

GISLEINE AVER

**DAS RUAS À ACADEMIA:
POR ONDE ANDA O FILÓSOFO?**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Lúcia Schneider Hardt

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Aver, Gisleine

Das ruas à academia: por onde anda o filósofo? /

Gisleine Aver; orientadora, Lúcia Schneider Hardt - Florianópolis, SC, 2013.

92 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Filósofo. 3. Intelectual. 4. Filosofia da Educação. I.Hardt, Lúcia Schneider. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

GISLEINE AVER

**DAS RUAS À ACADEMIA:
POR ONDE ANDA O FILÓSOFO?**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 13 de agosto de 2013.

Prof.^a Luciane Maria Schindwein
Coordenadora do PPGE

Banca Examinadora:

Prof.^a Lúcia Schneider Hardt, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Rosana de Silva Moura
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Denílson Luís Werle
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira
Universidade Federal de Pelotas

Aos filósofos intelectuais

AGRADECIMENTOS

Quando chega aquele momento da jornada em que a gente quase para, tem vontade de jogar tudo para o alto e não olhar para trás, aparecem estas pessoas maravilhosas que nos estendem a mão, às vezes sem saber que estávamos já na beira do abismo. Cada uma oferece a sua própria contribuição, que pode ser uma leitura, um comentário, até mesmo uma contestação. São elas que acreditam em nós quando nem nós mesmos acreditávamos, por isso dedico a elas meus mais sinceros agradecimentos:

À Professora Lúcia, orientadora paciente e persistente, que me permitiu mudar de tema, aceitando o novo sem restrições agradeço pelas sugestões e reuniões nas quais me dava mais estímulo para escrever, sempre com o seu “vamos em frente”;

Aos Professores Rosana e Denílson pela ajuda na qualificação – momento essencial para melhorar o trabalho – bem como por aceitarem, junto ao Professor Avelino ao qual também agradeço, participar da banca de defesa;

À minha mãe, que desde cedo em minha vida colocou os estudos como prioridade, e fez de tudo para que eu e meu irmão tivéssemos o melhor;

Ao meu querido Ale pelo seu apoio, seu interesse, pelas leituras e comentários, e por seu amor, que me torna mais completa e feliz;

À minha querida Bárbara, não só pela revisão do texto, mas especialmente pela sua empolgação, sinceridade e amizade irrestrita, e por sempre estar por perto – mesmo quando está a quilômetros de distância;

À Joanne, que me ajudou com a complicação da Lógica (a escapá-la, na verdade);

Aos amigos queridos que fazem parte da minha vida;

Em especial a todos os brasileiros e brasileiras contribuintes, que me permitiram estudar gratuitamente em uma universidade de alta qualidade durante toda a graduação e mestrado, sem os quais ela nem sequer existiria.

Muito Obrigada!

A missão da filosofia consiste em conceber o que é, pois a razão é aquilo que é. Quanto ao indivíduo, cada um é filho do seu tempo; por isso, também a filosofia é o seu tempo apreendido em pensamentos.

(Hegel, 1821)

Há algo de errado em que os trabalhos de filosofia sejam monológicos e tenham como destino as gavetas.

(José Crisóstomo de Souza, 2012)

RESUMO

Nessa dissertação pensaremos o que é ser filósofo, acompanhando o seu desenvolvimento ao longo da história através de algumas figuras paradigmáticas; analisaremos uma perspectiva em que o filósofo também é um intelectual, junto com Sartre, os frankfurtianos e Chomsky (nossos modelos nesse caminho); veremos como surge e se desenvolve a Filosofia no Brasil, com as figuras que a fundaram a partir da década de 30, e com seus alunos que deram continuidade a esse processo; veremos como se faz hoje Filosofia, mais detalhadamente em Filosofia da Educação, através da análise dos resumos da ANPOF e ANPEd, e por fim discutiremos essa análise.

Palavras-chave: Filósofo. Intelectual. Filosofia da Educação.

ABSTRACT

In this dissertation we will think about what is to be a philosopher, following his development in history through some paradigmatic figures; we will analyze a perspective in which the philosopher is also an intellectual with Sartre, the Frankfurt School and Chomsky (our models in this research); we'll see how Philosophy arises and develops in Brazil, with the figures who founded it in the 30s, and with their students who have continued this process; we will see how philosophy is currently done, and in more detail how Philosophy of Education is done, through the analysis of ANPOF and ANPEd's abstracts. Finally, we will discuss this analysis.

Keywords: Philosopher. Intellectual. Philosophy of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I – DAS RUAS À ACADEMIA	21
1.1 UM APANHADO HISTÓRICO.....	21
1.2 O QUE SIGNIFICA FAZER FILOSOFIA NO BRASIL?	45
II – A ACADEMIA E A PRODUÇÃO ACADÊMICA: TEMAS PREFERENCIAIS	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXO A – LISTA DOS MINICURSOS OFERTADOS NA ANPOF ENSINO MÉDIO	85
ANEXO B – LISTA DAS APRESENTAÇÕES DA SESSÃO “RELATOS DE EXPERIÊNCIA”	90

INTRODUÇÃO

Quando ingressei no curso de graduação em Filosofia, como tantos outros colegas, buscava respostas às questões latentes da vida. Não foi preciso muito tempo para perceber que o curso não só não responderia às questões, como colocaria outras, diversas, mais profundas, mais complexas. Enfim, o curso ensinar-me-ia a elaborar novas velhas questões: novas para mim, velhas para a longa história da filosofia.

Mas uma questão em especial sempre me acompanhou: saber qual é o papel do intelectual, no nosso caso o do filósofo, na sociedade. Seria ele destinado ao confinamento acadêmico e escolar? Deveria ele inserir-se no meio público? Opinar sobre os temas sociais? Se sim, como faria isso? Se não, por que não?

Agora, no mestrado em Educação, na linha de Filosofia da Educação, a pergunta ganha novo fôlego, e uma nova perspectiva: continuo perguntando pelo papel do filósofo, porém tentando perceber se, além disso, na Filosofia da Educação o trato com a Filosofia é diferenciado e se ela poderia oferecer alguma perspectiva de mudança.

Pensaremos o que é ser filósofo, acompanhando o seu desenvolvimento ao longo da história através de algumas figuras paradigmáticas; analisaremos uma perspectiva em que o filósofo também é um intelectual, junto com Sartre, os frankfurtianos e Chomsky (nossos modelos nesse caminho); veremos como surge e se desenvolve a Filosofia no Brasil, com as figuras que a fundaram a partir da década de 30, e com seus alunos que deram continuidade a esse processo; veremos como se faz hoje Filosofia, mais detalhadamente em Filosofia da Educação, através da análise dos resumos da ANPOF e ANPEd, e por fim discutiremos essa análise.

Alguns podem dizer que a Filosofia é um fim em si mesma, que é desinteressada, que é mero exercício do pensar, mas isso já define um lugar e um papel para a filosofia: tratar-se-ia de uma disciplina desengajada de questões públicas ou políticas. No entanto, essa posição incomoda-me um pouco, e identifico-me mais com outras possibilidades, com outros lugares onde a filosofia possa estar.

Aqui pretendo expor um desses lugares, que, ao fim do estudo, quiçá se possa reconhecer como próprio da Filosofia (certamente não o único). Refiro-me ao lugar do filósofo enquanto intelectual, ao seu papel na sociedade enquanto *intelectual engajado*, nos termos de Sartre, ou

intelectual responsável, nos termos de Chomsky. Em minha análise terei como interlocutores filósofos e intelectuais que pensaram sobre esse tema, internacionalmente, nas décadas de 60, 70 e 80, como os supracitados Sartre e Chomsky, e na esfera nacional contemporânea, como, por exemplo, Márcia Tiburi ou Adauto Novaes, que em 2005 organizou um colóquio com outros pensadores intitulado *O Silêncio dos Intelectuais*, pensando no vazio que parece pairar sobre a sociedade e que foi deixado pela figura do intelectual. Tal colóquio foi editado na forma de livro em 2006.

Num primeiro momento farei um breve levantamento histórico da figura do filósofo e de sua inserção social, buscando em Sócrates – tido como primeiro filósofo, ao menos no mundo ocidental – as origens dessa figura, seu papel na Grécia antiga, e o modo como desenvolvia sua filosofia. Depois mostrarei a posição de Platão – o filósofo que criou a Academia: um lugar próprio para a filosofia e o saber. Farei um pulo até o século XX, onde nos ateremos em Sartre, e na Escola de Frankfurt, em especial através das figuras de Theodor Adorno e Max Horkheimer, chegando por fim a Noam Chomsky, compreendido como exemplo de intelectual engajado ainda em atividade, por isso desenvolverei sua posição mais detalhadamente sem esquecer, no entanto, que os quatro pensadores se ocuparam com a questão do papel do intelectual em seus escritos e também em sua vida política ativa. Nesse entremeio nos reportamos por vezes ao século XXI, ao colóquio sobre o silêncio dos intelectuais, onde investigarei algumas posições sobre o papel do intelectual; antes de partirmos para o segundo momento veremos como a Filosofia se desenvolve no Brasil.

Estou ciente de que isso significa negligenciar vários séculos de história da filosofia, mas não é minha intenção reconstruir o papel do intelectual ou do filósofo ao longo de toda a história. Portanto, me limitarei a considerar algumas figuras paradigmáticas, e de meu interesse para esta pesquisa.

Num segundo momento farei uma análise dos dados levantados junto ao banco de dados da ANPOF e ANPEd, visando contextualizar o debate filosófico no Brasil. Criarei categorias para analisar os dados colhidos, buscando verificar o modo como se pesquisa filosofia, quais são os temas recorrentes e os temas prioritários na pesquisa em Filosofia da Educação, apresentados nesses eventos. Serão analisados os dados da ANPOF de 2012, e da ANPEd de 2011 e 2012.

Não se trata de meras categorias temáticas ligadas aos conteúdos dos trabalhos considerados, mas também de categorias metodológicas,

isto é: considerarei se o trabalho em questão se limita a uma mera exegese interna do pensamento de um autor, ou se enfrenta questões teóricas mais gerais. Para este fim analisarei os resumos dos trabalhos. Cabe frisar que não almejo uma mera tabulação, mas pretendo oferecer uma interpretação dos dados à luz das bases teóricas apresentadas no primeiro capítulo (por exemplo, considerando se dado trabalho é apenas um exercício interpretativo de certo filósofo ou se ocupa-se de questões filosóficas de maneira autônoma). Por outro lado, não estou afirmando aqui que com base nesses dados pode-se tirar uma conclusão final sobre o que se vem pesquisando em filosofia hoje, ou que as categorias utilizadas para essa tabulação são as únicas possíveis ou as mais verdadeiras, pelo contrário, são apenas uma possibilidade de olhar e de classificar frente a uma infinidade de possibilidades.

Por fim, num terceiro momento, baseando-me na análise dos dados e nas considerações apresentadas no primeiro momento desse trabalho, tento responder à questão sobre o papel do filósofo hoje, analisando a realidade brasileira, buscando perceber em que medida a Filosofia hoje forma para o pensar, e a contribuição da Filosofia da Educação nesse caminho.

Discutir quem é filósofo, o que é filosofia e o papel do filósofo na sociedade não é discutir algo novo, é retomar uma questão que nasceu junto com a própria Filosofia, é retomar uma questão de natureza filosófica, que nunca se extingue, e nem tem a pretensão de fazê-lo, mas que pode ser discutida e rediscutida de diferentes perspectivas, chegando a diferentes respostas, ou a novas questões.

I – DAS RUAS À ACADEMIA

1.1 UM APANHADO HISTÓRICO

[...] uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar [...]. Clarice Lispector.

Antes de pensarmos o papel do filósofo na sociedade, é importante nos posicionarmos sobre quem é esse ser, o filósofo, de que estou tratando aqui. De maneira bem geral, adoto o mesmo critério daquele da medicina, da biologia, da física e de tantas outras áreas que formam, respectivamente, médicos, biólogos e físicos, ou seja, de ser filósofo aquele que se formou, pesquisa e/ou leciona filosofia ou que é assim considerado pelos seus estudos e escritos, incluído, por assim dizer, no conjunto maior dos intelectuais¹.

Há uma resistência, ao menos no Brasil, de utilizar o termo ‘filósofo’ no sentido que adoto aqui. Ghiraldelli Júnior (2010) faz uma análise dessa problemática, apontando para a censura do termo como uma forma de submissão a um mecanismo de poder. Por que se pode dizer que uma pessoa formada em sociologia é socióloga, e não se pode dizer o mesmo quando se trata da filosofia? Afirmar que se é sociólogo não é o mesmo que afirmar que se é Durkheim ou Bourdieu. Assim como afirmar que se é filósofo não deve ser visto como dizer que se é Aristóteles, Hegel ou Habermas.

A censura vem da própria academia, pois é justamente nesse meio que é visto com maus olhos aquele que se diz filósofo, e não da comunidade, que usa exatamente essa denominação – lembro-me que logo que entrei na graduação em filosofia, depois de poucos semestres, quando conversava com amigos de fora do curso, eles brincavam que eu seria a ‘filósofa da turma’; eu me justificava respondendo-lhes que não era ‘filósofa’ (e nem seria!), só porque me formaria em filosofia; vê-se bem que a lição é aprendida logo cedo, e nem precisa de uma disciplina especial para isso.

Essa exigência pela ‘humildade’ “é, não raro, apenas uma forma de igualação na mediocridade” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2010). Além disso, é um mecanismo de castração, de delimitação do saber filosófico

¹ Veremos que a definição de intelectual pode ser diversa: nesse primeiro momento o entendemos como aquele que realiza trabalho intelectual, mental; logo a seguir será apresentada outra definição, mais restrita.

a um saber especializado, concentrado no detalhe de teorias de outros filósofos já consagrados, que se tem autorização para estudar em um lugar bem delimitado, a saber, a academia.

Uma resposta possível à negação do título de filósofo vem do fato de que quem se forma em filosofia se torna (na esmagadora maioria das vezes) *professor* de filosofia, diferentemente de quem se forma em sociologia e tem maiores chances de se tornar sociólogo. O sociólogo não faz uma exegese das teorias de outros sociólogos, mas se vale dessas teorias para fazer suas próprias pesquisas de campo; com uma base de dados diferente analisa essas teorias e sua aplicabilidade ou não ao problema que pesquisou, e a partir daí pode criar uma teoria própria (assumimos aqui um dos caminhos possíveis do sociólogo, sabendo que existem outros). O filósofo – professor de filosofia – não deixa de revisitar outros filósofos, sendo sua função ensinar também a história da filosofia, retransmitir todo o saber que, supostamente, adquiriu durante seu trajeto acadêmico, passando por graduação, mestrado e doutorado. Além disso, como veremos mais à frente no item 1.2 O que significa fazer filosofia no Brasil?, a forma em que a Filosofia se institucionalizou aqui contribui para que isso se dê. Fica uma pergunta intrigante: o que se perde nesse caminho para que o filósofo deixe de dar o último passo para criar uma filosofia própria – e ter então o ‘título’ de Filósofo – em vez de continuar sendo mero reproduzidor de um saber já canonizado?

Não cabe aqui analisar essa questão, por hora veremos na história da filosofia como se deu a passagem da vida pública à acadêmica, e, como disse acima, a institucionalização da Filosofia no Brasil, deixando o problema da passagem do professor para filósofo para outras pesquisas.

Sócrates aparece como primeiro *Filósofo* e também como primeiro intelectual, temos até uma categoria para os pensadores anteriores a ele: pré-socráticos. Mas o que faz de Sócrates um marco nesse caminho? Como ele faz a ruptura com a tradição do seu tempo?

Em seu artigo *Dilemas dos Intelectuais* (2006), Francis Wolff nos apresenta o que faz de Sócrates, além de um filósofo, um intelectual: ele é o primeiro a ser perseguido “por exercer sua função intelectual, a do pensamento, isto é, a do pensamento livre” (Ibid., p.49), e não por suas ideias, como o foi Anaxágoras. Wolff descreve uma tipologia do intelectual criada pelos seus adversários (os anti-intelectuais) ao longo da história, sendo aquele que possui três traços distintos: o primeiro é a tagarelice, definida pela tendência a falar continuamente – ao invés de

trabalhar/agir o intelectual fala; o segundo é a contestação dos valores difundidos que dão base à sociedade, e até a tentativa de derrubá-los; o terceiro é a intromissão, sem autorização, nos assuntos que não lhe dizem respeito, o que pode se dar ou pelo falar em nome de valores universais (o que Wolff define como forma suprema do desapego intelectual: “não falar em seu nome, mas em nome de todos”, [2006, p.50]) ou pelo querer saber além do que a convenção admite, ou seja, pela forma suprema de curiosidade intelectual.

Outra razão, mais interna, para que Sócrates se distinga é o fato de não ter escrito nada, o que cria uma marca própria – e única – para esse filósofo, que conhecemos pelos escritos de seus contemporâneos: Aristóфанes, Xenofonte e, principalmente, Platão em seus *Diálogos*².

Além disso,

Sócrates representa o homem sozinho, munido apenas de seus valores, intransigente quanto a seus princípios, coerente e fiel a seus ideais até o fim, contra todos os poderes, o poder político, mas também os preconceitos de uma sociedade, de uma época. (WOLFF, 2006, p.49).

Poder-se-ia perguntar quais são os valores de Sócrates, já que é sabido que uma de suas máximas consistia em dizer que sua sabedoria consistia em saber que nada sabia (“só sei que nada sei”³), e que seus discípulos fundaram as mais variadas escolas (cínica, estoica, epicurista, peripatética, acadêmica, entre outras)⁴. O que estaria por trás do mestre para que seus discípulos seguissem por caminhos tão distintos?⁵

O método socrático consistia na negatividade, na negação de todas as doutrinas existentes através do questionamento daqueles que as propagavam e defendiam, através da sua capacidade em desfazer verdades prontas, e, portanto, remover as certezas e a arrogância dos que pensavam ter a verdade; com isso Sócrates removia toda heteronomia,

² Cf. RIBEIRO (2008, cap.2).

³ Ver “Apologia de Sócrates”, onde Sócrates explica como é o mais sábio por nada saber.

⁴ Cf. RIBEIRO (2008, p.98).

⁵ Tanto no artigo de Francis Wolff, quanto no livro de Luís Felipe Ribeiro é nos apresentada, de forma muito interessante, uma proximidade forte entre Sócrates e os sofistas, porém não é o que nos interessa aqui.

ou seja, toda superstição, modismo, preconceito, e lançava a semente da autonomia em seus discípulos – isso explica a variedade das escolas.

Sócrates dizia-se parteiro, não de bebês, mas de almas. A arte de partear (maieutica) seria herança de sua mãe, uma exímia parteira. No diálogo *Teeteto* ele nos conta como o seu método se assemelha ao da maieutica. A comparação com as parteiras se dá através de duas características principais, apresentadas em forma negativa: a primeira é que não pode ser parteira quem ainda concebe e dá à luz; a segunda é que não pode ser parteira quem nunca deu à luz, porque lhe falta experiência para dominar essa arte. Então a parteira é aquela que já foi mãe, e, portanto tem a experiência do parto, mas que já passou da idade de conceber, por isso apta a auxiliar as demais. Logo em seguida Sócrates nos mostra no que sua arte se distingue daquela das parteiras comuns: ele não parteja mulheres e sim homens, e não acompanha os corpos, mas as almas em seu trabalho. Porém sua arte é mais refinada e superior àquela das parteiras, pois ele sabe de antemão se aquilo que será concebido na alma é verdadeiro e legítimo, ou se é quimera e falsidade. No entanto, ele é estéril e, como a parteira, já não concebe, apenas auxilia o outro a fazê-lo, não ensina nada, mas ajuda o outro a encontrar em si a sabedoria (autonomia), e quando percebe que não mais pode auxiliar faz papel de casamenteiro – indica outro caminho, aproxima o parturiente a quem lhe possa ser de melhor utilidade (a segunda arte das parteiras é aquela de casamenteiras: já que conhecem os frutos saberiam indicar, melhor do que ninguém, quais são as plantas e terrenos que vão bem juntos, ou seja, qual é o casal que ficaria bem junto e procriaria belos e saudáveis filhos).

