negligenciados pela prática estruturalista no Brasil, a saber, a crítica e a reflexão, a partir dos clássicos da história da filosofia, sobre a realidade contemporânea.

Antes do que se denomina missão francesa, encontrava-se, no Brasil, um solo filosófico que possuía duas características principais: o tomismo e o ensaio, considerados descompromissados com o rigor acadêmico. O ensino de cunho tomista se deve à educação católica difundida principalmente pelos padres jesuítas, segundo a metodologia de ensino denominada *Ratio studiorum*. A segunda perspectiva se caracteriza pelo escrito leve e solto, acusado, posteriormente, de ignorar a tradição, não por negá-la, mas pelo simples desconhecimento de sua existência.

Ao se pensar o que vem a ser a metodologia uspiana de fazer filosofia, deve-se ter em mente o referencial teórico que lhe é inerente: “o ensino de filosofia não pode prescindir da história da filosofia” (LEOPOLDO E SILVA, 1993:801). Assim, tanto Guérout como Goldschmidt são importantes, pois são os expoentes teóricos do método estruturalista no Brasil.

Não se questiona a necessidade de ler os textos filosóficos com rigor, ou mesmo a legitimidade da história da filosofia, pois neste aspecto Guérout (2000:159-171) mostrou, coerentemente, como se pode além do *quid fact* defender seu *quid júris*. Estudar a história da filosofia é fazer filosofia. Entretanto, a simples leitura, com a finalidade em si mesma é de balde. Fazer filosofia é dialogar com sua história: “o fundador da historiografia filosófica antiga, Aristóteles, interpreta o passado da filosofia em função de seu sistema das causas e da passagem da potência ao ato” (GUÉROULT, 2000:164).

É assim que se vê Aristóteles como leitor e crítico de Platão, Descartes como leitor e crítico da tradição escolástica e, no séc. XX, Heidegger, leitor de Platão,

Aristóteles, Nietzsche etc. Saliente-se que estes pensadores supram citados não buscaram reconstruir a ordem interna ou a ordem das razões nas obras de outros filósofos. Eles foram além do historiador da filosofia, eles filosofaram a partir da história da filosofia. Eles vão além, pois a partir de uma compreensão rigorosa dos pensamentos de certos filósofos vão tecendo sua própria filosofia. O problema que se aborda, aqui, é a sacralização de um método.

As conseqüências pedagógicas são facilmente identificadas: uma filosofia estéril, um “pensamento tímido”. A expressão pensamento tímido designa uma atitude de demasiada reserva ou medo de ousar. E isto de duas maneiras. Primeiro, ousar na hermenêutica e, segundo, ousar no diálogo intenso com o texto. É neste segundo ponto que, mesmo com todos os avanços desde a missão francesa no Brasil, o diálogo filosófico, propriamente dito, é quase inexistente. Não se pode pensar que seja por má formação, pois a pós-graduação brasileira é de boa qualidade e também há um grande número de pesquisadores que realizaram sua formação na Europa e, ainda mais, orientada por filósofos, como Habermas, Apel, Badiou etc.

É interessante a atitude designada como pensamento tímido, na medida em que expressa sua esterilidade, pois produz pouco. Na verdade, são comentários de comentários. Ao se ter acesso a periódicos internacionais e vasculhar fontes, não é raro encontrar artigos que, não somente serviram de base para a confecção de artigos no Brasil, mas foram transpostos para o português quase literalmente.

Não se quer, aqui, nem apontar em contraposição a um pensamento tímido, uma atitude pueril, ou mesmo de crítica imediatista, nem um quadro da filosofia como a base para uma educação moral e cívica. Pensar a filosofia como auxiliar nas formalidades e convenções não se sustenta. Basta lembrar que Sócrates foi condenado por expor um conteúdo que contrariava as convenções da época (ateísmo e introdução de novos deuses) e por corrupção da juventude. Entretanto, abrir mão de seu caráter crítico é, para a filosofia, uma auto-flagelação. Em muitos casos, a filosofia é desconstrutiva, para usar a linguagem de Derrida. Uma leitura crítica dos clássicos pode auxiliar na compreensão da época presente, ou mesmo clarear certas ideologias que não se percebem facilmente.