Talvez o ponto mais importante que faz de Sócrates o primeiro filósofo e primeiro intelectual seja o fato de ele ter-se ocupado com assuntos terrenos, de ter, nas palavras de Cícero (apud WOLFF, 2006, p.51), feito com que a filosofia descesse do céu para a terra, e entrasse nas casas e na praça do mercado de Atenas. Sócrates direciona as inquietações dos pré-socráticos (ocupados com o cosmos e a natureza) à Cidade, e faz isso adotando a perspectiva do universal. Ao invés de perguntar pelo que acontece na natureza, ele pergunta sobre a ação do homem, e nesse nível utiliza a razão, não em função meramente instrumental (como meio para chegar a um fim), mas em função crítica e moral. A razão não serve apenas para nos dizer qual é o melhor caminho, entendido como o mais curto e eficaz, antes ela nos pergunta sobre o próprio caminho, se ocupa com as definições: não basta escolher o melhor caminho, tem-se que saber o que é ‘o melhor’, qual é a

definição de ‘bom’, de ‘justo’, trata-se de definir os conceitos de bondade e justiça. Diz Wolff (2006, p.52):

É preciso que cada um, em seu nível, saiba definir o que faz. Em particular o político: é preciso que ele saiba o que faz e por que o faz. Pois não se pode agir bem sem agir justamente, e não se pode agir justamente sem saber definir o que é a justiça.

É interessante notar como esta atitude do filósofo enquanto intelectual parece ser deixada de lado justamente pelo mais importante discípulo de Sócrates, a saber, Platão – sem o qual mal conheceríamos a postura engajada de seu mestre.

Platão parece ter sido aquele que delimitou o espaço do filósofo, como bem pontuou Alessandro Pinzani (2005) em sua fala *A coruja na gaiola*, onde expôs brevemente o lugar do filósofo na sociedade atual. Com a criação da Academia, aproximadamente em 387 a.C.⁶, surge a faculdade de filosofia (ao menos seu início), e a filosofia deixa de ser praticada em local público e de ter, com isso, livre acesso aos cidadãos, e passa a ser exercida em local fechado, privado, com acesso limitado – desde o tempo de Platão até os dias atuais – a uma minoria.

Na academia não só se restringe o acesso, mas também o conteúdo e a forma do conhecimento, além da relação daquele que o detém com o restante da sociedade. O filósofo passa a ser professor de filosofia, pesquisador, cada vez mais distante dos temas que atravessam a sociedade, e cada vez mais especialista em teorias, e detalhes de teorias filosóficas. Na Idade Média, os filósofos são ou eclesiásticos (monges, padres) ou juristas. Em todos os casos, não são ativos de forma pública, a não ser nas aulas das universidades, que surgem justamente naquela época. Na primeira modernidade, eles são quase sempre preceptores dos filhos de famílias aristocráticas e burguesas (como, por exemplo, Hobbes, Rousseau, Hölderlin) ou professores universitários (Kant, Fichte, Hegel). Em alguns casos se expõem publicamente para defender ideias políticas, como no caso de Fichte e de seus *Discursos à nação alemã* (que tinham a pretensão de levar os alemães à revolta contra a ocupação napoleônica), mas tais fenômenos representam antes a

⁶ Antes a Academia era o ginásio de exercícios físicos; Platão deu esse nome à escola que fundou; o nome, por sua vez, provém de Academo, um personagem heroico dos tempos da guerra de Tróia; e também é o nome de um bosque sagrado, onde se faziam exercícios ginásticos (Enciclopédia Simpozio, 1997).

exceção da regra geral, pela qual os filósofos escrevem quase exclusivamente para seus pares ou para um público restrito de leitores cultos pertencentes à aristocracia ou à burguesia (isto é, às classes minoritárias numericamente, mas detentoras do poder). Quando se apresentam de forma mais engajada são excluídos do mundo acadêmico, como no caso dos neo-hegelianos Bruno Bauer, Arnold Ruge e Karl Marx, que ou perderam sua cátedra ou nunca alcançaram uma, por conta de suas posições.

Poder-se-ia supor que isso não aconteceria no mundo acadêmico contemporâneo ocidental, mas não foi isso que vimos durante a ditadura militar no Brasil, que cassou centenas de professores, das mais variadas áreas. Hoje existem outras formas de punição para aquele que segue um caminho diferente – que se envolve em debates públicos, que deixa de seguir as normas acadêmicas, a ‘ditadura da publicação’ (de artigos, de livros entre outros que só serão lidos por um público limitado, o acadêmico, e de preferência superespecializado no tema em questão), a saber: o exílio, o ostracismo. Voltaremos a esse ponto mais à frente, quando falarmos de Noam Chomsky.

Nos séculos XIX e XX quase a totalidade dos filósofos presentes até hoje nos manuais e livros de história da filosofia (de Kant a Wittgenstein, de Hegel a Heidegger e ao próprio Adorno) eram ligados à academia, ou como professores, ou como pesquisadores, com raras e notáveis exceções, como no caso de Schopenhauer (que até tentou ser professor universitário, mas fracassou, e passou a viver da herança de seu pai), Marx (que primeiramente trabalhou como jornalista e depois foi sustentado por Engels) e Sartre (que foi professor de liceu, jornalista e escritor).

Veremos como Sartre se destaca em sua época, ao se tornar um modelo de intelectual engajado – poder-se-ia afirmar que se trata de um modelo um tanto quanto questionável, ou melhor, de um modelo duplo (do que deveria e não deveria ser o intelectual engajado).

Dentre os artigos da coletânea *O silêncio dos intelectuais* um quinto deles trata de Sartre, como o de Marilena Chauí e o de Marcelo Coelho, que colocam em dúvida o engajamento sartriano através de comparações com outros intelectuais que se contrapõem a ele em sua forma de engajamento. Chauí cita o caso de Merleau-Ponty, contemporâneo de Sartre, com o qual, inclusive, fundou e dirigiu uma revista (*Les temps modernes*); Coelho menciona o caso de Julien Benda e André Gide, ambos um pouco anteriores a Sartre. De outro lado temos o artigo de Francis Wolff, por exemplo, que usa a definição sartriana de

intelectual, e o de Sérgio Rouanet que coloca Sartre como último grande teórico a defender a posição do intelectual universalista. O que podemos perceber com isso é que Sartre problematizou o papel do intelectual, tornando mais complexo e sutil o juízo que podemos elaborar sobre sua atitude como intelectual engajado. A fim de analisarmos melhor sua posição veremos o que diz sobre os intelectuais em seu ciclo de conferências intitulado *Em defesa dos Intelectuais*, proferido no Japão (Tóquio e Kyoto) em setembro e outubro de 1965.

Segundo o pensador francês, tanto no ocidente quanto no oriente os intelectuais são criticados e especialmente censurados por meterem-se onde não são chamados, sendo que essa parece ser a convergência de todas as críticas dirigidas aos intelectuais. Uma forma de visualizar como se dá essa crítica seria imaginar um grupo de cientistas que trabalham na fissão do átomo: enquanto exercem meramente suas funções de técnicos do saber não são intelectuais, mas, se meterem-se onde não são chamados, o serão. Nas palavras de Sartre:

[...] se esses mesmos cientistas, assustados com a potência destrutiva das máquinas que permitem construir, reunirem-se e assinarem um manifesto para advertir a opinião pública contra o uso da bomba atômica, transformam-se em intelectuais. (1994, p.15).

De fato, o papel do cientista é o de pesquisar, analisar, por vezes elaborar novas tecnologias, não é o de opinar em prol de um sistema de valores global de homem e da sociedade, aproveitando-se de sua notoriedade pública para fazê-lo.

É dentro do conjunto dos técnicos do saber prático (cientistas, médicos, professores entre outros) que surgirão os intelectuais. Vale dizer que Sartre entende o saber prático de maneira multifacetada, como revelador, ultrapassador, conservador e modificador da realidade (Ibid., p.16), por isso cabem no conjunto dos técnicos desse saber até os filósofos e pesquisadores, que se ocupariam então do momento da ‘descoberta’ colocada para si. Sartre diz que “a função social que lhe é atribuída [ao técnico] consiste no exame crítico do campo dos possíveis, e não lhe pertence a apreciação dos fins nem [...] a realização” (Ibid., p.17).

Foi somente no fim do século XVII que esses técnicos sentiram necessidade de afirmar-se, de ter uma ideologia (entendida aqui como uma concepção global do mundo – Cf. SARTRE, 1994, p.19); foi graças ao desenvolvimento da burguesia e à laicização do Estado que eles

puderam ocupar o lugar dos clérigos, e passaram a denominar-se filósofos: os amantes da sabedoria.

A burguesia tinha interesse em se impor contra o feudalismo, e os então filósofos deram a ela armas para lutar contra as barreiras feudais ao comércio e em prol do liberalismo econômico, enquanto lutavam pela independência de pensamento necessária às pesquisas práticas (Ibid., p.20). Naquela época esses filósofos eram e não eram o que Sartre entende por intelectual: por um lado, eram criticados pelos aristocratas por se meterem onde não eram chamados (como os intelectuais), por outro eles o faziam em prol de uma outra classe, a burguesia; eles são um certo tipo de intelectual, aquele que, segundo Sartre, Gramsci chama de 'intelectual orgânico', ou seja, são nascidos de uma classe – a burguesia – e exprimem o espírito objetivo dessa classe (Ibid. p.21). Serão somente os 'netos' desses filósofos que se tornarão intelectuais, no último terço do século XIX, em particular após o caso Dreyfus⁷.

O técnico do saber é nascido, em geral, na classe média, onde lhe é inculcada a ideologia da classe dominante, mas a sua função, o seu trabalho o mantém em sua classe de nascença. Ele vive em meio a diversas contradições: é humanista – acredita que todos os homens são iguais – entretanto, percebe na sua própria pessoa a prova da desigualdade social; ele vive indiretamente da mais-valia, porém não tem contato com os trabalhadores; enquanto assalariado se encontra numa particularidade – a de grupo do setor terciário, porém lida com a universalidade, contestando justamente os particularismos de classes. Além disso, ele comporta outra contradição: do ponto de vista da classe dominante é suspeito e ao mesmo tempo indispensável. Ele sente essa suspeita e se posiciona ou aceitando a ideologia dominante ou reconhecendo que interiorizou certos preceitos de tal ideologia; neste caso coloca em xeque sua posição, metendo-se onde não é chamado e tornando-se então intelectual.

⁷ O caso trata da condenação por alta traição de Alfred Dreyfus, um oficial de artilharia de origem judaica, no ano de 1894, na França. O processo foi bastante questionável, conduzido a portas fechadas, e baseado em documentos falsos. Isso gerou a intervenção de algumas figuras públicas em defesa de Dreyfus. É a partir dessa intervenção que surgirá o termo 'intelectual' pela primeira vez, como uma crítica justamente a essas pessoas que estavam metendo-se onde não eram chamadas e estavam aproveitando-se de sua notoriedade para fazê-lo. Surge com conotação negativa por parte dos críticos, e é adotado positivamente pelos criticados (Cf. WOLFF, 2006, p.47).

Assim, o intelectual é o homem que toma consciência da oposição, nele e na sociedade, entre a pesquisa da verdade prática (com todas as normas que ela implica) e a ideologia dominante (com seu sistema de valores tradicionais). Essa tomada de consciência – ainda que, para ser real, deva se fazer, no intelectual, desde o início, no próprio nível de suas atividades profissionais e de sua função – nada mais é que o desvelamento das contradições fundamentais da sociedade, quer dizer, dos conflitos de classe e, no seio da própria classe dominante, de um conflito orgânico entre a verdade que ela reivindica para seu empreendimento e os mitos, valores e tradições que ela mantém e que quer transmitir às outras classes para garantir sua hegemonia. Produto de sociedades despedaçadas, o intelectual é sua testemunha porque interiorizou seu despedaçamento. É, portanto, um produto histórico. Nesse sentido, nenhuma sociedade pode se queixar de seus intelectuais sem acusar a si mesma, pois ela só tem os que faz. (SARTRE, 1994, p.30 e 31).

Na segunda conferência, Sartre nos fala da função do intelectual, primeiramente apontando para o fato de que este não exerce mandato de ninguém, nem da elite, nem do proletariado, nem da própria classe a qual pertence, a classe média. Seu raciocínio e seus argumentos devem ser apresentados em si, como diz Sartre “o intelectual é suprimido pela própria maneira em que se faz uso de seus produtos” (Ibid., p.33). Deve se preocupar com a liberdade de pesquisa e de contestação, com seu rigor, com a busca da verdade (enquanto desvelamento do ser e de seus conflitos) e com a universalidade dos resultados (SARTRE, 1994, p.33). Neste caminho o intelectual não pode esquecer que ao considerar objetivamente a sociedade, deve levar em conta que faz parte dela, que há um ‘eu’, sujeito integrante daquela mesma sociedade objeto de seu estudo; e deve também cuidar para não se ater a um questionamento simplesmente subjetivo, para Sartre,

[...] a verdadeira pesquisa intelectual, se pretende livrar a verdade dos mitos que a obscurecem, implica uma passagem pela singularidade do pesquisador. Este precisa *se* situar no universo social para capturar e destruir nele e fora dele os

limites que a ideologia impõe ao saber. (Ibid., p. 34 e 35).

Assim, não basta combater, por exemplo, o racismo somente formulando teorias e escrevendo livros – que são importantes, porém dizem respeito à exterioridade – é preciso combatê-lo diariamente nas nossas ações cotidianas, onde ele aparecerá, pois inculcado em nós desde a infância – influenciando nossa interioridade. Mais importante do que escrever um livro contra o racismo é denunciá-lo no cotidiano, “trabalhar no *nível do acontecimento*” (Ibid., p.37). Sartre entende por acontecimento

[...] um fato que carrega uma ideia, quer dizer, um universal singular, porque limita a ideia carregada, em sua universalidade, por sua singularidade de fato *datada e localizada*, que tem *lugar* a um certo momento de uma história nacional e que a resume e totaliza, na medida em que é seu produto totalizado. (Ibid.).

Outra característica do intelectual é a sua radicalidade: o intelectual é um radical, isso quer dizer que ele não aceita os falsos intelectuais – os reformistas, que se preocupam somente com seus interesses; essa oposição é que torna o verdadeiro intelectual radical, revolucionário, pois percebe que o reformismo é apenas um discurso que possui dupla função, aquela de servir à classe dominante, e a de permitir aos técnicos do saber tomar distância de seus empregadores, ou seja, dessa mesma classe (Ibid., p.39). Mas, nem por isso (por sua radicalidade) ele é moralista ou idealista, ele sabe, por exemplo, no caso da Guerra do Vietnã, que “a única paz válida [...] custará lágrimas e sangue, sabe que ela começa com a retirada das tropas americanas e pela cessação dos bombardeios, *portanto*, pela derrota dos Estados Unidos” (Ibid., p.40).

O intelectual é aquele que luta por todos, pois não pode ser livre sem que os outros o sejam. Ele não pode tomar distância da sociedade, pois está inserido nela, nem se livrar da sua ideologia (aqui significando uma maneira de enxergar o mundo), portanto, o meio de compreender a realidade é adotar o ponto de vista dos desfavorecidos (operários, imigrados das colônias francesas), que, na sociedade francesa da época em que Sartre escreve (assim como na brasileira atual), representam a maioria, pois é de onde se tem a perspectiva mais fundamental – aquela do nível mais baixo – da sociedade. Outra contradição que o intelectual

deve suportar: apesar de adotar a perspectiva das classes menos favorecidas, nunca pertencerá a elas, assim como não pertence às classes dominantes; ele sempre estará ao lado dos oprimidos, consciente de ser, ele próprio, oprimido.

As classes exploradas, diz Sartre, precisam da verdade prática sobre a sociedade, precisam conhecer o mundo para poder mudá-lo, e neste ponto entra o intelectual, que representa o universal singular, “já que a tomada de consciência, nos intelectuais, é o desvelamento de seu particularismo de classe e da tarefa da universalidade” (1994, p.46), ou seja, o intelectual, como os menos favorecidos, também é situado na sociedade, mesmo se busca a universalidade. Ainda: “há um paralelismo entre o esforço do intelectual no sentido da universalização e o movimento das classes trabalhadoras” (Ibid.). De certa forma, o intelectual é o guardador dos fins fundamentais da sociedade: emancipação, universalização e humanização.

No entanto, para ser bem sucedido o intelectual deve realizar uma autocrítica perpétua, além de manter a associação com as ações das classes desfavorecidas: a teoria seria um momento da práxis, no qual o intelectual perceberia melhor sua particularidade e suas ambições universalizantes (Ibid., p.48).

Sartre não é o único pensador que se coloca a questão da relação entre teoria e práxis no século XX. Deixando de lado autores como Gramsci, por exemplo, encontramos na Alemanha das primeiras décadas do século XX um grupo de pesquisadores que se ocupa da relação entre pensamento filosófico e crítica social. Eles formam a chamada Escola de Frankfurt, que compreende filósofos como Adorno e Horkheimer, mas também economistas, juristas, psicólogos, teóricos da literatura e da sociedade como Pollock, Neumann, Fromm, Benjamin e Marcuse.⁸ Todos esses pensadores se consideraram e agiram como intelectuais no sentido anteriormente definido, pois se ocuparam de questões ligadas à sociedade de seu tempo, tentando identificar patologias do social, ou seja, todos aqueles aspectos da vida social que criam alienação, dominação, repressão e que impedem o livre desenvolvimento dos planos de vida individuais, oriundos do que Honneth (2009, p.11) chama de *déficit da racionalidade*. Trata-se, em suma, de uma crítica social de caráter ético, pois aponta para o que torna impossível viver uma vida boa para os membros da sociedade capitalista contemporânea

⁸ Sobre a Escola de Frankfurt ver NOBRE, 2008.

(PINZANI, 2012)⁹. Assim como Sócrates está preocupado com o fato de seus concidadãos viverem uma vida orientada por mentiras, injustiças ou valores irrefletidos, os Frankfurtianos pretendem oferecer um diagnóstico do seu tempo, apoiado em pesquisas empíricas realizadas no campo e com o método das ciências sociais, que mostre como os indivíduos, no contexto do capitalismo moderno, vivem com base em valores e finalidades que não escolhem autonomamente, mas que lhes são impostos, e reforçados por meio daquela que Adorno e Horkheimer chamaram de ‘indústria cultural’. Ater-nos-emos brevemente em alguns aspectos da Teoria Crítica a fim de confrontá-los mais à frente com os pensamentos de Noam Chomsky, e por entendermos que se trata de uma maneira de trabalhar a filosofia que se assemelha à maneira socrática, já que mais se aproxima da realidade social¹⁰.

Os pensadores da Teoria Crítica estudaram a indústria cultural, que consideram representar uma mercantilização da cultura: os bens culturais passam a ser não somente consumidos, mas primariamente *concebidos* como bens econômicos, como mercadorias, reproduzindo assim continuamente o *status quo* político e econômico vigente, apresentando-o como o único possível e pensável. As próprias massas operariam essa reprodução, adotando para si os valores das classes dominantes; nas palavras de Adorno: “pelo fenômeno da indústria cultural, portanto, a dominação no plano da subjetividade, até mesmo

⁹ As críticas sociais podem ser construídas através de diferentes perspectivas: funcional (p.ex. uma crítica a um mecanismo social que não funciona bem, que precisa apenas de um ajuste), moral (quando a crítica se faz porque um mecanismo vai contra uma norma ou ideal moral aceito pela sociedade) ou ética (quando a crítica é dirigida contra aquilo que não se cumpre para garantir uma vida boa, dentro do que a sociedade mesma define como ‘vida boa’). Para um maior aprofundamento ver PINZANI, 2012, páginas 97 e s.

¹⁰ Nossa intenção não é a de analisar pormenorizadamente a Teoria Crítica, para isso existem diversos estudos, como a obra supracitada de Marcos Nobre, inclusive teses e dissertações dos depts de Educação e Filosofia/UFSC que a trabalharam de forma competente e profunda, aos que tiverem interesse, ver, p.ex.: PETRY, Franciele Bete. **Além de uma crítica à razão instrumental**. 2011; ROSA, Aléssio da. **Conceito de formação em Adorno: interfaces com a modalidade EAD**. 2011; PETRY, Franciele Bete. **Filosofia como formação: seu ensino no pensamento de Theodor W. Adorno**. 2011. Nestes trabalhos, os autores trabalham diversos conceitos, como o de formação, semiformação, indústria cultural, etc.

em seus aspectos mais subjetivos, seria condicionada à estrutura social”. (1995, p.23).

Além disso, quem não se enquadra é punido com a impotência econômica, “que se prolonga na impotência espiritual do individualista. Excluído da atividade industrial, ele terá sua insuficiência facilmente comprovada” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.125). Na ânsia de pertencer ao ‘grupo’ dominante ou à ‘comunidade’, os indivíduos incorporam a ideologia dominante como sua própria ideologia, e “a produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido” (Ibid.).

Ainda que presos, deve-se manter a imagem de que os indivíduos são livres, “ninguém tem que se responsabilizar oficialmente pelo que pensa” (Ibid., p.140), porém desde cedo cada um se encontra num sistema de associações (clubes, igrejas etc.) “que representam o mais sensível instrumento de controle social.” (Ibid.). “A vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm que mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas.” (Ibid., p. 144).

Na indústria cultural só é possível uma semiformação, já que a verdadeira formação está ligada à emancipação, à razão e à liberdade. A semiformação oferece conteúdos irracionais e conformistas, que contribuem para que os sujeitos se enquadrem no sistema, sem resistir-lhe, já que

[...] na indústria cultural o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. (Ibid.).

Honneth lembra que a crítica às patologias sociais e à indústria cultural, assim como a possibilidade de superá-las também são oriundas da mesma racionalidade que as cria, “cujo desenvolvimento pleno se encontra bloqueado e se expressa no sofrimento, este mesmo manifestação de um interesse emancipatório” (2009, p.11). Deve-se estar atento a si mesmo, como propõe Sartre, para elaborar a crítica do existente, isto é uma filosofia ou uma teoria que visem à transformação social.

Os frankfurtianos não falam do alto de suas torres de marfim, nem se limitam a condenar um aspecto da sociedade, mas ocupam-se com as potencialidades negativas e positivas desse aspecto, confrontando-se com temas e fenômenos contemporâneos.

Vindo para este lado do Atlântico, temos um exemplo de intelectual contemporâneo que trabalha com a mesma perspectiva, iniciou seus estudos e críticas a partir da década de 60, contra a guerra no Vietnã, e atua até hoje, dando palestras e participando de debates sobre temas atuais: Noam Chomsky. Chomsky opera uma crítica contundente da sociedade (de seus valores, de sua mídia etc.) e representa, ao mesmo tempo, um ótimo exemplo de ativista político, intelectual e filósofo ostracizado do meio acadêmico (cf. PINZANI, 2005), por lidar com a realidade empírica (com números e dados) e não com exegeses de teorias filosóficas. Suas análises lidam com questões como as causas da pobreza, o poder militar e econômico dos dominantes entre outras; certamente suas bases teóricas são oriundas de pensadores anteriores, mas não se trata de reconstruir o que foi dito, e sim de se apropriar dos pensamentos dos outros autores para pensar o mundo hoje. Além disso, Chomsky apresenta tais análises na esfera pública mais ampla, em publicações que são acessíveis às pessoas em geral, não só ao meio acadêmico; ele é um intelectual que não é abordado nas disciplinas filosóficas – dificilmente se verá um texto seu ser trabalhado numa cadeira da Filosofia, nem sequer naquelas de filosofia política; e assim como ele, outros pensadores são deixados de fora das referências bibliográficas acadêmicas, mesmo quando fazem parte da academia – como o próprio Chomsky, que ministra aulas no *Massachusetts Institute of Technology* (o celeberrimo MIT).

Veremos seu posicionamento quanto ao papel do intelectual, divulgado em seu artigo *A responsabilidade dos intelectuais*, de 1967, que tem como pano de fundo, justamente, a guerra do Vietnã, para depois vermos como ele faz a análise da mídia, lembrando-nos dos posicionamentos dos frankfurtianos, de Sartre e de Sócrates.

Chomsky retoma uma indagação de Macdonald¹¹ feita vinte anos antes (em 1947), logo após o término da II Guerra Mundial, sobre a responsabilidade do povo nas atrocidades cometidas pelo seu governo – não só o povo alemão e japonês, mas também o povo britânico e norte-americano – e a recoloca aos intelectuais:

Quanto à responsabilidade dos intelectuais, caberia ainda levantar outras questões, não menos inquietantes. Os intelectuais estão em condições de denunciar as mentiras dos governos, de analisar

¹¹ Dwight Macdonald (1906–1982) foi um escritor, editor, crítico de filmes, crítico social e filósofo norte-americano.

os atos de acordo com suas causas, seus motivos e não raro as suas intenções ocultas. Pelo menos no mundo ocidental, detêm um poder decorrente da liberdade política, do acesso à informação e da liberdade de expressão. Nas democracias ocidentais, uma minoria privilegiada desfruta do lazer, dos equipamentos e do treinamento que permitem buscar a verdade oculta por trás do véu de distorções e deformações, da ideologia e dos interesses de classes, através do qual nos são apresentados os acontecimentos da história em curso. Assim é que a responsabilidade dos intelectuais é muito mais profunda que a ‘responsabilidade dos povos’ a que se refere Macdonald, considerando os privilégios a que têm acesso. (2006, p.372).

Chomsky nos diz que nem sempre é assim, pois muitas vezes a comunidade intelectual não se pronuncia sobre os atos dos governos e da mídia. Para ele não é de se admirar que pessoas que se encontram numa posição de poder mintam por uma causa, mesmo sabendo ser injusta; mas é significativo que esses eventos provoquem pouca resposta na comunidade intelectual (Cf. CHOMSKY, 2006, p.373). Claro que tanto nos anos 60, quanto nos dias de hoje, os intelectuais se manifestam, o que Chomsky estranha é que não tenham maior notabilidade, e maior envolvimento em algumas questões.

Podemos pensar em alguns exemplos de envolvimento intelectual: nos próprios Estados Unidos houveram protestos contra a recente guerra do Iraque; na Columbia University organizou-se um *teach-in* onde professores (inclusive de outras universidades) se alternaram continuamente dando palestras que denunciavam a política do governo Bush¹²; mais recentemente tivemos o movimento “Occupy Wall Street” que contou com a presença de intelectuais, inclusive do próprio Chomsky; no Brasil temos, para citarmos dois exemplos mais conhecidos, o Paulo Ghiraldelli e Márcia Tiburi que mantém seus blogs

¹²

e colunas em revistas discutindo temas atuais, como as manifestações em São Paulo (em junho 2013), em que ambos se pronunciaram¹³.

Chomsky diz que é responsabilidade dos intelectuais falar a verdade, mesmo que isso lhes custe “a vida”, como a vida acadêmica, da qual tratamos aqui, que pode ser destruída quando se toma como objeto determinados temas, sob determinadas perspectivas, que corre o risco de não receber reconhecimento, seja de órgãos financiadores – que tornam a pesquisa possível, seja dos próprios colegas do corpo acadêmico – com quem seria enriquecedor discutir sobre suas pesquisas, desenvolvendo-as melhor.

Em vários dos artigos apresentados na coletânea *O silêncio dos intelectuais*¹⁴ o intelectual é visto como aquele que defende valores universais como a verdade e a justiça. Isso implica não só em assumir uma postura afirmativa, a de dizer a verdade, mas também em assumir a posição de se opor às mentiras, de denunciá-las, como fez Marx em seus artigos jornalísticos ao se confrontar diretamente com a *ideologia*, quando através dos argumentos das próprias classes dominantes – cheios de contradições – esmiuçou-a e desconstruiu esses argumentos¹⁵; ou o próprio Chomsky quando questionou as verdadeiras razões do governo americano ao apoiar a guerra no Vietnã¹⁶ em 1967, ou quando discutiu a queda das Torres Gêmeas, em onze de setembro de dois mil e um¹⁷.

Quando os intelectuais ficam em silêncio, deixam os cidadãos desamparados diante do aparato de propaganda governamental e institucional com o qual se deparam, e diante da imensa quantidade de informações disponibilizadas pelos veículos de informação. Dificilmente o cidadão será capaz de contestar essas informações, pois teria que empreender uma pesquisa por conta própria, o que exige domínio do saber e tempo livre (CHOMSKY, 2006, p.374).

Contudo, a tomada de posição por parte do intelectual deve ser atenciosa e visar aos valores universais, pois quando se manifesta tendo outros princípios, outras motivações e objetivos pode causar danos ainda

¹³ Blog da Márcia Tiburi: <<http://filosofiacinza.com>>; do Paulo Ghiraldelli: <<http://ghiraldelli.pro.br>>.

¹⁴ Por exemplo, nos artigos de Adauto Novaes, Marilena Chauí, Francis Wolff e Sérgio Rouanet.

¹⁵ Para maiores detalhes sobre esse ponto ver o artigo de Géraldine Muhlmann (2006).

¹⁶ Ver: Chomsky (2006).

¹⁷ Ver: CHOMSKY, Noam. *11 de setembro*, 2003.

maiores do que o silêncio. Algumas vezes, o silêncio pode ser a manifestação da “passagem de uma experiência do pensamento a outra” (NOVAES, 2006, p.7), uma pausa no pensar, ou representar uma crise, como diz Adauto Novaes em 2005, quando essa crise causadora do silêncio seria “o processo de mutação por que passa a civilização no Ocidente: o que melhor define esta mutação é a ideia paradoxal do tempo da ordem e da desordem.” (Ibid., p.8).

Chomsky aponta para um problema que surge a partir das críticas dirigidas a alguns intelectuais a fim de desacreditar seus argumentos, a saber, quando seus críticos criam uma distinção entre, de um lado, aquilo que seria uma ‘crítica responsável’ (analogamente seria o reformismo para Sartre), e do outro uma ‘crítica emocional’, ‘sentimental’ ou ‘histórica’ (para Sartre, o radicalismo). A crítica ‘histórica’ aparentemente é identificada pela recusa irracional em aceitar algum axioma político fundamental – como, por exemplo aquele que diz que os EUA têm o direito de expandir seu poder e controle sem limite, tanto quanto for possível (CHOMSKY, 2006, p. 382); se pensarmos na atualidade poderíamos utilizar como exemplo o axioma amplamente difundido pelo neoliberalismo, de que o indivíduo tem total responsabilidade de sua condição social, e que para ser bem-sucedido depende somente de si mesmo. Já a crítica ‘responsável’ não questionaria essas suposições, mas discutiria, no entanto, que provavelmente não se pode fazer diferente neste exato momento e lugar (Ibid.), como se aqueles axiomas fossem ‘verdades intocáveis’, que teriam de ser adotadas por todos, a partir de onde se faria, no máximo, uma reforma, novamente pensando em termos sartrianos. Para retomarmos nosso exemplo, quem criticasse a ideologia neoliberal afirmando que os indivíduos não podem ser considerados os únicos responsáveis por sua posição social ou por sua biografia e salientando a importância de fatores sociais, seria acusado de um ser um crítico ‘histórico’, enquanto quem aceitasse os pressupostos do neoliberalismo, limitando-se a criticar alguns ‘excessos’ de tal posição (por exemplo, a renúncia total a um sistema público e gratuito de saúde) seria um crítico ‘responsável’.

Alerta-nos Chomsky sobre a relevância de discutir esses axiomas e pergunta-nos se a tomada de decisão deve mesmo ser deixada para os *experts* (grupo de especialistas). Ainda que eles tenham conhecimento e princípios que os auxiliem a tomarem a ‘melhor’ decisão, será que invariavelmente o farão? Da mesma forma, Chomsky nos pergunta se esses especialistas são necessários e se existe esse conjunto de teorias e

informações relevantes aplicáveis às análises de políticas externas e internas, ou que demonstrem a exatidão das ações de um modo que psicólogos, matemáticos, químicos, e filósofos seriam incapazes de compreender (CHOMSKY, 2006, p.383). Responde-nos que não existe tal conjunto de teorias de informações relevantes, para além da compreensão do leigo, que faça a política imune à crítica. Qualquer pessoa com um mínimo de integridade pode questionar a qualidade dessas informações e os objetivos a que serve.

Chomsky nos chama atenção para o culto do especialista, observando que

[...] devemos aprender com a ciência social e comportamental o que for possível; naturalmente, esses campos do conhecimento devem ser cultivados com toda a seriedade possível. Mas seria uma lástima, e muito perigoso, se não fossem aceitos e avaliados de acordo com seus próprios méritos e realizações concretas, e não supostas. (2006, p.392-393).

Seguindo no seu texto, Chomsky aponta para um problema que o intelectual enfrentará ao se encontrar em uma posição de poder, que lhe dê segurança e afluência, como também chama atenção Sartre, ao dizer que quando o intelectual se encontra em posição de poder, digamos numa cátedra acadêmica, não precisa mais de uma mudança radical da sociedade, e também não precisa ser mais um *intelectual*, basta que seja um especialista técnico ou um técnico do saber prático, que basicamente desenvolve duas funções que se complementam: “trabalhar pelo progresso e justificar o sistema regido pela ideia de progresso” (Cf. SILVA, 2006, p.155). Ele deverá ser capaz de “enfrentar os problemas clássicos sem uma transformação radical da sociedade” (CHOMSKY, 2006, p.396). Ainda:

É perfeitamente possível chegar à conclusão de que efetivamente existe um consenso entre os intelectuais que já alcançaram poder e afluência, ou que se sentem capazes de alcançá-los ‘aceitando a sociedade’ como é e promovendo os valores que ‘são respeitados’ na sociedade. E também é verdade que esse consenso manifesta-se sobretudo entre os especialistas acadêmicos que vêm substituindo os intelectuais livres-pensadores do passado. Na universidade, esses especialistas constroem uma ‘tecnologia isenta de valores’ para

a solução de problemas técnicos que se manifestam na sociedade contemporânea, assumindo em relação a eles uma ‘posição responsável’, no sentido acima assinalado. (CHOMSKY, 2006, p.398-399).

Tendo essa ideia de como um intelectual deve agir, e visando um problema de seu tempo (e ainda nosso!), a saber, a formação da opinião pública através da mídia, Chomsky escreve em 1988, juntamente com Edward S. Herman, o livro *Manufacturing Consent* – que virou documentário em 1992 – onde o tema principal é o controle da sociedade pela mídia, o seu papel na fabricação do consenso nas sociedades, através do que os dois autores chamam de *Agenda Setting Media*. Aqui será utilizado como fonte o documentário, onde Chomsky aparece em palestras e entrevistas falando sobre o tema e sobre sua vida; por isso doravante nos referiremos a ele no singular, deixando de lado o coautor do livro, Herman.

No documentário *Manufacturing Consent: Noam Chomsky and the media*, Chomsky sugere que devemos analisar a maneira pela qual a mídia, as grandes indústrias e as publicações operam; os pensamentos que vêm sendo defendidos desde há muito tempo sobre a necessidade de encontrar meios de marginalizar e controlar o público nas sociedades democráticas. Ainda, que devemos nos atentar ao tipo de opiniões e de notícias que são divulgadas, e àquelas que são negligenciadas para entendermos o que vem se passando e quem detém o poder na sociedade.

Para ele “a propaganda é para uma democracia o que a violência é para uma ditadura” (MANUFACTURING CONSENT, 1992), a ponto de ser capaz de esconder as coisas mais elementares, e fazer com que as pessoas esqueçam-se delas, a ponto de os Estados Unidos invadirem países (como o Vietnã) sem razões plausíveis ou provas concretas (como no caso do Iraque), ou até mesmo realizarem investimentos tão altos na indústria armamentista, sem uma justificação pública.

O termo *Manufacturing Consent* (Consenso Fabricado na tradução brasileira; talvez seria melhor Fabricação do Consenso, pois trata justamente do processo de formação do consenso, ou seja, de sua fabricação enquanto está acontecendo, naquele momento), foi retirado de um livro escrito por Walter Lippmann, por volta de 1920, no qual ele descreveu a fabricação do consenso como uma revolução na prática da democracia, como uma técnica necessária para que os interesses comuns fossem mantidos em prol de toda uma sociedade, e, para isso, o controle

deveria se manter em uma classe ‘especializada’, pois o povo não estaria preparado para assumir posições de liderança. Chomsky ressalta que exatamente isso é contrário ao que chamamos de democracia, e que esse controle do que as pessoas assistem, leem, enfim do que elas pensam é necessário para os grupos dominantes, já que não podem controlar (em termos) a sociedade pela força (como no caso de uma ditadura), então as controlam pela propaganda, pela fabricação do consenso, e por vários outros meios objetivando marginalizá-las e reduzi-las à apatia.

Perguntado por um repórter quem seriam as pessoas que controlam a sociedade, Chomsky (Ibid.) responde que devemos ver quem são as pessoas que estão na posição de tomar decisões de investimento, de produção, de distribuição, entre outras e veremos que essas pessoas são uma minoria, donos de grandes corporações e conglomerados, e são eles que controlam a mídia porque são os donos dela.

Existem, basicamente, dois grupos aos quais as propagandas são direcionadas: um primeiro, que poderia ser chamado de grupo político, cujo consenso é crucial, representado por uma minoria da população relativamente educada e articulada, numa certa posição de tomar decisões e de influenciar outras pessoas, como os professores, escritores, filósofos, enfim, os intelectuais. E o outro grupo, representado pela maioria, que precisa ser profundamente doutrinado para somente seguir ordens, não pensar e não prestar atenção em nada (Ibid.).

Chomsky explica que esse controle se dá de diversas maneiras, desde a seleção dos tópicos, distribuição de conceitos, filtração de informações etc., tudo em prol dos interesses das elites. Ainda, para deixar o sistema mais perfeito, assumem, até certo ponto, o papel de ‘esquerda’, mostrando os dois lados de uma questão, para que o cidadão leia e diga ‘ok, eles já mostraram a oposição, como poderia eu ir mais longe? – isso seria muito radical!’. Como vimos acima, essa seria a crítica ‘histórica’. Na verdade o que se quer é impor limites, como se dissessem ‘até aqui vocês podem ir, mas não podem ir além’ (Ibid.).