É bem verdade, e uma pena, que professores de filosofia política não tenham nada a dizer sobre a política nacional e mundial. Talvez, sim, mas comentando, por exemplo, um texto de Habermas sobre conflitos internacionais, mas dialogar com a argumentação de Habermas seria de uma audácia que não é hábito. Se a filosofia é crítica em sua constituição e se uma metodologia de análise rigorosa corrobora as pesquisas e leituras

de textos filosóficos, então uma leitura rigorosa dos textos merece um olhar crítico aos mesmos, avaliando teses e dialogando com as mesmas. Entretanto, não é o caso, salvo raras exceções.

O PCN referente ao conhecimento de filosofia lembra que os “motivos de autoritarismo para retirar a Filosofia dos currículos escolares” (PCN, 1999:327) foram decisivos para sua exoneração. Ora, se uma disciplina não fosse pelo menos hipoteticamente, perigosa, ela não teria sido abolida no período recente da história do Brasil, a saber, a ditadura. Mas um ensino de filosofia estéril como o de hoje, pouco teria a dizer e refletir criticamente sobre as atrocidades cometidas, ou pouco auxiliaria na efetivação de sua natureza reflexiva caracterizada pela reconstrução e pela crítica (PCN, 1999:330-331). A filosofia seria, idealmente, por exemplo, um empecilho para uma ditadura, mas tal como ela tem se constituído, seria mais uma disciplina ministrada de maneira técnica. Ela seria, enfim, inofensiva.

Hoje, fala-se bastante no retorno da filosofia ao ensino médio. Em alguns estados, isso já é uma realidade, em outros parcialmente e há, ainda, os que não a tem. A situação no Brasil é, então, bem diversificada e, igualmente, antagônica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1997), no artigo 36, §1, determina claramente sobre a obrigatoriedade.

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre: (...) Domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania (inciso III). (LDB, 1997)

Uma interrogação emerge desta circunstância: qual o perfil do professor de filosofia no ensino médio? Esta é uma questão fundamental, pois o perfil do professor será assaz importante para o desenvolvimento da disciplina. Dois modelos principais são identificados. Primeiro, o professor formado sob uma metodologia que apenas lê os textos segundo a ordem das razões (“pensamento tímido”), uma certa exegese do texto, com “o exame exaustivo de seus argumentos e da coerência interna da doutrina, o mais das vezes, sem a consideração daquilo que no pensamento de um autor está presente como diálogo com a tradição e os contemporâneos” (LEOPOLDO E SILVA, 1998: 802). Segundo, o professor que não é formado em filosofia. Este, não raramente, leciona a disciplina para a complementação de sua carga horária e de seu salário. O problema se

situa na pouca formação que este profissional possui. Uma pessoa que cursou duas ou três disciplinas de filosofia em outro curso superior não está habilitada a lecionar filosofia especificamente e nem possui competência para esta especificidade, uma vez que a leitura e a análise direta do texto é uma condição de possibilidade para a crítica e, nesse sentido, “um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da cidadania” (PCN, 1999:337). Mencionando o documento do MEC – “Padrões de qualidade” e concordando com ele, a exposição de Sofiste (1998:113) vem ao encontro da análise desenvolvida aqui.

Achamos absolutamente justas as recomendações do documento em relação à formação do professor: “Deverão receber especial atenção as condições sob as quais o licenciado em filosofia será formado, não se tratando apenas de ‘agregar’ disciplinas ditas ‘pedagógicas’ a um currículo mínimo de disciplinas ditas ‘específicas’, mas sim de produzir um processo de formação integrada, que prepare o licenciado para o exercício de suas tarefas didáticas na escola”. (SOFISTE, 1998:113)

Tem-se, diante dos perfis mais comuns encontrados, o desafio de que a preocupação pedagógica na formação do professor não seja a soma de algumas disciplinas durante a graduação e, também, o problema de professores desabilitados se aventurarem em uma sala. Boa vontade não pode ser confundida com competência.

Se estes dois perfis são, realmente, o que se encontra à disposição, o retorno será mais traumático do que se espera. Talvez um retorno e uma anulação do mesmo, em virtude de possíveis experiências catastróficas. Este é o caso de Portugal. A disciplina faz parte da carga horária no ensino médio, mas o índice de rejeição é grande. Experiências pedagógicas desastrosas propiciaram uma rejeição *a posteriori* da disciplina. Uma experiência bem sucedida é a França. Isso se deve à tradição filosófica que existe no país e, também, à luta paulatina dos professores e das escolas em tratar cada disciplina segundo sua dignidade. Assim, analisando o perfil e as diferenciações das disciplinas sem levantar juízo onde se afirma que umas são periféricas em detrimento da primazia de outras, é possível uma experiência bem sucedida.

Um outro problema é o despreparo e a falta de interesse das licenciaturas em filosofia em formarem professores do ensino médio. Não raro, a graduação em filosofia se preocupa bem mais com a consolidação de sua pós-graduação *stricto-sensu* a partir

dos seus alunos. Há uma divisão não declarada e é a seguinte: os bons alunos são preparados para cursarem imediatamente o mestrado e, conseqüentemente, se inserirem na docência no ensino superior. Já os alunos que não possuem o perfil de um pesquisador ou que são considerados potencialmente inferiores se inserem no ensino médio.

O problema das licenciaturas em filosofia é a negação de sua competência e dignidade próprias, ou seja, não há uma preocupação forte com o ensino de filosofia. Isso traz, facilmente perceptível, problemas em sala, principalmente na transmissão dos conteúdos, sejam por explicações herméticas, sejam por simplificações demasiadas.

O problema maior é o esquecimento deste problema. É o “esquecimento do esquecimento” como diz Heidegger em *Ser e tempo*. Heidegger, em *Ser e tempo* abordando a questão do ser, indica alguns pré-conceitos que obscurecem a colocação da questão. O primeiro preconceito é a afirmação segundo a qual o ser é o conceito mais geral e mais vazio, o segundo diz que o ser é indefinível e, o terceiro, evidente por si mesmo (HEIDEGGER, 1997, § 1:27). O que Heidegger aborda sobre o retorno da ontologia como problema fundamental, serve de referencial aos problemas da formação do professor de filosofia. Pensar que as licenciaturas estão, realmente, preparando os alunos para lidar com a sala de aula, ou negar que existe um problema sério na graduação em filosofia no que tange à sua pedagogia e metodologia de ensino, impede de colocar a questão e, muito menos, de resolvê-la.

Antes, existia uma resposta circunstancial e paliativa para os problemas do ensino de filosofia. Ela se constituía na alegação de que, como não existia a disciplina no segundo grau, não era preciso uma formação voltada para tal, pois ou o discente seria entronizado na pós-graduação *strictu-sensu*, ou não faria nada com a filosofia. Nesse último caso, a formação filosófica se limitaria ao auxílio de outras formações posteriores como, por exemplo, direito e psicologia. Ironicamente, pode-se perguntar para quê serve a filosofia? Entretanto, algumas outras questões antecedem a esta, como por exemplo, o que é a filosofia? Qual o seu *quid*? A pergunta pelo *quid* já é uma pergunta filosófica. Como nossa época se caracteriza pela técnica – e em parte nosso ensino, ora mais, ora menos (PCN, 1999:327) – tal questionamento parece vazio ou importuno. Isso, em vez de ser um empecilho à necessidade de um ensino de filosofia que administre rigor, reflexão e crítica, apenas corrobora tal necessidade diante da indústria cultural na qual o homem brasileiro está imerso.