Assim como os pensadores da Teoria Crítica, Chomsky acredita que a legitimidade da opressão (ou no caso daqueles, os costumes e valores) é aceita a partir do momento em que é interiorizada, e isso se dá nas formas mais sutis; por exemplo a escravidão, que de certa forma foi reconhecida como algo que tinha que acontecer naquela época, como se não fosse possível escolher outra opção.

Ao longo do documentário, Chomsky (Ibid.) mostra-nos que existem algumas soluções para essas questões, como maximizar as

possibilidades dos cidadãos de desenvolverem suas potencialidades de livre criação sem os limites de instituições de coerção. Para ele a solução também se encontra num sistema Federal, descentralizado, de livres associações, tanto econômicas quanto sociais.

Em outra entrevista do documentário Chomsky explica como iniciou sua vida de ativista, escrevendo artigos e discursos, falando com congressistas, e se envolvendo cada vez mais nos debates políticos. Em uma entrevista com David Barsamian, fala que se aprende fazendo, e se aprende a fazer observando outras pessoas que também fazem, não por análises de metodologias, mas pela ação. A partir do momento em que se deixa de agir, dentro de suas possibilidades, está-se compactuando com aquilo que é feito na sociedade, seja pelo governo, seja pela grande mídia, seja pelas corporações.

Voltemos então ao nosso filósofo, como pode ele agir nos tempos de hoje, visto estar preso na academia, ou, para usarmos a metáfora de Alessandro Pinzani (2005), ser a coruja que foi presa na gaiola? A metáfora faz-nos pensar que a coruja foi colocada em um espaço não natural; vemos claramente que aquele não é o ‘lugar’ da coruja, que lhe falta espaço, que lhe falta ‘liberdade’. Um viveiro, por outro lado, daria a falsa impressão de lugar natural: disporia de tudo que a coruja precisa para ser ‘feliz’ e acreditar-se ‘livre’, por se tratar de um espaço maior, com outras aves, com vegetação, por dar uma ideia de liberdade ilusória. Dito isto vale lembrar que a gaiola é feita de pequenas barras, que formam uma grade que aprisiona, porém que mantém espaço entre uma e outra, deixando frestas através das quais a coruja pode ver, ouvir e sentir tudo aquilo que a cerca. Num viveiro ela teria a falsa impressão de estar no ‘mundo real’, já na gaiola, ela sabe exatamente onde está, o que acontece ao seu redor, por mais que mudem a posição de sua gaiola, da sala para o pátio, das ruas à academia. É para esse estranhamento com o meio acadêmico (a gaiola), para o aprisionamento da filosofia, e do filósofo (nossas corujas) que estamos chamando atenção.

Um problema que decorre do confinamento acadêmico é o que a filósofa Márcia Tiburi (que não gosta de ser chamada só de professora de filosofia) chama de ‘ventriloquacidade’: “a capacidade de falar por meio de outrem” (2011, p.36). O outro é o títere, o boneco, “sem o qual a vida do ventríloquo não tem sentido” (Ibid.).

Apesar de presente, o ventríloquo assume uma posição secundária, ele não move sua boca, se mostra ao mesmo tempo em que se esconde, não se comprometendo com sua presença, afinal o falante dessa relação é o boneco, o títere e não o ventríloquo. Assim é que os

intelectuais que evitam afirmar um pensamento próprio se valem de seus titeres. Não assumem um pensamento autônomo, mas o colocam na boca de uma autoridade do passado (Ibid., p.38).

Outra consequência que pode ser percebida é o distanciamento da filosofia em relação à sociedade, porque ela “se autorrepresenta como uma esfera elitista e separada do mundo em que se desenvolve” (TIBURI, 2013b). Quando os filósofos deixam de falar da vida, dos sentimentos, das pessoas, e se viram para o interior da gaiola, ou seja, para as especificidades deste ou daquele autor, desta ou daquela teoria/filosofia, negligenciando o mundo que está lá fora, a filosofia perde lugar na vida pública, e deixa espaços em branco. Márcia Tiburi fala que aparentemente “há um grande problema em trazer para a vida os bens culturais”, porém quando se trata da filosofia, se está falando de um método de pensamento que pode ser desenvolvido por todos (Ibid.).

Em recente palestra “A Filosofia e seus conteúdos desprezados” no Centro de Filosofia e Ciência Humanas/UFSC, para o evento “Filosofia Pop 2”, Márcia Tiburi tratou de uma nova manifestação da filosofia, a chamada ‘filosofia pop’, que se ocuparia justamente dessas lacunas: dos assuntos desprezados pelos pesquisadores acadêmicos. Hoje, no Brasil, o prestígio dos temas seria definido pelas agências de fomento de pesquisa, e os temas desprezados são aqueles que não refletem o pensamento elitizado ou dessas agências.

A grande contribuição dessa filosofia seria ter liberdade para fazer conexões entre conteúdos cujas conexões não estão dadas, buscando compreender o que se coloca a nossa frente. Os preceitos da filosofia pop são retirados da arte, onde o experimentalismo tem valor, não de forma descompromissada, mas relacionada à sua prática crítica. Fazer filosofia não é dar opinião, mas sim fazer análises críticas; ainda, para Márcia Tiburi, “a filosofia é uma prática de vida” (2013a).

O mundo é muito maior do que a gaiola, e todo o tempo a coruja será cutucada, e será então obrigada a ocupar-se dele, e dar-lhe atenção. Assim, aqui e acolá a coruja fala do que está ao seu redor, mesmo que isso se dê na própria academia, o que já é um começo – falo aqui das palestras, dos congressos – os mesmos que serão analisados no próximo capítulo: ANPOF e ANPED.

Veremos outro exemplo que nos mostra que dentro da academia a filosofia, ou melhor, os filósofos estão preocupados com seu papel nos dias de hoje: trata-se de um artigo muito interessante sobre o papel da filosofia política atualmente.

Mais uma vez recorreremos a Alessandro Pinzani, desta vez ao seu artigo ‘Elogia de Cinderela’, que foi publicado na revista acadêmica *Peri*, da UFSC, mas que antes foi proferido, em forma de palestra no “I Encontro Peri” promovido pelos alunos de pós-graduação de filosofia da UFSC¹⁸.

Ao longo da história a filosofia passa de rainha das ciências à criada, à Cinderela das demais ciências, à espera de um príncipe que nunca chega (Cf. PINZANI, 2011). Isso significa que ela perde lugar junto às demais ciências, e perde também sua independência, passando a servir como parâmetro, primeiramente como definidora das demais ciências, depois como interlocutora entre as mesmas; ela deixa de buscar a Verdade, e passa a ter um papel mais modesto, o de intérprete da realidade e guardadora de lugar¹⁹. Isso não significa que a tarefa seja simples, pelo contrário, é uma tarefa muito complexa aquela de oferecer às diferentes ciências uma linguagem em comum, e justamente essa tarefa é que faz a filosofia ser insubstituível.

A teoria da filosofia enquanto criada, enquanto Cinderela pode ser confirmada através das grades curriculares dos mais variados cursos de graduação, como os da própria UFSC, que dispõe ao menos de uma disciplina filosófica (p.ex.: ‘Ética profissional’ na grade do curso de Arquivologia), geralmente ministrada pelos professores (titulares ou substitutos) do curso de Filosofia aos estudantes desses cursos.

Podemos perceber, assim, que a Filosofia é utilizada por outras áreas, servindo às ciências como uma espécie de organizadora geral. Isso faz com que a Filosofia mantenha-se com uma atitude realista, e se distancie das ilusões.

Depois de Hegel, a filosofia política se voltou para uma análise mais próxima da empiria; não foram mais desenvolvidas teorias que se ocupassem com a realidade em sua totalidade sem que estivessem inseridas no contexto histórico, assim

[...] não somente cada sociedade e cada comunidade política deve ser colocada no seu contexto histórico: o mesmo deverá acontecer

¹⁸ Diversas vezes nesse trabalho, como fizemos aqui, buscamos contextualizar onde o texto é publicado ou onde a fala é proferida, pois o local informa o público que o lerá ou escutará.

¹⁹ Para maiores informações ver “A filosofia como guardadora de lugar e como intérprete”, disponível na coletânea “Consciência Moral e Agir Comunicativo” de Habermas.

com os conceitos e as teorias através das quais elas são pensadas. (PINZANI, 2011, p.5).

Ainda, como nos mostra Pinzani (Ibid.)

[...] a teoria política passa a formular soluções praticáveis para situações concretas. Questões ‘abstratas’ como a da definição da soberania ou da legitimação do poder estatal (as grandes questões que agitam a filosofia política moderna) se transformam nas questões concretas da definição das maneiras efetivas em que tal poder é exercido e dos mecanismos de consenso que o tornam legítimo aos olhos daqueles que lhe estão sujeitos.

Foi Hegel quem condenou a Filosofia a exercer uma tarefa de reconstrução conceitual depois que tudo já aconteceu: a coruja de Minerva que só sai ao entardecer. Desse ponto de vista, a Filosofia está sempre atrasada em relação aos fatos: ela aparece depois para explicá-los, não antes para prevê-los; isso não significa uma menor importância, pois, para que se possa mudar a realidade é preciso saber como ela se dá, é preciso compreender como as coisas acontecem na prática, e mostrar isso aos sujeitos que fazem parte dessa realidade – afinal são os sujeitos que podem mudá-la (Ibid.).

O papel do filósofo enquanto intelectual, como definimos acima com Sartre, a Teoria Crítica e Chosmky, deve ser, primariamente, aquele de confrontar-se com o mundo, ou seja, conhecer a realidade em que está inserido, para depois pensar em mudá-la (ou não), pois,

[...] um pensamento que desconsidere tal realidade corre o risco de elaborar conceitos vazios e absolutamente inadequados àquela que desde Hegel permanece sendo uma tarefa fundamental da filosofia, isto é: pensar o próprio tempo de forma conceitual. (PINZANI, 2011, p.9).

No entanto, para ser filósofo, não basta ter conhecimento empírico da realidade, esse serve apenas de base para pensar as dimensões não imediatamente perceptíveis – isso é o que diferencia a Filosofia da Ciência Social, por exemplo.

O filósofo é um intelectual que não pode ficar isolado na sua torre de marfim; como vimos o contato com a realidade é primordial para a tarefa filosófica, e para a tomada de posição frente aos acontecimentos. PINZANI (2011) termina seu artigo apontando a Teoria Crítica

(voltamos a Adorno, Horkheimer e a Escola de Frankfurt) como metodologia a ser adotada pela filosofia política para pensar o seu tempo, primariamente através da realização de uma crítica das imagens dominantes na sociedade, com base em pesquisas empíricas, e quiçá com a proposição de programas educativos que visem transformar essa realidade.

Assim, o papel do filósofo não se restringe ao papel de propagador daquilo que já foi escrito, estudado, enfim, pensado. O professor-filósofo deve almejar, no mínimo, uma formação para a atividade do filosofar, quiçá formar filósofos, dando a chance de, ao menos, aspirarem a esse 'título'. É claro que existem limitações, exigências a serem cumpridas, para evitar a 'morte acadêmica', e o supracitado ostracismo; mas uma mudança só poderá ocorrer de dentro do próprio campo.

Peço ao paciente leitor que me acompanhe em mais uma parada, antes de partirmos para a análise dos dados. Na nossa jornada chegamos agora ao Brasil, e para entendermos como a Filosofia surge, se desenvolve e os resultados desse processo nos dias de hoje, valeremos daqueles que são os melhores especialistas para falar sobre o assunto: os próprios filósofos brasileiros.

1.2 O QUE SIGNIFICA FAZER FILOSOFIA NO BRASIL?

A filosofia sem a história da filosofia é cega, e a história da filosofia sem a filosofia é vazia.
Balthazar Barbosa Filho.

Em 2000 foi publicado o livro *Conversas com filósofos brasileiros*, organizado por Marcos Nobre e José Márcio Rego, que reúne dezesseis entrevistas com grandes protagonistas da filosofia acadêmica brasileira de várias gerações (desde o mais velho, Miguel Reale, nascido em 1910, aos mais jovens nascidos em 1943). Todos eles foram, de diferentes maneiras, figuras centrais para o estabelecimento e o fortalecimento da Filosofia como disciplina acadêmica no Brasil, principalmente nos maiores centros do país: São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Salvador.

Dedicar-me-ei à análise desse livro, que é particularmente relevante para os fins dessa pesquisa, já que nos permite entender melhor os caminhos tomados pela filosofia acadêmica no Brasil, e que tem repercussão até hoje. Portanto, darei particular atenção aos textos

nele contido e deixarei bastante espaço às palavras das personagens entrevistadas, para depois chegar a algumas considerações gerais.

Antes de tudo, é preciso mencionar algumas datas que ajudam a situar melhor estes caminhos no contexto histórico. Os primeiros departamentos de Filosofia no país surgiram a partir da metade da década de 30. O mais importante de todos, o da USP, surgiu em 1934 (isto é, quase no início da Era Vargas e dois anos depois da Revolução Constitucionalista de São Paulo). Inicialmente, os professores desse Departamento, dirigido por João Cruz Costa e Lívio Teixeira, provinham quase todos da França. Tratava-se de uma espécie de ‘missão filosófica’, como afirmam no livro muitos dos ex-alunos desses docentes – ex-alunos que, em sua maioria, fizeram o doutorado no exterior (novamente na França, mas também na Alemanha) e sucessivamente se tornaram por sua vez professores na USP ou em outras universidades²⁰. A lição de pesquisadores como Gérard Lebrun ou Claude Lefort na USP e, sobretudo, como Gilles-Gaston Granger, Martial Guéroult e Victor Golschmidt na França (onde muitos futuros professores se formariam) foi extremamente relevante para a maneira em que os docentes de filosofia brasileiros (formados, inicialmente, em boa parte na USP, na UNICAMP e na UFRJ) entendiam e ainda entendem a atividade filosófica e seu método (não é por acaso que Paulo Arantes deu o título de *Um departamento francês de Ultramar* a seu livro de 1994 sobre a história do departamento de filosofia da USP). Granger, Guéroult e os outros professores franceses defendiam uma visão onde a tarefa principal do pesquisador em filosofia consistia em *interpretar* textos clássicos permanecendo no seu interior, ou seja, buscando a lógica interna dos argumentos, sem amplas contextualizações históricas, mas operando uma análise extremamente cuidadosa. Esse método, chamado de estruturalista, caracteriza a escola USPiana e segue sendo muito utilizado por inúmeros docentes formados lá.

Com o golpe militar de 1964, diversos professores de filosofia foram cassados ou aposentados. Muitos deles foram para o exterior (mais uma vez, tendo como destino principal a França), enquanto outros permaneceram no país. Entre eles adquiriram visibilidade e relevância, a

²⁰ Sobre este processo de formação no exterior Guido de Almeida observa que a sua geração teve a chance de buscar uma formação filosófica de qualidade na Europa, o que contribuiu significativamente para que a filosofia não se tornasse diletante e autodidata no Brasil. (NOBRE e REGO 2000, p. 234).

partir de 1969, José A. Giannotti, que participou da criação do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), e Marilena Chauí, que foi uma das fundadoras do Partido dos Trabalhadores (PT). Marilena, em particular, tornou-se uma figura intelectual de grande importância e presença na mídia. Com o fim da ditadura, contudo, a filosofia brasileira não cumpriu plenamente a tarefa que, conforme os relatos dos entrevistados, muitos esperavam dela, a saber, contribuir para repensar e transformar a sociedade brasileira. Em vez disso, ela se tornou uma disciplina meramente acadêmica, mais interessada em produzir interpretações dos clássicos e uma literatura secundária (aquela de comentadores) com excelência, de acordo com os padrões internacionais, do que em elaborar posições originais, com algumas poucas exceções. Essa situação parece permanecer pouco modificada até hoje.

A primazia do estruturalismo deve ser vista como uma reação à maneira de fazer filosofia que caracterizava os anos precedentes à fundação do departamento de filosofia da USP e que, em parte, sobreviveu por um tempo em outros centros, particularmente no interior do país. Era o mundo das faculdades filosóficas nas quais os professores eram quase todos padres²¹, o método de ensino era o tomismo (que se caracteriza pela sua ligação com o catolicismo – Tomás de Aquino, e uma tentativa de conciliar Aristóteles com o Cristianismo) e os autores lidos eram Platão, Aristóteles, Agostinho, Tomás e poucos outros. Neste sentido, o estruturalismo representou um passo importante rumo à emancipação da filosofia da teologia e a um maior rigor metodológico.

Em sua entrevista, Miguel Reale, que se formou na ‘velha escola’ e nunca adotou o método estruturalista, reconhece, contudo, a importância do ‘novo’ método para o avanço da filosofia acadêmica; ao mesmo tempo, porém, expressa sua preocupação em relação aos possíveis excessos do estruturalismo e em relação ao confinamento da atividade filosófica aos departamentos universitários:

É claro que ninguém nega o mérito das universidades ao surgirem as faculdades de Filosofia, que aprimoraram o aprendizado filosófico, exigindo método, exigindo ida às fontes, a meditação direta dos autores, e não

²¹ Cabe, contudo, mencionar pelo menos a exceção do Padre Henrique de Lima Vaz que não somente soube fugir do tomismo rígido dominante, como se tornou uma das figuras mais influentes no mundo filosófico brasileiro.

apenas o recebimento da informação através de terceiros. Essa é a grande função das universidades, a de criar a metodologia científica do aprendizado filosófico e o quadro de ideias universais. Porém, *talvez se tenha exagerado demais a preocupação de atenção do texto, até o ponto de não se ir além dele, em direção a uma ‘pergunta pessoal’* que se insere no processo hermenêutico, no processo de interpretação. (NOBRE e REGO 2000, p. 19 – grifo meu).

Foi essa a razão que levou Reale a criar em 1946 o Instituto Brasileiro de Filosofia que, nas palavras do fundador, “pretendia tornar a Filosofia aberta a todos, sem exigir diploma para ser filósofo” (Ibid., p. 20), mas que aparentemente os outros pensadores entrevistados no livro consideraram com certo ceticismo, justamente por misturar figuras provenientes do mundo acadêmico a filósofos diletantes e autodidatas. A insatisfação de Reale com o método estruturalista não fica isolada. Gerd Bornheim assim se expressa sobre Guérout: “ele não fazia filosofia, mas dissecava uma filosofia à maneira de um laboratório”; e, de maneira ainda mais contundente: “pensando bem [...], pode-se dizer que um homem como Guérout *nunca teve uma ideia, nunca foi um filósofo*” (Ibid., p. 51 – grifo meu). Oswaldo Porchat esclarece muito bem a natureza e os limites do estruturalismo:

Na perspectiva estruturalista de Guérout e Goldschmidt, não cabia mais o enveredar por um caminho filosófico original; o importante era conhecer as estruturas do pensamento filosófico, e o conhecimento das estruturas não pode ser conseguido senão pelo estudo das obras dos filósofos e pela descoberta das lógicas internas que o estruturam. É fácil ver que essa visão da filosofia pode conduzir ao ceticismo. *Porque você deixa de acreditar na possibilidade de construir uma filosofia original* e fica preocupado unicamente com o conhecimento das estruturas do pensamento filosófico, isto é, com fazer história da filosofia – *como se não houvesse mais condição de pensar filosoficamente*. (Ibid., p. 122 – grifo meu)

Porchat inclui em sua crítica o departamento de filosofia da USP, que é “de altíssimo nível” e “produz excelentes historiadores da

filosofia, mas não estimula a produção de um pensamento original” (Ibid., p. 128). Esta crítica à escola USPiana é retomada de maneira ainda mais radical por Paulo Arantes, autor do supracitado livro *Um departamento francês de Ultramar* (1994). Em sua entrevista, Arantes reconstrói a maneira em que o estruturalismo francês exerceu uma influência decisiva na formação dos mais importantes filósofos (ou professores de filosofia) paulistas, e fala da “transplantação da filosofia universitária francesa que desembarcou em São Paulo sem maiores mediações”. Arantes usa nesse contexto o termo ‘colonização’, mas salienta que se tratava de uma colonização “necessária e a seu modo progressista”, para fazer com que as pessoas saíssem do amadorismo que marcava a maneira de fazer filosofia no país até então. Ao mesmo tempo, isso deu lugar ao estilo “chato, morno e técnico” que caracteriza a “filosofia paulistana, da USP” (Ibid., p. 351).