A interrogação que permanece e sua emersão já é um sinal positivo: a universidade quer formar filósofos ou historiadores da filosofia? Sabe-se que Guérout e Goldschmidt trouxeram ao Brasil e, mais especificamente, à USP, o método estruturalista francês. Entretanto, PALÁCIOS (2004:122) chama à atenção para uma outra questão que dever, necessariamente, posta. Se por um lado, o estruturalismo, como método de ensino foi eficaz na formação de historiadores de filosofia, por outro lado, existiria um método sobre o qual se pode formar filósofos? E, ainda, existiria uma metodologia capaz de tal empreita? O estruturalismo parece eficaz no que tange à formação de historiadores de filosofia, entretanto, nota Palácios (2004:122), o quê fazer com aqueles estudantes que possuem outras perspectivas ou impulsos, como uma aprendizagem crítica? A universidade e, especificamente, os professores de graduação em filosofia, colaboram para concretização destes impulsos ou para a anulação dos mesmos?

Não há, como à primeira vista se poderia pensar, uma contradição necessária entre o historiador de filosofia e o filósofo, como se o estudante e futuro professor com pretensões outras que a história da filosofia, negasse a história do pensamento ocidental, pois discutir filosoficamente problemas e avaliar as teses já apresentadas pela tradição e propor outras, se for o caso, é fazer filosofia. Por isso, a história da filosofia não se refere a um passado estagnado, é antes um passado presente, um passado atual no qual é sempre possível recorrer para auxílio de questões contemporâneas, uma vez que “a história da filosofia é presença do passado, mas não como passado morto: como passado vivo” (GUÉROULT, 2000:168). Não é sem razão que Agostinho, no Livro XI das *Confissões*, ao tratar do problema do tempo, afirma que o tempo é sempre o presente: presente das coisas passadas, presente das coisas presentes e presente das coisas futuras. Então, o tempo é compreendido como uma distensão da alma.

Como mudar uma realidade não muito propícia ao ensino desta disciplina no ensino médio? A estrutura das grades curriculares dos cursos de filosofia é, demasiadamente, historiográfica. Palácios (2004:127) propõem uma outra estrutura que parece aglutinar pensadores de diferentes épocas. Isto poderia ser um estudo temático tendo como referência filósofos de escolas distintas. Assim, seria possível um curso de filosofia da linguagem no qual se pudesse estudar, por exemplo, o *Crátilo* de Platão, o *Ensaio sobre a origem das línguas* de Rousseau, e as *Investigações filosóficas* de Wittgenstein. Deste modo, a base da elaboração e desenvolvimento do curso seriam os textos filosóficos. Isso permitiria tanto uma ênfase no pensamento contemporâneo como

nos clássicos da filosofia ocidental. Ainda, seria menos dogmático do que estudar somente um pensador ou uma obra, pois o aluno teria mais condições de, em uma mesma temática, avaliar teses diferentes e formular com maior consistência as suas, o que não ocorreria se o curso fosse, exclusivamente, por exemplo, sobre a compreensão de linguagem em Wittgenstein. Como um professor licenciado em filosofia que estudou em sua graduação, por exemplo, na disciplina filosofia da linguagem, somente Wittgenstein ou a tradição analítica, vai discutir com seus alunos a linguagem como problema filosófico? A limitação é grande. E o quase inevitável é a reprodução de sua formação universitária no ensino médio. O efeito seria, por um lado, a animosidade em relação à disciplina por parte dos discentes, por ser demasiadamente historiográfica, e por outro lado, a impossibilidade da disciplina colaborar com as pulsões críticas que caracterizam a juventude. Ora, se isso acontecer, o retorno da filosofia ao ensino médio será assaz desastroso, neste âmbito, a filosofia já nasce morta.