Prevalece em muito dos entrevistados a visão de que o Brasil seria um país periférico²², no qual, pelo menos nas décadas de 60 e 70, teria sido impossível elaborar uma filosofia original nos moldes do que acontecera no passado e acontecia naqueles anos em países como França e Alemanha. Isso explicaria a tendência a permanecer na exegese ou na mera análise textual e o receio em expressar ideias próprias, como se houvesse o medo de passar por diletantes, por amadores da Filosofia. Segundo Porchat, “apesar de certamente haver muitos filósofos de excelente qualidade no Brasil, eles não tiveram ainda condições pessoais e *culturais* para elaborar uma filosofia própria” (Ibid., p. 126 – grifo meu). Vários entrevistados lamentam a ausência de uma cultura filosófica geral no país e de uma tradição “de discussão interna”, como expressa Guido de Almeida (Ibid., p. 233). Neste sentido, Balthazar Barbosa Filho observa:

Se Giannotti utiliza a sua formação filosófica para a exposição de alguns argumentos sobre a situação política do país, torna-se incompreensível, porque o público não tem uma formação mínima que permita compreender alusões daquela natureza. É possível fazer a comparação com o debate público estabelecido na Alemanha: Habermas escreve no *Die Zeit* [célebre

²² Assim, por ex. padre Vaz (IBID., p. 35), José Giannotti (IBID., p. 98), Tércio Sampaio Ferraz jr. (IBID., p. 280 e s.) e Paulo Arantes (ao longo da sua entrevista toda, embora com várias ressalvas).

semanal cultural alemão] com grande grau de sofisticação intelectual e filosófica, e é compreendido e refutado por outras pessoas que não são necessariamente especialistas em filosofia. Já aqui, no Brasil, o distanciamento é de tal ordem que esse debate não é possível tal como ele acontece na França, na Alemanha e na Inglaterra. (Ibid., p. 411).

Todos os entrevistados concordam em afirmar que não existe uma filosofia brasileira, se com isso se entende uma maneira de pensar peculiar da cultura brasileira. Arantes se serve dessa constatação para fazer uma observação polêmica que ataca ao mesmo tempo a práxis acadêmica no Brasil (e em outros países) e certa visão do que significa fazer filosofia:

A filosofia brasileira é o conjunto de publicações brasileiras sobre um assunto tradicionalmente classificado de filosófico pelos bibliotecários. Isso é a filosofia feita no Brasil, e ela não é distinta das demais por ser “brasileira”. Dito isso, nem tudo está dito. A filosofia brasileira não é brasileira, ela é importada. (Ibid., p. 351)

Carlos Nelson Coutinho retoma essa ideia, ao dizer que “a maioria dos filósofos brasileiros tem o seu autor estrangeiro que é trazido para o Brasil, eu diria até abrasileirado” (Ibid., p. 381)²³. Em outras palavras, cada filósofo escolheria um autor de referência a partir do qual iniciar sua reflexão filosófica. Contudo, não há como negar que, em muitos casos, tal reflexão se limita a ser mera interpretação e exegese do autor em questão, sem chegar a dar o passo ulterior de valer-se das ideias desse autor para pensar a realidade contemporânea ou uma temática filosófica original, ou seja, permanece-se na ‘ventriloquacidade’, como vimos anteriormente.

Alguns dos entrevistados salientam a importância de se fazer um trabalho cuidadoso de hermenêutica textual, particularmente no que diz respeito à formação de uma nova geração de pesquisadores. Guído de

²³ Carlos Nelson Coutinho cita os exemplos de Paulo Auras que estuda Hegel, Giannotti que estudava Marx, e hoje o Wittgenstein, Marilena Chauí que estudou Espinosa, o Marcos Nobre estuda o Adorno, e, ele próprio estuda o Gramsci. (IBID., p. 381).

Almeida defende que “a filosofia não é, em sentido próprio, uma forma de conhecimento, mas de reflexão e esclarecimento conceitual” e que ela “não tem um objeto próprio, não é conhecimento de fatos, mas um esforço de clarificação de conceitos dados, que supomos fundamentais para os aspectos mais importantes de nossa existência”. (Ibid., p. 236). Em consequência disso, segundo de Almeida, “a abordagem dos problemas filosóficos só se pode fazer de uma maneira dialógica ou polêmica, portanto de tal modo que o confronto das teorias ou dos sistemas é inevitável” (Ibid.). Em conclusão, afirma: “o conhecimento dos clássicos é essencial para a reflexão filosófica, e é animador que o estudo de alguns deles [...] se torne entre nós [no Brasil] cada vez mais sério e aprofundado.” (Ibid.).

No mesmo trilho se movimenta Raul Landim Filho, que forma com de Almeida uma ligação intelectual tão estreita que, nas palavras de Barbosa Filho, os dois fundaram “a única escola de filosofia que há neste país” (Ibid., p. 412). Segundo Landim, “a melhor maneira de fazer filosofia é analisar as questões filosóficas através de um método de análise histórico-conceitual” (Ibid.). Toda questão filosófica tem um “enraizamento histórico”, ou seja, “foi tematizada por um texto, clássico ou contemporâneo” (Ibid.). Portanto, é necessário em primeiro lugar “reconstruir a lógica argumentativa do texto, que analisou a questão com o objetivo de clarificar não só a sua estrutura argumentativa, como também a questão abordada” (Ibid.). Esta análise pode até levar a “explicitar, acrescentar, corrigir a lógica do próprio texto” (Ibid., p. 259). Ou seja: é legítimo corrigir Aristóteles ou Kant onde eles não foram suficientemente coerentes com sua própria posição; é legítimo e até necessário, em alguns casos, ser mais kantiano do que o próprio Kant. Isso implica na ideia de que os clássicos são nossos contemporâneos, na medida em que “podemos utilizar as suas análises para esclarecer uma questão contemporânea” (Ibid., p. 269).

A maioria dos entrevistados, contudo, reconhece que o trabalho do filósofo, inclusive do filósofo acadêmico, não pode limitar-se ao mero comentário de textos do passado. Benedito Nunes distingue, neste sentido, o filósofo do professor de filosofia: “fazer história da filosofia é um caminho fácil, pois é só continuar o que em grande parte já está feito” (Ibid., p. 80), enquanto para fazer filosofia é preciso situar-se

[...] em uma perspectiva inédita [...], descobrir um novo ângulo não só para analisar as doutrinas passadas, a própria história da filosofia, mas para colocar sob nova angulação o concreto, o real, a história, a sociedade etc.” (Ibid.).

O próprio José Giannotti, considerado um dos principais representantes do método estruturalista na USP, afirma que “o garimpo do saber antigo não valeria uma hora de pena se não apontasse para o diagnóstico das vicissitudes do presente e para os lances do futuro” (Ibid., p. 101). E, retomando a crítica de Nunes, afirma:

Creio que a decadência, ou melhor, o enervamento do pensamento filosófico nos últimos tempos se deve, sobretudo ao modo de produção dos textos filosóficos, que se disseminou nas universidades e nos institutos de pesquisa: para cada *paper* uma ideia, uma ideia em cada *paper*, já que importa publicar, ocupar a sua posição no mercado de trabalho e na burocracia. Ser filósofo virou profissão assalariada, com tabela de preço no mercado, o que é muito esquisito. (Ibid., p. 115).

Também Porchat salienta que a leitura cuidadosa do texto (para a qual, como reconhece, o método estruturalista é o melhor) representa “apenas uma etapa, porque depois disso vem o diálogo pessoal com o filósofo” (Ibid., p. 122).

Outros entrevistados, finalmente, chegam a ser sarcásticos com a tendência a limitar-se a comentar clássicos que prevalece na academia brasileira, em particular na pós-graduação. Bornheim relata com evidente ironia:

Amanhã, por exemplo, participarei da banca de uma tese muito bem feita, acadêmica, sobre Benedetto Croce [filósofo italiano da primeira metade do século XX]. Isso é muito interessante, porque ressuscita o Croce e o ‘põe em cima da mesa’. Acho muito boa esta cultura acadêmica entre nós, porque se não tivesse mestrado e doutorado, Croce estaria morto. Então, a tese é fundamental, porque trata desses autores esquecidos. (Ibid., p. 54).

Neste registro, Benedito Nunes observa que entre os trabalhos de conclusão produzidos nos programas de pós-graduação em filosofia no Brasil, “são raros os trabalhos que dão o prazer da leitura, pois, na sua maioria, são uma espécie de relatórios aborrecidos” (Ibid., p. 72). Nunes lamenta que o ensino de filosofia no Brasil “está muito prejudicado no

sentido quantitativo que ele assume. É uma espécie de grande armazém de horas-aula” (Ibid., p. 79). E Arantes afirma, com particular ironia:

Se eu virasse um especialista em Hegel, que é um autor ‘quente’, o que eu poderia ser? No máximo um bom professor de filosofia clássica alemã. Eu iria me aposentar deixando *papers* úteis para as pessoas que viessem depois – afinal o Departamento [de Filosofia da USP] tinha sido feito para funcionar dessa maneira. (Ibid., p. 349).

E ainda, comparando as diferentes perspectivas da década de 1960 e daquela de 2000:

Seguimos tocando o serviço bem feito, fazendo intercâmbio internacional, colaborando com eventos [...] e pronto. [...] Imaginava-se que ao passar um semestre debulhando os Livros Analíticos de Aristóteles, alguma coisa no país e no mundo iria mudar. Agora não, é preciso fazer bem feito para ganhar uma bolsa, ir para os EUA ou Alemanha, voltar e publicar um livro, isto é, enturmar-se na rotina mundial. (Ibid., p. 353).

Emerge desses depoimentos (e dos outros colhidos no livro) uma narrativa bastante coerente do surgimento da filosofia acadêmica no Brasil: numa época na qual dominavam o amadorismo de alguns intelectuais isolados e uma mistura de filosofia (tomista) e teologia, característica de muitos centros de ensino, sucedeu, graças à ação de missão (ou de colonização) filosófica de um grupo de professores franceses na USP, uma época de profissionalização da filosofia acadêmica. Muitos estudantes foram para o exterior para completar sua formação acadêmica ou para realizar de maneira integral seus estudos em importantes centros filosóficos como Paris, Louvain, Freiburg etc. Quando voltaram para o Brasil, se tornaram professores em São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro, Porto Alegre, e contribuíram com a formação de gerações inteiras de docentes. Em reação ao amadorismo do início, eles adotaram um método rigoroso, inspirado pelo estruturalismo de seus professores franceses. Isso melhorou notavelmente a qualidade dos trabalhos de conclusão de curso nos programas de pós-graduação em filosofia e contribuiu para preencher boa parte da lacuna que dividia o Brasil dos outros países em termos de produção filosófica acadêmica. Hoje, quase quinze anos depois dessas entrevistas, pode-se afirmar que o Brasil ocupa um espaço importante no mapa da filosofia acadêmica

mundial, sediando grandes eventos de porte internacional, enviando cada ano dezenas de doutorandos para o exterior com bolsas de modalidade PSDE (isto é, de doutorado sanduíche), mantendo convênios internacionais estáveis e recíprocos. Houve, sem dúvida, um grande progresso do ponto de vista da inserção internacional da filosofia acadêmica brasileira. Mas houve um progresso análogo do ponto de vista do desenvolvimento de um pensamento filosófico original? Ou de um pensamento filosófico brasileiro, mencionado tão frequentemente nos depoimentos?

É difícil dar respostas unívocas a essas duas questões. Em primeiro lugar, não há como não concordar com a observação de muitos dentre os entrevistados de que a filosofia não possui nacionalidade. Porém, o risco é que, partindo dessa constatação, se renuncie de antemão a pensar a realidade política, social e cultural brasileira em termos filosóficos. Não é necessário imaginar que seja imprescindível criar conceitos ou lógicas argumentativas exclusiva e tipicamente brasileiras, para afirmar que seria desejável que os filósofos brasileiros se ocupassem mais do que acontece em seu país, em vez de discutir as posições de pensadores europeus ou norte-americanos que, paradoxal e ironicamente, por sua vez tentam justamente pensar a realidade concreta de suas sociedades. Entre os filósofos políticos, discute-se mais, por exemplo, sobre a proibição da *burqa* na França ou sobre o multiculturalismo no Canadá do que sobre a pobreza no Brasil. Ao mesmo tempo, temáticas que tradicionalmente foram discutidas por filósofos, como a da felicidade ou da vida boa, são consideradas pouco sérias do ponto de vista acadêmico e abandonadas aos autores dos livros de autoajuda (cf. PINZANI, 2005). A filosofia tende a fechar-se na torre de marfim, às vezes até quando pretende inspirar-se em tradições caracterizadas por um forte interesse em questões empíricas e por pesquisas interdisciplinares como, por exemplo, a Teoria Crítica citada anteriormente. Há muitos comentadores de Adorno ou Benjamin, mas poucos autores tentam fazer no Brasil de hoje o que os frankfurtianos fizeram nos anos 30 ou 40 do século XX: tentar pensar a sociedade de seu tempo com o auxílio das ciências empíricas e atribuindo à filosofia a tarefa de pensar criticamente a realidade social, econômica e política de tal sociedade. Há inúmeros comentadores de filósofos que redigiram dezenas de *papers* sobre a ética de certo autor, mas não escreveram ainda uma linha sobre questões éticas concretas e atuais como aborto, eutanásia etc. (e talvez nunca as escrevam).

Este é o preço a ser inevitavelmente pago para alcançar um nível de excelência na pesquisa acadêmica em filosofia, ou é um resultado contingente ligado à situação histórica da universidade brasileira? Pois, de fato, poderíamos ver em tudo isso o resultado do predomínio do método estruturalista da USP, que formou tantos docentes agora ativos em todo o país, reproduzindo com seus alunos a maneira de fazer filosofia na qual foram treinados pelos antigos mestres, cujos depoimentos foram registrados por Marcos Nobre e José Marcio Rego. Mas poderíamos ver nisso também certo comodismo por parte dos próprios pesquisadores, para os quais é muito mais fácil seguir estudando por anos um autor (ou até um tema específico em um autor clássico) do que tentar elaborar um pensamento original ou enfrentar questões complexas para as quais Aristóteles ou Kant não oferecem nenhuma ajuda. Ou ainda poderíamos ver nisso a consequência da política acadêmica do MEC, da CAPES e do CNPq, que privilegia o lado quantitativo sobre o qualitativo e premia os pesquisadores com bolsas e apoio financeiro principalmente com base no *número* de artigos publicados, de teses orientadas, de *papers* apresentados e de eventos organizados. Talvez todas essas respostas estejam corretas, sem que haja uma causa única para a situação atual da filosofia brasileira.

II – A ACADEMIA E A PRODUÇÃO ACADÊMICA: TEMAS PREFERENCIAIS

Atualmente, a ANPOF representa de fato, em certo sentido, a vida filosófica no Brasil: tudo o que há de bom e tudo o que há de menos bom na filosofia. Guido de Almeida.

Para termos uma ideia do que se vem pesquisando, escrevendo e divulgando na filosofia em geral, e em filosofia da educação especialmente, analisei as atas e resumos dos dois maiores encontros nacionais da área: aquele da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia – doravante ANPOF, para uma visão geral do campo filosófico, e o da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – doravante ANPEd, especificamente o Grupo de Trabalho Filosofia da Educação. Com isso não pretendo afirmar definitivamente que é só isso o que se pesquisa em filosofia: para tanto seria preciso mergulhar num banco de dados imenso de revistas, livros, artigos, atas de diversos eventos, realizando uma pesquisa quantitativa com um universo maior, e esse seria um trabalho que exigiria tempo e estudo para além daquele de uma dissertação. Antes, essa análise serve para verificar se o desconforto sentido durante os anos de graduação e o que pontuamos no capítulo anterior se confirmam nesses eventos.

Ambas as associações promovem encontros, a primeira bianualmente e a segunda anualmente, onde professores, pesquisadores e estudantes da pós-graduação, ou seja, aqueles que se encontram à frente da filosofia no Brasil, apresentam suas pesquisas à comunidade majoritariamente, mas não exclusivamente, acadêmica.

O levantamento de dados relativos ao evento da ANPOF se deu através da análise de resumos do livro ATA de 2012, edição XV, sendo que ainda foi possível encontrar a programação, disponível no sítio do encontro (www.anpof.org.br). Já os relativos à ANPEd se deu através dos resumos das duas últimas edições, a de 2011 (34ª edição) e 2012 (35ª edição).

No encontro da ANPOF (ao menos desde 2000 – edição IX) existem os Grupos de Trabalho (GTs) e as Sessões Temáticas; aqueles são formados por professores/pesquisadores de diversas instituições (uma regra para formalizar um GT: interinstitucionalização), e têm continuidade fora do evento através de encontros, palestras, listas de discussões, promovidos por cada GT, visando à troca de informações; já

essas são formadas pelos estudantes de pós-graduação e professores (que não estão nos GTs) e consistem nas apresentações dos trabalhos nos dias do evento.

Já a ANPEd conta com vinte e três GTs, dentre eles um destinado à Filosofia da Educação – objeto de nosso estudo, e conta também com o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), que consiste em uma instância de organização dos associados, que se reúne duas ou mais vezes por ano.

A última edição da ANPOF contou com a participação de representantes de quarenta e um, dos quarenta e oito programas de pós-graduação em filosofia; foram cinquenta e três GTs, que trataram tanto de filósofos específicos quanto de temas mais gerais, exemplificando: temos desde o GT Deleuze até o GT Ética e Filosofia Política. No GT Filosofar e Ensinar a Filosofar analisaremos todos os resumos. Já as Sessões Temáticas foram oitenta e cinco, sendo que alguns temas foram apresentados em mais de uma sessão, como no caso do filósofo Nietzsche, que foi objeto de cinco sessões temáticas; excluindo-se os temas que se repetem, temos cinquenta e nove sessões. A diversidade dos GTs e Sessões Temáticas, assim como seu grande número, corroboram com a nossa visão, e da própria comunidade acadêmica, da importância e magnitude de tal evento; nele pesquisadores de todas as áreas da filosofia, desde a Antiga até a Contemporânea, da Política até a Lógica, etc., se reúnem e apresentam suas pesquisas mais recentes, debatem sobre elas, trocam experiências, convivem por um período curto, mas intenso, num verdadeiro mergulho no universo filosófico.

No ano passado, 2012, houve dois mil e cinquenta e um inscritos, sendo que destes, mil seiscientos e vinte e cinco apresentaram trabalhos. Essa edição ainda contou com uma programação dedicada à Filosofia no Ensino Médio, e também com sessões especiais, como os ciclos que envolviam a filosofia com temas como literatura, cinema e arte.

O GT Filosofia da Educação da ANPEd em 2011 contou com quinze apresentações, já o de 2012 contou com dezesseis apresentações de trabalhos. A ANPEd tem uma história mais longa que aquela da ANPOF; foi fundada em 1976 por alguns programas de pós-graduação da área de Educação. Seu objetivo principal é “o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área de Educação no

Brasil”²⁴. Ela se organiza de forma semelhante àquela da ANPOF, pois reúne sócios institucionais (os coordenadores dos programas de pós-graduação em Educação – que na ANPOF são parte da diretoria), e os sócios individuais (os pesquisadores, professores e alunos), que compõem os GTs e Sessões Temáticas.

Gostaria ainda de acrescentar uma pequena nota sobre a Filosofia da Educação e sobre o GT Filosofia da Educação da ANPEd. A Filosofia da Educação é recente no Brasil, as primeiras discussões ocorreram no fim do século XIX, início do século XX, e tiveram como foco “[...] um repensar a filosofia direcionada para a educação, concretizando-se na inserção da disciplina Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores.” (ZANATTA, SETOGURI, 2008, p.3446). Na época os educadores procuravam uma transformação da educação que acompanhasse os novos tempos. Nessa perspectiva, o filosofar brasileiro no campo educacional se constituiu em dois segmentos:

[...] o tradicional que incorpora um modelo filosófico influenciado pelo pensamento de determinados autores de modelos clássicos da filosofia ocidental e o progressista que reconhece as condições históricas que estão se apresentando e que requer uma educação inovadora. (Ibid.).

Essas duas posições de forças distintas constituem “o cenário educacional brasileiro que, por sua vez, caracteriza a primazia de um determinado filosofar” (Ibid.).

Também o GT Filosofia da Educação (GT 17) da ANPEd é recente: ele se constitui somente em 1994, quase vinte anos após a primeira edição do evento, devido a um grande número de trabalhos enviados ao evento cuja temática se inseria no campo filosófico educacional (ALBUQUERQUE; DIAS, 2012, p.235-236).

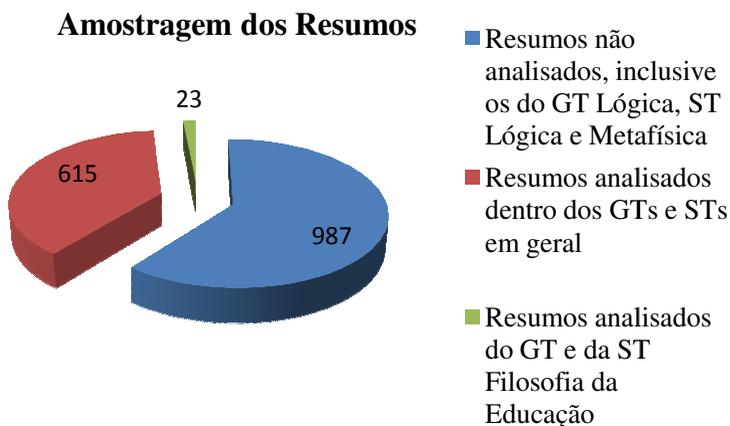
Concentraremos-nos doravante nos resumos e sua análise. Da ANPOF 2012 ocupei-me de seiscentos e trinta e oito dos mil seiscentos e vinte e cinco resumos, o que garante uma margem de erro de três por cento (AMOSTRAGEM EM PESQUISAS, 2013). Escolhi os resumos aleatoriamente, sendo que dentro de cada GT ou Sessão busquei eleger pesquisadores de diferentes graus (mestrando, mestre, doutorando e

²⁴ Retirado do web site do evento: <http://www.anped.org.br/internas/ver/sobre-a-anped?m=1>

doutor) quando possível (alguns grupos continham apenas um ou dois tipos de especialistas), contemplando todos os GTs e Sessões Temáticas, com exceção dos GTs e Sessões da Lógica, pois seu estudo é distinto dentro do domínio filosófico. Explico: a Lógica evoluiu muito nos últimos cem anos e não se trata mais somente do estudo da lógica tradicional, constituída pela codificação de Aristóteles; atualmente a lógica se dá de forma simbólica e matemática. Encontra-se intimamente correlacionada com a matemática e, juntas, constituem as ciências formais. A lógica está ligada ao estudo de teoria de modelos, fundamentos da teoria de conjuntos, sistematização de disciplinas dedutivas através do método axiomático, sistematizações linguísticas etc. Os lógicos se ocupam com o estudo da lógica como disciplina, verificando, por exemplo, a validade de metateoremas dentro de sistemas lógicos, e a lógica como algoritmo, aplicando a lógica às teorias científicas como um instrumento. Devido ao enorme âmbito de aplicação da lógica e ao seu estudo como grande disciplina, seu estudo procede de maneira ímpar dentro da academia filosófica, tornando sua análise matéria de especialistas.

Também não trabalhei com os vinte e um relatos de experiência, porque não constavam entre os resumos do livro de atas. Dei atenção especial aos GTs e Sessões que tratavam de Filosofia da Educação, onde todos os resumos foram analisados. A Figura 1 ajuda-nos a visualizar melhor os números supracitados:

Figura 1 – Amostragem dos resumos



Também analisei todos os resumos do GT Filosofia da Educação da ANPEd em suas duas últimas edições, totalizando trinta e um resumos.

Pensei em três categorias para classificar os trabalhos analisados, explícito de antemão que não são as únicas possíveis, ou as mais verdadeiras ou melhores, são apenas três categorias, que, por sua vez, poderiam ser subdivididas ou diferentes. A própria tarefa de categorizar é já um problema filosófico, que envolve a formulação de conceitos – cada categoria é sustentada por um conceito diferente de outro, que faz com que um trabalho acadêmico, no nosso caso, esteja presente ou em uma ou em outra categoria. Claro que não se trata de um trabalho rígido de categorização, mesmo porque a base de dados conta apenas com os resumos dos trabalhos apresentados, por isso optei por poucas categorias, mais generalistas, afinal o objetivo é o de ter apenas uma ideia do que se vem pesquisando em filosofia, e não criar uma forma para enquadrar e reduzir todo e qualquer trabalho filosófico.

Antes de apresentar as categorias, gostaria de fazer algumas considerações, que dizem respeito à própria elaboração das categorias, e sobre a mudança durante o percurso de análise dos resumos. Havia pensado em quatro categorias – a quarta seria a de comparação entre dois autores – porém percebi ao longo da leitura dos resumos que aquelas que se ocupavam de comparar dois autores ou o faziam de forma interpretativa, ou seja, utilizavam um autor para interpretar outro, ou o faziam visando um problema filosófico, então optei por três categorias, incluindo a segunda dentro da primeira e terceira, dependendo do enfoque do trabalho. Pode-se ainda pensar as três categorias em uma escala linear, lembrando que todas as três incluem trabalhos filosóficos e maneiras diferentes e válidas de se fazer filosofia, porém quanto mais próximo da terceira categoria, maior o grau de independência, por assim dizer, que se percebe do seu autor. Quanto mais o autor consegue pensar um problema filosófico, sem com isso prender-se a um determinado autor, obra ou corrente, mais ele torna-se independente em sua pesquisa, a ponto de pensar por si, claro que com base em seu conhecimento filosófico adquirido ao longo dos anos de estudo, com base em outros autores, porém consegue trazer aquele pensamento para sua contemporaneidade. Isso não significa que os trabalhos das duas primeiras categorias sejam menos valiosos filosoficamente, ou menos válidos; novamente frisamos que são também formas de se fazer filosofia, meu objetivo não é o de desqualificar esse

tipo de trabalho; muitas vezes é somente depois de tê-lo feito que se consegue atingir resultados em outras pesquisas.

Seria interessante abrir a possibilidade de pensar as categorias como degraus que um pesquisador pode subir, descer, subir novamente, pular algum: o mais importante é desenvolver a capacidade para fazê-lo.

Farei ainda duas considerações sobre a ANPOF: 1) ANPOF Ensino Médio; e 2) GT e Sessões Temáticas Filosofar e Ensinar a Filosofar.

Em sua última edição a ANPOF apresentou uma novidade: *ANPOF Ensino Médio*, que contou com diversas atividades ligadas à filosofia na escola, como minicursos, conferências e debates. A ideia era aproximar a universidade da escola, e por isso a criação desse evento paralelo, abrindo espaço para os docentes do nível médio e licenciandos em filosofia participarem, trocando informações, experiências e vivências da sala de aula. Foram dez minicursos (dos dezessete oferecidos na programação geral) dedicados à temática, a saber: 1) Questões Metodológicas sobre o Ensino da Filosofia, 2) Contribuições da Retórica para o Ensino de Filosofia, 3) Ensino de Filosofia para a disseminação e a emancipação, 4) Três pensadores e a república, 5) A filosofia de Nietzsche como um pensamento trágico, 6) Lógica no Ensino Médio: educando para a argumentação, 7) Epistemologia no ensino médio: conteúdos temáticos e estratégias didáticas, 8) Ensino de Filosofia, Pluriversalidade, Polirracionalidade e Afroperspectivas, 9) A Filosofia Política contemporânea – Hannah Arendt, 10) O que significam aprender e ensinar filosofia?²⁵.

Além disso, foram quatro sessões de Relatos de Experiência com vinte e uma apresentações no total²⁶. Já na programação normal da ANPOF tivemos um GT Filosofar e Ensinar a Filosofar com dezessete apresentações e uma sessão temática “Ensino de Filosofia” com seis apresentações.

Apresento as três categorias a seguir, com seus respectivos conceitos; elas serão aplicadas para analisar os resumos desses dois grandes eventos, e elucidarei com três ou mais exemplos de resumos cada categoria, utilizando ao menos um resumo apresentado em cada evento e um resumo das Sessões Temáticas ou GTs de Filosofia e Educação acima mencionados da ANPOF. Buscarei destrinchá-los, por

²⁵ A ementa de cada minicurso se encontra na seção ‘Anexos’.

²⁶ Os títulos das apresentações e seus autores encontram-se também na seção ‘Anexos’, infelizmente não havia resumos disponíveis.

vezes, para explicar o conceito da categoria em questão. São elas: 1) Interpretação de um ou mais autores, ou obra(s) ou corrente(s) filosófica(s), ou comparação entre dois autores; 2) Tratamento de um problema filosófico utilizando um ou mais autores; 3) Tratamento de um problema filosófico.

Na primeira categoria encontram-se os trabalhos que analisam um autor (ou mais autores), ou uma obra (ou mais), ou uma corrente filosófica (ou mais), de maneira exegética, ou seja, que se ocupam de interpretar ou apresentar certo autor ou obra por si mesmos, internamente ao pensamento daquele autor, obra ou corrente, que adotam o método estruturalista do qual falamos anteriormente.

Um dos limites dessa categoria é uma espécie de filologia de certo autor ou pensamento, ou seja, quando ele é apresentado de maneira direta, quando é feita uma análise do autor por si.

Exemplificamos essa categoria primeiramente com o resumo de Fabiano Queiroz da Silva, apresentado na ANPOF:

Natureza humana e caráter moral em Kant

O objetivo deste trabalho consiste em analisar dois conceitos fundamentais da filosofia prática de Kant, a saber, natureza humana e caráter moral. Ambos foram trabalhados em diversas obras do filósofo, tais como ‘Crítica da Razão Prática’, ‘Religião nos limites da simples razão’ e ‘Antropologia de um ponto de vista pragmático’. O objetivo principal, após a análise histórico-filosófica destes, consiste em traçar diferenças entre as obras anteriores à ‘Religião nos limites da simples razão’ e, posteriormente, notar quais contribuições a ‘Antropologia de um ponto de vista pragmático’ oferece ao tema e se representa alguma mudança importante na concepção de caráter moral presente na ‘Religião’. (FIGUEIREDO, 2012, p.248)

Podemos perceber neste exemplo que o autor se ocupa especificamente de dois conceitos que um filósofo – no caso Kant – desenvolveu em suas obras, comparando o seu desenvolvimento ao longo das obras, fazendo uma análise histórico-filosófica, como o próprio autor diz. O trabalho fica preso dentro da estrutura do texto de Kant, sem uma tentativa de conectá-lo à contemporaneidade, ou de fazer uma conexão fora do texto com outros autores, por exemplo. Novamente enfatizamos que não há nenhum demérito nesse tipo de

trabalho, aliás, é importante aos estudiosos de Kant e historiadores da filosofia, bem como para entendermos como um conceito filosófico pode evoluir ao longo das obras do autor.

Da ANPEd escolhemos o resumo de Renê José Trentin Silveira, para ilustrar essa primeira categoria:

Educação e sociedade de uma perspectiva Gramsciana

O presente trabalho pretende discutir a concepção gramsciana da relação entre educação e sociedade. Para tanto, são examinados inicialmente dois textos gramscianos pré-carcerários de 1919 que abordam especificamente o tema da escola, para, em seguida, buscarem-se nos *Cadernos no Cárcere* alguns conceitos fundamentais (como os de estrutura e superestrutura, racional, Estado educador e guerra de posição) para a compreensão da temática proposta. Conclui-se que, para Gramsci, a escola, como elemento da superestrutura e da sociedade civil é, de fato, aparelho de hegemonia da classe dominante, mas não apenas dessa classe. Na medida em que se constitui como terreno de luta cultural, travada na forma de guerra de posição, ela é, também, contraditoriamente, instrumento para a construção de uma nova hegemonia, por meio de um trabalho que é cotidianamente realizado pelos intelectuais que nela têm seu campo específico de atuação: os professores. Assim, a posição gramsciana a respeito da relação educação e sociedade permite superar tanto o idealismo da perspectiva liberal, quanto o determinismo de algumas teorias reprodutivistas, ajudando a identificar as reais possibilidades de intervenção social por meio da ação educativa escolar. (ANPEd 2012).

Agora o autor é Gramsci, porém a forma de tratamento é a mesma: trabalha-se um conceito, uma concepção de certo autor, dentro do seu pensamento. O autor faz uma conexão entre dois conceitos trabalhados por Gramsci em distintas obras, e conclui com Gramsci o papel da educação na sociedade.

Por fim, no GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, escolhi um exemplo que, na realidade, pode ser visto mais como uma reconstrução histórica, o que também é um modo de fazer pesquisa estruturalista, só

que ao invés de reconstruir uma ideia ou um conceito de um autor, aqui se reconstrói a história do ensino de Filosofia no Colégio Pedro Segundo. Havia outro resumo que lidava também com uma reconstrução histórica nesse GT, dentre os dezessete; todos os demais fazem parte das outras duas categorias. Trata-se do resumo de Gilson Ruy Monteiro Teixeira,

O ensino de filosofia no Colégio Pedro Segundo no Brasil Império: Sílvio Romero professor

Esta comunicação apresenta os resultados de pesquisa que investigou o ensino de filosofia no secundário nacional à época do Império. O objeto de investigação foram o currículo, os conteúdos disciplinares e a prática dos professores de filosofia no Colégio Pedro Segundo no Rio de Janeiro (1836-1889). No decorrer da execução do projeto, a pergunta que a guiou foi: como era o ensino de filosofia no secundário nacional à época do Império? O objetivo foi analisar os materiais e os métodos de ensino utilizados para o filosofar e o ensinar a filosofar. As fontes de pesquisa foram os planos de curso, os programas das disciplinas, os manuais de ensino, as atas da reunião da congregação e testemunhos de professores deixados em alguns escritos. Dado que o Colégio de Pedro Segundo funcionou, ao longo do Segundo Reinado, como guia/modelo para os demais estabelecimentos existentes no Brasil, pode-se traçar, a partir dele, uma representação do como se ensinava filosofia naquela época. Ao se proceder a análise das atas da Congregação de Curso, observou-se uma saudável vivacidade em torno ao tema. Havia um frutífero debate quanto ao conteúdo do plano de estudos da disciplina e a forma de como era transmitido. Merece destaque o debate entre o frade beneditino José Santa Maria do Amaral e Sílvio Romero. Este último afirmava que o ensino de filosofia do Pedro Segundo era um ensino enciclopédico, constituído de um amontoado de conteúdo, eclético e que não acrescentava em nada na formação dos alunos. Denunciava o domínio e o controle do ensino de filosofia no Colégio Pedro Segundo pela Igreja Católica, que reduzia a filosofia ali ensinada à doutrinação tomista. Em substituição ao ensino

enciclopédico propunha que o conteúdo fosse restrito à lógica, como forma de capacitar o aluno a pensar, a de fato filosofar e não aprender o que fora pensado pelas escolas filosóficas em uma perspectiva histórica. Embora tecesse duras críticas ao ensino de filosofia dispensado no secundário imperial, as fontes atestam que nas reuniões convocadas e realizadas para discussão da temática, Sílvio Romero não comparecia, o que provocava o constante adiamento da questão. Assim, constatou-se que o ensino de filosofia no secundário pela época do Império caracterizou-se pela visão histórica que elencava e apresentava as várias correntes ou escolas filosóficas da antiguidade até Kant, numa perspectiva eclética com certa hegemonia tomista, decorrente da prática do professor José Santa Maria do Amaral por quase todo o período. De fato, embora a cadeira de filosofia tenha sido atribuída pelo Imperador a Domingo de Magalhães, foi o frade beneditino o professor até a sua substituição por Rozendo Muniz e Sílvio Romero a partir de 1880, sendo que Rozendo Muniz, segundo Sílvio Romero era continuador da prática do frade. (FIGUEIREDO, 2012, p. 307 – 308).

Na Sessão Temática Ensino de Filosofia não classifiquei nenhum resumo nesta categoria.

A segunda categoria engloba aqueles trabalhos que fazem uso de um autor, obra ou corrente filosófica para pensar um problema filosófico, porém sem ficar preso ao autor, que serve apenas como apoio inicial, como suporte para pensar o problema. Também estão inclusos trabalhos que comparam dois autores de maneira criativa, buscando atingir um resultado que vai além da interpretação de determinado autor por outro, assim como faz Alex Fabiano Correia Jardim (ANPOF), que utiliza Gilles Deleuze para analisar a obra *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa, como nos mostra seu resumo:

Gilles Deleuze e a literatura: a composição de um encontro em torno da ideia de imanência, formas de vida, hecceidade e individuação a partir da obra Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa

Discutiremos a inserção de alguns conceitos da filosofia de Gilles Deleuze à literatura de Guimarães Rosa. Problematizaremos os conceitos tendo como referência a obra Grande Sertão: Veredas. A partir de dois personagens na obra, Riobaldo/Tatarana e Reinaldo/Diadorim, noções como formas de vida, individuação e hecceidade podem ser pensados. Os signos de amor entre Riobaldo e Diadorim intensificam uma individuação que não se segmenta em homem e mulher, mas entre corpos livres de uma forma ou de qualquer “órgão” individualizante. Essa individuação por afetos acontece a partir de práticas que inventam uma nova forma de vida. Segundo Deleuze, são esses agenciamentos que fazem e constituem as hecceidades, ou seja, práticas que se estabelecem a partir de um poder de afetar e ser afetado, indicando as singularidades de uma vida que escapa a individualização que determina a natureza humana e sua essência. O sertão seria então, nesse texto, o que Deleuze chama de plano de consistência ou imanência, solo do acontecimento que não contraria as regras da própria vida. Imanência como crivo no caos-sertão onde se misturam razão e loucura, pois ambas caracterizam a aventura do homem e sua travessia pelo Sertão-vida. (FIGUEIREDO, 2012, p. 27).

Temos Cláudia Fenerich, na ANPEd, que estabelece um diálogo entre Habermas e Benjamin para trabalhar o conceito de *sentido*, conectando-o aos homens e mulheres hodiernos:

Possibilidades e limites da comunicação na formação ética, moral e política.