Conclusão ou da exclusão e obrigatoriedade do ensino de filosofia:

Uma tese forte e que, atualmente, permanece é a afirmação segundo a qual filosofia foi excluída do ensino médio por razões ideológicas. A sustentabilidade de tal tese se justifica a partir da compreensão do golpe de 64 e as resoluções que se seguiram, passando de uma condição de disciplina optativa em 30 de dezembro de 1968 a sua exclusão em 1971, sob a lei 5.692 (CARTOLANO, 1985:69-74). Se nos anos que seguiram o golpe de 64 o ensino médio se caracterizava pela expressão de uma ideologia técnico-desenvolvimentista – aceita por boa parte dos educadores – não foi difícil a perda de espaço de disciplinas que não se caracterizavam por um tecnicismo ou por um positivismo, como a sociologia e a filosofia. Pode-se argumentar contra esta tese que não se encontra hoje esta perseguição ou mesmo a perspectiva de ensino não corresponde a do período pós 64. A filosofia perdeu espaço, porque não se fez necessária (SOFISTE, 1998:109). O termo ‘necessária’, usado por Sofiste, não deve ser compreendido como uma simples habilidade técnica ou uma apologia a um fazer imediato, pois “a educação precisa de uma revolução epistemológica comparada à revolução copernicana ou kantiana, ou seja, o deslocamento do eixo epistêmico: a passagem do eixo do APRENDER (transmissão de conhecimentos) para o eixo do PENSAR (investigação)”.

Uma disciplina não se justifica sobre uma necessidade que, em vários casos, corresponde a uma simples perspectiva de mercado. Tomando este prisma, na atual conjuntura, outras disciplinas não se encontram submissas a um utilitarismo imediato, como a literatura. Ainda, ao se olhar a matemática, ela se resumiria à matemática financeira. Ora, sabe-se, desde o séc. XVII, com Descartes, que a matemática pode ser fundadora (termo entendido como aquilo que fundamenta, não somente como o que se situa antes) das ciências. Entretanto, se o termo utilidade for tomado, subvertendo um sentido imediatista e utilitarista grosseiro, a conclusão pode ser outra, pois se é útil investigar o estatuto epistemológico das ciências, perguntar sobre a fundamentação das leis que regem as sociedades, justificação de atos, a filosofia, então, torna-se mais que útil e necessária.

Referências:

AGOSTINHO, A. **Confissões**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ARANTES, P. E. **Um departamento francês de ultramar: Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (Uma experiência nos anos 60)**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394 de 20 de Dezembro sw**. [S.l.: s.n.],1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Mídia e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CARTOLANO, M. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

GOLDSCHMIDT, V. **A Religião de Platão**. Tradução de Ieda; Oswaldo Porchat. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

_____. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: id., **A Religião de Platão**. Tradução de Ieda; Oswaldo Porchat. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

GUÉROULT, M. **O problema da legitimidade da história da filosofia: reflexão**, n. 78. Campinas: Puc-Campinas, 2000.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**, Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **A Questão da Técnica**, São Paulo: Cadernos de Tradução/USP, 1997.

LEOPOLDO E SILVA, F. **Currículo e formação**: o ensino de filosofia. Síntese, v. 20, n° 63. Belo Horizonte: CES, 1993.

MARQUES, U. Victor **Cousin e Théodore Jouffroy**: psicologia e história da filosofia. Philosophica, n. 28. Lisboa: UL, 2006.

_____. Notte sulla storiografia filosofica in Brasile. **Rivista di storia della filosofia**, n. 4, Milão: [s.n.], 1999.

PALÁCIOS, G. **Alheio olhar**. Goiânia: UFG, 2004.

PEREIRA, O. P. et al. **A filosofia e a visão comum do mundo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SOFISTE, J. **A filosofia para crianças e o ensino de filosofia**: Ética e filosofia política, v. 3, n. 2. Juiz de Fora: UFJF, 1998.

TEIXEIRA, L. Quelques considérations sur la philosophie et l'étude de l'histoire de la philosophie au Brésil. In: **Études sur l'histoire de la philosophie en hommage a Martial Guérault**. Paris: Fischbacher, 1964.