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as possibilidades e os limites da comunicação para uma formação ética, moral e política pautada na meta de viabilizar o reconhecimento de que a vida humana possui um valor fundamentado na capacidade que homens e mulheres têm de dotá-la de sentido, orientá-la por princípios justos e realizar projetos em comum. Nessa perspectiva, toma-se como fio condutor o problema da perda do sentido nas configurações sociais a partir da

modernidade, e também o consequente problema do alcance do direito como dispositivo de coesão social. A partir de um diálogo entre Habermas e Benjamin, afirma-se que o sentido é uma condição moral vital, e que, sem ele, a razão, objetivada em formas jurídicas, não conta com a força necessária para encaminhar os problemas que afetam a vida de homens e mulheres hoje. Por fim, defende-se a ideia de que o foco de uma formação ética, moral e política hoje deve voltar-se para o problema da constituição do sentido. (ANPEd, 2012).

Na Sessão Temática Ensino de Filosofia, José Roberto Sanabria de Aleluia utiliza Foucault para pensar como se ensina filosofia no Brasil:

O ensino de Filosofia no Brasil: uma proposta de análise arqueogenealógica

O presente trabalho tem por objetivo apresentar dois referenciais teóricos foucaultianos (arqueologia e genealogia), como perspectiva analítica histórico-filosófica das práticas discursivas educacionais brasileiras. Especificamente pretendemos evidenciar as contribuições que o prisma arqueológico e genealógico oferece as reflexões sobre o ensino de Filosofia no Brasil. Para isso, apresentaremos uma detalhada análise das principais obras que elucidam o percurso filosófico que Michel Foucault estabeleceu ao transitar da arqueologia até a genealogia, associado a uma análise da implantação do curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, como possibilidade fenomênica arqueogenealógica no campo discursivo do ensino superior nacional. Esse viés analítico histórico-filosófico sobre Universidade de São Paulo, não visa encontrar origens epistemológicas, pedagógicas ou curriculares, mas investigar as condições que possibilitaram o surgimento e a transformação das práticas discursivas que se forjaram a partir de 1934. Baseados no percurso foucaultiano almejamos investigar as principais características e singularidades da arqueologia, a partir da análise restritiva de duas obras: “As

palavras e as coisas” e “A arqueologia do saber”. Entendemos que esses livros são os elementos básicos que definem e estabelece o primeiro domínio de análise foucaultiana, o “ser-saber”. No que concerne à genealogia, todos nossos esforços serão empregados em três obras: “Vigiar e Punir”, “História da Sexualidade I: a Vontade de Saber” e “Microfísica do Poder”. Inferimos que a transição da arqueologia para genealogia ocorre na relação dessas obras, pois o conceito “poder” se torna o elemento capaz de explicar como os saberes são produzidos, logo surge um segundo domínio foucaultiano, o “poder-saber”. Para alcançar os objetivos propostos utilizaremos a revisão bibliográfica como estrutura metodológica. A revisão da obra de Michel Foucault será apoiada na perspectiva de Roberto Machado e Veiga-Neto. Optamos em dialogar com Machado pela consistência metodológica aplicada em sua investigação denominada - “Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Foucault”, além de suas contribuições e esclarecimentos sobre o conceito de genealogia, a partir da aproximação de Nietzsche e Foucault. A escolha de Veiga-Neto, fundamenta-se na clareza e profundidade de suas análises no campo da educação. Sua obra, “Foucault e a Educação” fornece subsídio suficiente para justificar nossas pretensões e objetivos metodológicos. Diante dos argumentos apresentados, pretende-se compreender e demonstrar as análises histórico-filosóficas - arqueologia e genealogia - desenvolvida por Foucault. Almejamos alcançar tais resultados, a partir da exposição conceitual, e simultaneamente, da aplicação arqueogenealógica da constituição discursiva sobre o ensino de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. (FIGUEIREDO, 2012, p. 404 – 405).

Nessa Sessão Temática, este é o único resumo que se enquadra na segunda categoria, os outros cinco foram classificados na terceira categoria: tratam de problemas filosóficos.

A terceira categoria é aquela que incorpora as questões teóricas mais gerais, os problemas filosóficos, sem necessariamente apoiar-se em um autor, obra ou corrente específicos. Sabemos que não se parte do zero para produzir esse tipo de trabalho, que se deve ter uma boa base teórica para atingir esse grau de independência, e que é necessário apoiar-se sobre o ombro de gigantes – para usarmos a expressão mais conhecida na versão de Isaac Newton – a fim de se ver mais longe. Um exemplo de pesquisador que consegue fazer isso é Alcides Hector Rodriguez Benoit, que apresentou seu trabalho na ANPOF:

A crise contemporânea à luz da dialética

Procuraremos mostrar o caráter estrutural da crise contemporânea do capitalismo e criticar as análises empíricas que apenas pensam o caráter conjuntural da noção de crise. Nesse sentido, o elemento fundamental da nossa reflexão é estudar até que ponto a célebre crise de 1929 não determina uma já longa época histórica que, em certa forma, ainda nos envolve. Trata-se, portanto, de procurar a linha dialética de continuidade entre a crise de 1929 e a crise contemporânea do capitalismo. Trata-se de desvelar uma temporalidade mais profunda que aquelas temporalidades empíricas trabalhadas pelas chamadas “ciências humanas” (Economia, Sociologia, História) e pelo jornalismo. Tal temporalidade que tentaremos nos aproximar é constituída essencialmente pelas contradições geradas em um território que não pode ser descrito como econômico ou político isoladamente, mas sim, como econômico e político ao mesmo tempo e na mesma relação, um território que se demarca pelo cruzamento antitético de regiões opostas que elaboram uma intencionalidade fatídica, sem sujeito, ou, em outras palavras um destino, o destino que anuncia o crepúsculo de um modo de produção mundial. (FIGUEIREDO, 2012, p.23).

Podemos perceber no resumo acima que o autor utiliza conceitos filosóficos como *dialética*, *economia* etc., portanto não parte do zero, mas os utiliza para trabalhar um problema de sua/nossa época: a recente crise econômica. Ele retoma esses conceitos sem prender-se em um autor ou corrente filosófica, sem fazer uma exegese de um texto. Ele se apropria dos conceitos para pensar sua temporalidade.

O resumo *Trabalho Educativo Humanizador: um instrumento possível de superação do fenômeno da violência na escola*, de Armando Marino Filho, Irineu Aliprando Viotto Filho e Rosiane de Fátima Ponce, apresentado na ANPEd, também nos mostra como trabalhar um problema, no caso a violência escolar, através de conceitos filosóficos:

Esse texto apresenta possibilidades teóricas, numa perspectiva histórico-social, para investigar o fenômeno da violência no contexto escolar. Questiona-se o pensamento que orienta o indivíduo no planejamento e execução de um ato violento em-si (alienado e que não estabelece relação consciente com o gênero humano) partindo da hipótese de que esse pensamento está comprometido em sua racionalidade, fato que o distancia de uma forma de pensar/agir humano-genérica. Faz-se uma breve apresentação do conceito de violência e suas formas de compreensão e manifestação na escola. Discute-se esse fenômeno como produto das relações humanas e não como simples atributo de uma natureza humana e violenta em-si. Critica-se a escola conservadora por priorizar o trabalho educativo voltado eminentemente à construção de uma racionalidade técnica/instrumental em detrimento de uma racionalidade genérica/universal. Defende-se um trabalho educativo crítico a partir de uma educação escolar que socialize as ciências humanas e sociais como condição à formação de indivíduos livres e universais, os quais poderão manter uma relação consciente com o gênero humano e se humanizar, fator essencial para superação da violência. (ANPEd, 2011)

Esse exemplo não só nos mostra como é possível trabalhar um problema, como vai além, arrisca-se a apontar caminhos, teórico-filosóficos, em busca de uma possível solução.

Na Sessão Temática Ensino de Filosofia, destacamos um resumo que também aborda o nosso tema, trata-se do estudo de José Crisóstomo de Souza, abaixo:

Fazer filosofia: Como descolar do simples estudo “interno” dos filósofos históricos?

Parto do entendimento de que a comunidade filosófica brasileira permanece demasiado presa ao trabalho de comentário dos filósofos europeus canonizados e à história da filosofia canônica. Não que fazer história da filosofia seja irrelevante, ou que algo como leitura interna e comentário de grandes filósofos históricos deixe de ser um exercício escolar formador e mesmo um “momento” do trabalho de fazer filosofia. Em todo caso, entendo que filosofia se faz de diferentes maneiras, que toda comunidade filosófica deve sustentar um perfil pluralista, que não se trata aqui de ter em vista qualquer modelo único. O que significa que a medida de excelência do trabalho na área merece consideração também pluralista, pois sua definição será inseparável dos pressupostos do que se sustenta como paradigma - coisa que filósofos serão facilmente capazes de entender. De outro lado, porém, se a filosofia, como para boa parte dos que trabalham com ela, tem uma relação particular com sua história (ciência e literatura também têm), ficaria por isso mesmo excluído que se entendam as duas coisas como idênticas, e concedido que fazer filosofia significa fazê-la de algum modo como filosofia contemporânea, em diálogo com a investigação filosófica de nossos dias. O que implica estar baconianamente envolvido com a comunidade filosófica internacional, como participante de uma elaboração coletiva, um work in progress, em torno de temas e problemas - ainda que segundo diversas linhas e paradigmas. (O que sugere que, para fazer filosofia, hoje, o domínio de uma língua franca - inglês, em primeiro lugar, mas também, por ex., espanhol - pode ser mais importante do que de uma língua de exegese). Com relação a isso, entendo ademais que algo do ethos da filosofia analítica (não sua abstração da história) - de elaboração autônoma, horizontal, contínua e compartilhada - tem tido uma influência benéfica sobre o conjunto da atividade filosófica no nosso tempo. Há algo de errado em que os trabalhos de filosofia sejam monológicos e tenham como destino as gavetas, não se inserindo numa interlocução qualquer - como se fossem uma

elaboração supérflua da qual a discussão e a divergência não fizessem parte. Que se resumam a repetir um grande autor histórico tomado como *maître-à-penser* ou *magister-dixit*, deixando-se mesmerizar por seu vocabulário ou paradigma (ainda que isso dê menos trabalho e mais segurança), em prejuízo do *sapere aude* recomendado desde o séc. XVIII. Pois creio que os maiores filósofos de outros tempos precisam ser de algum modo postos em uso no nosso e a ele convertidos. Bons kantianos, aristotélicos ou hegelianos contemporâneos, por ex., não simplesmente repetem esses filósofos, mas kantianizam, hegelianizam ou aristotelizam – como, por ex., Habermas, Rawls ou Alain Renaut com Kant, Marcuse, Dewey ou Charles Taylor com Hegel, MacIntyre com Aristóteles. Afinal, a filosofia não é uma atividade dispensável, privada de envolvimento mundano, mas, em qualquer de seus ramos (teoria social, filosofia política, moral, filosofia do direito, da ciência, estética, lógica, etc.), é parte do pensamento do seu tempo, para cujo desenvolvimento – diretamente ou por interpostas mediações – tradicionalmente contribui. (FIGUEIREDO, 2012, p. 390 – 391).

Esse estudo toca um dos cernes desta dissertação, e corrobora minha visão de que o fazer filosófico deve se estender para além do estruturalismo, deve-se dar o passo seguinte em busca de uma pesquisa independente.

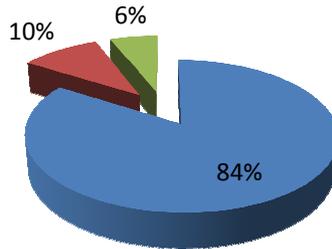
Para encerrarmos a parte da análise dos dados gostaria de apresentar alguns números, referentes ao quantitativo de trabalhos que classifiquei em cada categoria, por evento – ANPOF e ANPEd – GT Filosofia da Educação, e depois em particular no GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e Sessão Temática Ensino de Filosofia.

Dentre os seiscentos e trinta e oito trabalhos analisados da ANPOF, incluindo os do GT e os da Sessão Temática relacionados à Filosofia da Educação, mais de oitenta por cento se concentram na primeira categoria; cerca de dez por cento estão na segunda categoria e apenas seis por cento estão na terceira categoria. Como nos mostra a Figura 2:

Figura 2 – Resumos por categoria ANPOF

Resumos por categoria ANPOF

- Categoria 1: trabalhos estruturalistas
- Categoria 2: autor ou corrente para trabalhar um problema
- Categoria 3: problema filosófico



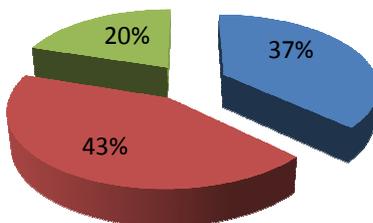
Isso nos diz muito sobre a abordagem que se faz da Filosofia ainda nos dias de hoje: continuamos, em ampla maioria, adotando o sistema estruturalista, mesmo depois de quase oitenta anos da implementação do programa de pós-graduação em Filosofia da USP – um dos mais reconhecidos nacional e internacionalmente.

Na ANPEd, GT Filosofia da Educação, os números são diferentes, trinta e sete por cento são da primeira categoria, mas a maioria – quarenta e três por cento – se encontra na segunda categoria, ou seja, trabalha um problema filosófico através de um autor ou corrente filosófica. E os outros vinte por cento trabalham diretamente com um problema filosófico, como podemos observar na Figura 3:

Figura 3 – Resumos por categoria ANPEd

Resumos por categoria ANPEd

- Categoria 1: trabalhos estruturalistas
- Categoria 2: autor ou corrente para trabalhar problema
- Categoria 3: problema filosófico



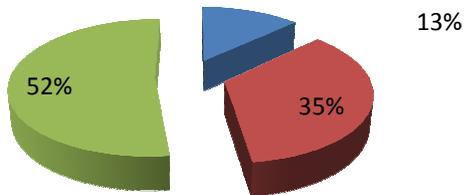
Claro que se trata de universos numericamente bem diferentes, e devem-se guardar as devidas proporções ao compará-los. Utilizo esses números com a finalidade de dimensionar, aproximadamente, aquilo que podemos observar nessa análise.

Quando se trata do GT e da Sessão Temática da ANPOF vinculadas com a Filosofia da Educação, temos uma virada: cinquenta e dois por cento tratam diretamente de problemas filosóficos; trinta e cinco por cento de problemas utilizando um autor ou corrente; e apenas treze por cento fazem análise de um autor ou pensamento, apresentados na Figura 4:

Figura 4 – Resumos por categoria do GT e Sessão Temática Filosofia da Educação – ANPOF

Resumos por categoria GT e Sessão Temática Filosofia da Educação

- Categoria 1: trabalhos estruturalistas
- Categoria 2: autor ou corrente para trabalhar um problema
- Categoria 3: problema filosófico



Podemos observar que a prioridade dessa linha de pesquisa é a de lidar diretamente com problemas. Se lembrarmos das duas posições dos pesquisadores que instauraram a Filosofia da Educação no Brasil, a tradicional e a progressista, poderíamos pensar se a tendência a lidar diretamente com problemas não significa que a posição progressista tem ganhado mais adeptos que a tradicional. Os temas mais recorrentes são aqueles ligados ao ensino de Filosofia, em especial no Ensino Médio, problematizando a forma e o conteúdo desse ensino na ANPOF, e o conceito de formação e suas interfaces, na ANPEd.

Agora que temos uma definição de filósofo enquanto intelectual, trabalhada no primeiro capítulo, e a análise dos dados dos dois grandes eventos da área filosófica e filosófica educacional do Brasil, passaremos às considerações finais, através da conexão entre os dois.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento faço um convite para repensarmos o caminho que percorremos até aqui.

Logo no início desta dissertação cursamos junto a alguns filósofos um trajeto que perpassou a história da filosofia, onde ora demoradamente observamos o entorno, ora apressamos o passo até a paragem seguinte.

No começo acompanhou-nos Sócrates, o parteiro de ideias, aquele que se envolveu com os temas da cidade e que podemos considerar como o primeiro intelectual: o tagarela, que se mete onde não é chamado.

Depois definimos cuidadosamente com Sartre o que significa ser um intelectual, e entendemos com ele que o filósofo é ou pode ser também um intelectual, não apenas um técnico do saber, mas um intelectual radical, ocupado com os temas da sociedade em que vive.

Na Escola de Frankfurt encontramos um método de fazer filosofia que condiz com aquele de um intelectual: a teoria crítica. Vimos rapidamente como os frankfurtianos a desenvolveram, em especial com Adorno e Horkheimer.

Cruzamos o Atlântico para encontrar Chomsky, um intelectual que ainda se encontra em atividade, envolvido nos debates públicos, realizando uma crítica da sociedade em que vive, sendo um intelectual responsável – nos termos em que ele definiu.

Chegamos ao Brasil da década de 30, onde acompanhamos a instauração da filosofia acadêmica, através dos relatos de seus fundadores. Nesse ponto pudemos conhecer a forma estruturalista de fazer filosofia, necessária àquela época para trazer seriedade à Filosofia e combater o amadorismo e o tomismo, mas que talvez se tenha prolongado demasiado, tornando a criação de uma filosofia própria tarefa quase impossível.

Na segunda parte do caminho nos deparamos com os dados colhidos na ANPOF e ANPEd. Nesse momento apresentei-lhes um singelo exercício de análise, criei três categorias gerais para verificar como a Filosofia é trabalhada e apresentada pelos seus pesquisadores, a saber: a primeira é a estruturalista, onde se apresenta um autor ou corrente filosófica internamente ao pensamento daquele autor ou corrente; a segunda é aquela na qual se trabalha um problema através de um autor ou corrente filosófica, e a terceira é aquela que lida

diretamente com um problema filosófico. Não nego que na terceira categoria sejam usados filósofos, correntes filosóficas etc. para trabalhar com o problema, pelo contrário, pudemos observar que nos resumos classificados nessa categoria os pesquisadores utilizam sim conceitos filosóficos, porém a aproximação se dá diversamente, aqui o foco é o problema agora, no nosso tempo, e não o pensamento ou filósofo que o trabalhou em outra época.

Lembro, mais uma vez, que não são categorias peremptórias, nem as únicas possíveis, bem como que não se trata de uma resposta definitiva ao problema da Filosofia no Brasil – para buscar uma resposta mais acurada necessitaria de um banco de dados que contemplasse livros, artigos (científicos, de jornais e revistas), atas de congressos diversos etc. Mesmo insuficiente, o banco de dados escolhido é significativo, pois trata dos dois maiores encontros nacionais da área de Filosofia e de Educação.

O que pudemos perceber ao longo do nosso caminho foi que o nosso filósofo está aprisionado na academia, quer pela exigência de produtividade, quer pela busca de excelência em pesquisa, quer pela forma estruturalista que se alastra até nossos dias, quer por certo comodismo, por medo de ousar e deixar de ser ventríloquo, por todos esses ou outros motivos.

Gostaria de retomar Platão para pensarmos o papel do filósofo, o mesmo Platão que academizou a Filosofia e que, para retomarmos nossa metáfora, aprisionou a coruja na gaiola, o mesmo Platão que nos possibilitou conhecer Sócrates. Em sua célebre *Alegoria da Caverna* ele aborda, através daquele, o papel do filósofo, quem ele é e o que ele faz. Tomo a liberdade de fazer uma interpretação dessa alegoria, já que a forma alegórica permite diferentes interpretações.

Enquanto todos estão presos entendem que o mundo é o que se lhes apresenta à frente: as sombras dos objetos. Mas eis que um deles se liberta e consegue sair da caverna; primeiramente deverá esforçar-se para enxergar, sofrerá certo desconforto até poder ver que o mundo é muito mais do que as sombras que outrora via, deverá *educar-se* para o novo mundo. Este é o filósofo. Porém, ele não fica apenas admirando e refletindo sobre o mundo, ele se lembra dos seus que ainda estão presos na caverna, e então retorna (Sócrates faz uma suposição e imagina esse retorno). Primeiramente a escuridão lhe causa estranhamento, o mesmo desconforto sentido na saída da caverna, mas ele retorna aos seus para contar-lhes as maravilhas do mundo exterior; ele retorna mesmo arriscando a própria vida, caso os outros não lhe acreditem, o

considerem louco e queiram matá-lo. O filósofo *retorna*, não pode seguir se os outros estão aprisionados em suas concepções de mundo limitadas, ele retorna, pois é um intelectual engajado; retorna, pois é um intelectual crítico de sua contemporaneidade; retorna, pois é um intelectual responsável; ele retorna mesmo que isso lhe custe a vida.

O processo formativo é doloroso, mas a única forma de sairmos da ignorância é através da educação, e para sairmos do senso comum podemos nos valer do conhecimento filosófico. O nosso filósofo pode mais que manter um banco de horas-aula; pode mais que reconstruir *ad infinitum* teorias e pensamentos de outros filósofos – mas já sabemos disso, vimos exemplos de que isso já acontece, contudo ainda é pouco.

A iniciativa de promover um diálogo mais aberto com a escola dentro de um evento como a ANPOF, dedicado à pesquisa filosófica de ponta, é muito interessante. Pode nos dizer sobre um dos possíveis papéis da filosofia acadêmica, pode nos aproximar socraticamente da sociedade, interrogando diretamente nossos concidadãos, através de uma disciplina que une um campo em comum: a Filosofia da Educação.

Faz-nos pensar que a Filosofia da Educação pode quebrar mais radicalmente o paradigma estruturalista; como vimos, parece que as temáticas pesquisadas nessa área estão mais relacionadas com problemas filosóficos do que com correntes de pensamentos, sem desmerecer o trabalho – também filosófico – de reconstrução e crítica de pensadores passados e contemporâneos: vimos que essa etapa foi e ainda é fundamental para a Filosofia no Brasil.

Para encerrarmos nossa jornada gostaria de propor-lhes uma questão: o filósofo é também um educador? Se não for, ele pode ficar tranquilo confinado na sua torre de marfim; mas se o for deve perguntar-se que tipo de educador gostaria de ser. A Filosofia tem potencial para educar para a atividade mais emancipadora da humanidade: o pensar, por que deveríamos ficar aquém?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <<http://www.nesef.ufpr.br/baixar-arquivo-olimpiada.php?arquivo=2011-08-02-16-22-20-Educauo-e-Emancipauo.-ADORNO.pdf>>

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. de G. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALBUQUERQUE, M.B.B.; DIAS, A. de S. **Quinze anos da Filosofia da Educação na ANPEd**: balanços e desafios. Revista Diálogo Educacional, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, jan./abr. 2012, volume 12, n. 35, p. 231 – 250.

AMOSTRAGEM EM PESQUISAS. Disponível em: <<http://www.mbi.com.br/mbi/biblioteca/tutoriais/amostragem>>. Acesso em 20 de janeiro de 2013.

ANPEd: Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação, 34^a e 35^a reuniões anuais, 2011 e 2012. Resumos disponíveis em: <www.anped.org.br>.

CHAUÍ, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção? In: NOVAES, Adauto (Org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.19-43.

CHOMSKY, Avram Noam; HERMAN, Edward S. **Manufacturing Consent**: The political economy of the mass media, New York: Pantheon Books, 2002 (1 ed.1988).

_____. **O poder americano e os novos mandarins**. Rio de Janeiro: Record, 2006. p.371 – 455.

_____. **The responsibility of intellectuals**. Disponível em: <<http://www.chomsky.info>>. Acesso em: 17 de agosto de 2011.

COELHO, Marcelo. Engajamento e traição. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.85-115.

ENCICLOPÉDIA SIMPOZIO. Versão em Português do original em Esperanto por Evaldo Pauli, 1997. O divino Platão, cap. 1, A vida de Platão. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~simpozio/Megahist-filos/D-PLATAO/6316y010.html>>.

FIGUEIREDO, Vinícius (org.). Caderno de Resumos: XV Encontro Nacional da ANPOF. Curitiba: ANPOF 2012. Disponível em: <<http://www.sinteseeventos.com.br/anpof/cadernosresumos/>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O envergonhado filósofo brasileiro**. Disponível em: <<http://portal.filosofia.pro.br/blog/o-envergonhado-filosofico-brasileiro.html>>. Acesso em 10 de outubro de 2011.

HONNETH, Axel. **Crítica del agravio moral: Patologías de la sociedad contemporánea**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

MANUFACTURING CONSENT: Noam Chomsky and the media (documentário). Direção de Mark Achbar e Peter Wintonick, Zeitgeist Video, 1992. 1DVD (167min.).

MUHLMANN, Géraldine. Marx, o jornalismo, o espaço público. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.117 – 136. Trad. Paulo Neves.

NOBRE, Marcos; REGO José Márcio. **Conversas com filósofos brasileiros**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

NOBRE, Marcos (org.). **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papyrus, 2008.

NOVAES, Adauto (Org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NOVAES, Adauto. Intelectuais em tempos de incerteza. In: **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 7 - 18.

PINZANI, Alessandro. **A coruja na gaiola**. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~alessandro/acorujanagaiola.pdf>>. Semana da Filosofia, maio de 2005. Acesso em: 20 de setembro de 2011.

_____. **Elogio de Cinderela: o papel da filosofia política hoje**. Revista on line PERI, vol. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/viewFile/120/59>>

_____. **Teoria crítica e justiça social**. Revista eletrônica Civitas, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica, jan./abr. 2012, volume 12 – n.1. p.88-106. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/11149/7633>>

PLATÃO. **Livro VII – A República**. Trad. Pietro Nassatti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **Teeteto**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Versão eletrônica, disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/teeteto.pdf>>.

RIBEIRO, Luís Felipe Bellintani. **História da Filosofia I**. Florianópolis: Filosofia/EaD/UFSC, 2008, cap.2, p.81-113.

SARTRE, Jean Paul. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

SILVA, F.L. O imperativo ético de Sartre. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.151-160.

TIBURI, Márcia. **Filosofia pop: poder e biopoder**. São Paulo: Editora Bregantini, 2011, p.36-39.

_____. **A Filosofia e seus conteúdos desprezados**: palestra. [24 de abril, 2013a]. Florianópolis: *Filosofia Pop 2*.

_____. **Márcia Tiburi abre hoje a segunda edição do encontro Filosofia Pop, na UFSC**: entrevista. [24 de abril, 2013b]. Florianópolis: *Jornal Notícias do Dia*. Entrevista concedida a Carol Macário. Disponível em formato eletrônico no: <<http://ndonline.com.br/florianopolis/plural/66261-marcia-tiburi-abre-hoje-a-segunda-edicao-do-encontro-filosofia-pop-na-ufsc.html>>.

WOLFF, Francis. Dilemas dos intelectuais. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p.45-68.

ZANATTA, Regina Maria; SETOGUTI, Ruth Izumi. Filosofia da Educação no Brasil: Raízes Históricas. In: VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Champagnat, 2008, p. 3445 – 3458).

ANEXO A – Lista dos minicursos ofertados na ANPOF Ensino Médio

1. Questões Metodológicas sobre o Ensino da Filosofia - Danilo Marcondes - PUC-Rio/UFF

Formular, analisar e discutir alternativas estratégicas para o ensino da Filosofia, sobretudo nas séries do Ensino Médio, considerando aspectos teóricos e metodológicos desse processo. Tópicos: a filosofia como dialética argumentativa; o Ensino da Filosofia através da História da Filosofia; o Ensino da Filosofia através da análise de textos filosóficos; a Filosofia como saber interdisciplinar; o papel do professor.

2. Contribuições da Retórica para o Ensino de Filosofia - Edgar Lyra – PUC-Rio

É com o apreço grego pela razão, pela explicação e pela argumentação que nasce a Filosofia. Menos atenção costuma despertar o fato – igualmente importante – de que o momento do Logos grego foi também o dos sofistas e da elaboração dos primeiros textos sobre as artes do discurso, dentre os quais a *Retórica* de Aristóteles. Digeridos mais imediatamente pelos romanos, esses ensinamentos atravessaram o tempo e chegaram aos nossos dias com espantosa atualidade, com nítida presença em obras recentes de teoria da argumentação de interesse, via de regra, do Direito. A aposta que gera este minicurso é que também para os professores de Filosofia podem ser de grande valia – sobretudo para fins didáticos – os ensinamentos da *Retórica* aristotélica. Por exemplo: a plena consciência dos três pilares dos discursos persuasivos – Logos, Etos e Patos – pode ser especialmente útil quando se deparam esses professores com públicos não devidamente convencidos do valor intrínseco do seu saber específico. As 3 aulas com curso abordarão: 1) o contexto de nascimento da retórica e suas injunções didático-filosóficas; 2) uma panorâmica do texto original e de sua estrutura, texto hoje disponível em tradução portuguesa integral; e 3) a extração de ensinamentos diretamente aplicáveis às salas de aula de hoje, sobretudo aquelas de ensino médio de Filosofia.

3. Ensino de Filosofia para a disseminação e a emancipação - Filipe Ceppas – UFRJ

Neste minicurso, iremos analisar algumas contribuições de Derrida e Foucault para o ensino de filosofia. O que é a disseminação? Quais as implicações, para o ensino de filosofia de nível médio, de se pensar a história da filosofia, a leitura e a escrita do texto filosófico sob o signo

da disseminação? Como pensar a questão da liberdade, trabalhada por Foucault, em termos da busca de um ensino de filosofia que tenha como objetivo principal a emancipação dos estudantes? O propósito deste minicurso é pensar as abordagens, em muitos aspectos bastante divergentes, de Derrida e Foucault como perspectivas complementares e indispensáveis para um ensino de filosofia que visa a emancipação.

4. *Três pensadores e a república* - Newton Bignotto – UFMG

Nas últimas décadas, os debates em torno do significado da república se intensificaram chamando a atenção não apenas para o conteúdo da obra de pensadores de vários países, que passaram a se interessar por temas como o da participação, da liberdade positiva e da natureza da cidadania, mas também para os laços que unem as pesquisas atuais a vários filósofos do passado, para os quais o problema da república estava no centro de suas reflexões sobre o político. Esse retorno ao passado longe de significar uma forma de nostalgia mostra como é possível pensar os temas mais candentes da atualidade a partir de um debate franco com autores de outras épocas. À luz dessas considerações vamos percorrer um dos caminhos possíveis para essa “conversa” a partir do exame de alguns textos de filósofos cujas obras guardam um vínculo forte. Começaremos nosso percurso pela obra de Maquiavel. Em particular vamos nos dedicar a estudar os primeiros capítulos dos *Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio* nos quais são explicitados alguns conceitos fundamentais de sua filosofia política. A partir desse momento inicial, vamos mostrar como os temas e problemas que ele aborda são retomados em chaves diferentes pois dois outros pensadores: Rousseau e Hannah Arendt. Do pensador francês vamos analisar alguns capítulo *Do Contrato Social*, prestando atenção especial ao problema do legislador. No caso de Hannah Arendt vamos retomar a questão do legislador por meio de seus escritos sobre a revolução e por sua concepção da vida ativa. Ao longo do curso vamos priorizar os questões que demonstram a existência de um fio de continuidade entre as pesquisas de vários pensadores e que se convencionou chamar de “tradição republicana”. Demonstrar o caráter contemporâneo das questões que abordaremos será uma das preocupações centrais do curso.

5. *A filosofia de Nietzsche como um pensamento trágico* - Oswaldo Giacoia Junior – Unicamp e Jorge Viesenteinar - PUC-PR

O mini curso pretende apresentar a filosofia de Nietzsche como um pensamento essencialmente trágico. Para tanto, o tema da

tragédia apresenta-se como o fio condutor na tentativa de de reconstituir a meada e recompor a trama conceitual e teórica do pensamento de Nietzsche. O curso mostrará se a escolha pretendida se atesta como suficientemente fecunda, coesa e consistente para justificar o empreendimento, trazendo novamente à tona o elemento trágico, em suas diversas configurações e matizes, e muitas vezes de maneira subliminar, atua como o traço aglutinador em todas as etapas em que os comentadores costumam escandir o legado espiritual de Nietzsche. É certo que o conceito de trágico não pode ser considerado como um invariante, pois sua significado sofre alterações ao longo da trajetória filosófica de Nietzsche, que registra diferenças de acento entre os elementos sob ele subsumidos, e até mesmo consideráveis mudanças de sentido geral. E, no entanto, um traço ‘formal’ permanece reconhecível em todas essas alterações, traço esse que pode ser descrito como uma postura, um gesto, uma atitude filosófica de porte fundamental.

6. Lógica no Ensino Médio: educando para a argumentação - Patrícia Del Nero Velasco – UFABC

O minicurso “Lógica no Ensino Médio: educando para a argumentação” tem como objetivo oferecer uma introdução às noções elementares de Lógica a partir de uma abordagem essencialmente informal da mesma. Apresentar-se-ão conteúdos lógicos passíveis de serem ministrados no Ensino Médio, tendo em vista a prática argumentativa. Nesse sentido, pretende-se apontar possíveis pistas de acesso para o trabalho com a Lógica em sala de aula, oferecendo contribuições para uma educação que visa à correta argumentação.

7. Epistemologia no ensino médio: conteúdos temáticos e estratégias didáticas - Patrícia Kauark Leite (UFMG)

A proposta do minicurso é a de explorar algumas estratégias didáticas de conteúdos de epistemologia e filosofia da ciência que podem ser utilizadas pelos professores com vistas a contribuir para o exercício da reflexão filosófica pelo estudante de ensino médio. A perspectiva adotada é a de que o ensino de filosofia no nível médio deve priorizar mais a aquisição de competências de reflexão e de crítica do que difusão e posse de conhecimentos especializados. Tais competências visam o desenvolvimento das capacidades de problematizar filosoficamente, de conceitualizar a partir de noções universais e de argumentar a partir da justificação dos princípios adotados. O objetivo é fazer com os alunos sejam levados a pensar por eles mesmos sobre os problemas os mais

gerais apresentados pela razão humana e que não pretendem uma solução definitiva. O meio privilegiado é o estudo de autores que já refletiram sobre esses problemas. Serão enfocados temas e problemas de epistemologia e filosofia da ciência pela sua relevância e presença em programas curriculares em curso no país, tais como: indução, objetividade, verdade e explicação científica.

8. Ensino de Filosofia, Pluriversalidade, Polirracionalidade e Afroperspectivas - Renato Nogueira – UFRRJ

Em face da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório que todas as disciplinas incluam conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, o Ensino de Filosofia enfrenta um desafio: como articular a historiografia filosófica ocidental com elementos do pensamento africano e da cultura afro-brasileira? Em torno dessa interrogação, vamos fazer uma incursão sobre as possibilidades do ensino de filosofia dialogar com a filosofia africana, suscitando um exercício crítico de problematização da naturalização da atividade filosófica como uma condição exclusiva da cultura ocidental. Para sular nosso minicurso e solucionar a aparente incompatibilidade entre ensino de filosofia e os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileiras, vamos operar através de um exercício polirracional. Em outros termos, tomar o paradigma pluriversal como ponto de partida em favor do surgimento pluriversal da atividade filosófica, legitimando a filosofia africana na antiguidade e as possibilidades de sua inclusão no currículo do ensino médio.

9. A Filosofia Política contemporânea – Hannah Arendt - Sônia Maria Schio – UFPel

A Filosofia Política, enquanto distinta da Ciência Política, apresenta temas que precisam ser constantemente repensados e rediscutidos devido a sua relevância na vida de todos os seres humanos que vivem em grupo e que pretendem que esse seja organizado, visando a uma existência digna de sua humanidade. Nesse sentido, o presente minicurso objetiva a retomar os conhecimentos e os questionamentos referentes à Filosofia Política, com o objetivo de mantê-los em pauta, permitindo a sua constante reflexão e discussão, aperfeiçoando os assuntos sobre as concepções dos principais teóricos da política, mesmo que de forma breve, nos diferentes períodos históricos. A ênfase, entretanto, recairá na Filosofia Política Contemporânea, especificamente no pensamento de Hannah Arendt (1906-1975), a qual vivenciou e

pensou o séc. XX com seus acontecimentos. A reflexão arendtiana permite o aprofundamento das temáticas da política, o repensar constantes do cotidiano e a efetivação de aulas mais coerentes com a realidade e com o ensejo de cidadania que se tem hodiernamente.

10. O que significam aprender e ensinar filosofia? Walter Omar Kohan – UERJ

A filosofia é ao mesmo tempo necessária e impossível de ensinar. Ela pode ser aprendida? Para quê? De que maneira? Qual relação é mais interessante estabelecer entre quem ocupa o lugar de ensinante e quem pretende aprender filosofia? Neste mini-curso pensaremos estas perguntas a partir de uma interlocução com figuras como Sócrates, S. Rodríguez, Foucault, Derrida e J. Rancière.

ANEXO B – Lista das apresentações da sessão “Relatos de Experiência”

1. Uma experiência com a leitura do texto filosófico no Ensino Médio - Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
2. O Ensino da Filosofia Através do Cinema - Projeto Cineclub Filósofico na Escola - Alessandro Reina
3. O Clássico e o Pop: A contribuição da “cena” para o Ensino de Filosofia - Claudia da Silva Kryszczun
4. O que é necessário para ser feliz? Uma reflexão a partir do pensamento epicurista - Daniel Donato Piasecki
5. Diferentes olhares filosóficos sobre a política e a política partidária - Elir Battisti
6. Filosofia enquanto busca pela clareza - Gabriel Goldmeier
7. Racionalismo e empirismo – exercitando conceitos - José Aírton Albuquerque Torres
8. Sociedade disciplinar: Foucault, Orwell, Radford e Pink Floyd na sala de aula - José André Ribeiro
9. Projeto Ensino de Filosofia Política para o Ensino Médio - Joselaine Da Ressurreição Perim
10. O ensino de filosofia e a produção filosófica dos alunos - Lígia Sholl Pinheiro
11. Café Filosociológico - Luciana da S. Teixeira
12. A leitura dos clássicos no ensino médio - Luciano Ezequiel Kaminski
13. Ressignificação e problematização de conteúdos de Filosofia - Marcelo Oliveira Ribeiro
14. Mostra de Trabalhos Filosóficos - Maria Teresa Orticelli
15. Estruturas do pensamento: o simbólico e o conceitual - Marta Vitória de Alencar
16. Educar pela pesquisa no ensino de filosofia: relatos da experiência de um projeto transdisciplinar no ensino médio - Onorato Jonas Fagherazzi
17. Lecionando Filosofia para Adolescentes: métodos, técnicas e atividades para o Ensino Médio - Renato Velloso
18. Pensar a ética e a moral em contraste com mudanças de gênero - Rodrigo Pedro Casteleira
19. Ágora na escola: Política democrática na formação cidadã - Ronaldo Mainardes Lemes Pinheiro

20. Reflexões sobre o Conceito de Felicidade Mediadas pelo Método Cartesiano - Rui Valse
21. Filosofia “ao pé da letra”: experiências com textos filosóficos na EJA - Tiago Monteiro Violante