

CURRÍCULO E FORMAÇÃO: O ENSINO DA FILOSOFIA

Franklim Leopoldo e Silva
USP

Refletir sobre o ensino da Filosofia é também, inevitavelmente, repor a questão das relações entre Filosofia e Educação. Isto porque a inserção da Filosofia no currículo escolar aponta sempre para determinada concepção de *formação* e para determinado tipo de coordenação educacional que representa na prática os propósitos de uma concepção pedagógica. Por isso a Filosofia talvez seja a disciplina que mais intensamente sofreu as conseqüências das mudanças históricas do ideário pedagógico, e também aquela cujo ensino esteve mais sujeito às vicissitudes decorrentes das transformações históricas na relação entre política e educação¹.

Há duas maneiras de analisar esta situação. O confronto dos racionalismos socrático-platônico com a sofística nos mostra, no nível da intenção formadora do indivíduo, a oscilação entre relatividade histórico-ético-cultural e o ideal do absoluto incondicionado como critérios de inserção do pensamento no mundo da vida, mais precisamente no universo político-moral da ambiência humana. A importância deste confronto está em que ele nos desvela a instabilidade originária da Filosofia: o mergulho na relatividade e o aprendizado de sua expressão retórica é algo que inquestionavelmente *condiz* com certa identificação espontânea entre o domínio do humano e o reino das aparências, com a transitoriedade e o convencionalismo da vida naquilo em que ela se define por regras e instituições e em que os valores se acham subordinados ao caráter efêmero que caracteriza tudo o que é humano. Por outro lado, a busca da verdade como fixação do fluxo das aparências, mesmo que esta verdade seja definida como persuasão retórica ou como convenção utilitária, em princípio, revela a inequívoca tendência para a superação da contingência, seja através de uma aceitação compreensiva, seja por meio de uma concepção do verdadeiro que o situe definitivamente para além do que aparece. A instabilidade fundamental da filosofia, a que nos referimos, liga-se em ambos os casos à condição humana, radicalmente atravessada pela contradição. Assim, apren-

der a filosofar é ou aprender a transitar pelas aparências e pela relatividade ou aprender a separar, em si e fora de si, aquilo que *é* relativamente daquilo que *é* absolutamente. A aquiescência ao contingente ou a negação da relatividade aparente são duas atividades que possuem, no entanto, o mesmo ponto de partida, embora diversamente qualificado. Pode-se dizer que, em certa medida, o ceticismo pirrônico, enquanto aceitação indiscutida do aparecer como convivência teórica com o caráter insuperável das contradições do mundo aparente, constitui uma vida mais próxima à sofística que à filosofia sistemática, do ponto de vista da *atitude* do sujeito — guardadas, evidentemente, as enormes diferenças histórico-filosóficas que se podem assinalar. Importa notar que a tentativa de superar a instabilidade originária da Filosofia, no caso dos grandes sistemas da Antiguidade, supõe sempre uma referência a alguma estabilidade transcendente ao mundo das aparências, que se constitui tanto do ponto de vista ontológico quanto epistemológico. A referência transcendente é uma *modalidade de solução filosófica* que assegura a independência da verdade em relação ao mundo das aparências. Este referencial, transfigurado pelo conteúdo cristão da transcendência, mantém-se no período medieval e aparece como coluna mestra da grande síntese escolástica. O que mais nos interessa aqui é notar que o referencial transcendente, nas suas várias concepções, aparece via de regra como a contrapartida da instabilidade originária que mencionamos: o pensamento dispõe de um arquétipo e de um princípio diretor quando exercita sua vocação para apreender o verdadeiro.

Foi este apoio direto na transcendência que a filosofia moderna veio questionar, ao interpor entre o mundo das aparências e o princípio transcendente o *sujeito*, seja como pensamento, seja como percepção, enquanto tomados como ponto de partida do filosofar. É esta a segunda maneira de analisar a situação de instabilidade originária que caracteriza a atitude filosofante. O estatuto da representação do contingente aparece assim como uma questão que encerra em si uma espécie de contraprova da verdade. A mente como instrumento processador do conhecimento estável da instabilidade do mundo ou a representação conceitual da contingência é a chave para a compreensão da intenção moderna de filosofar. Se a subjetividade é agora a instância mediadora entre a finitude e a transcendência é porque o pensamento possui os instrumentos e os métodos de superar a finitude, como fica claro em Descartes. A instabilidade da condição humana pode ser superada pela natureza mesma do pensamento, seja pelo alcance ontológico de que estão dotadas as idéias, seja pela operação reflexiva sobre a percepção, seja pelo poder formal de síntese de que o entendimento dispõe. Mas a necessidade de intermediação intelectual para positivar a realidade da transcendência traz como contrapartida a conceituação ou a formalização da contingência, o que é uma forma de anular a instabilidade originária da Filosofia. E esta anulação é necessária devido à perda do contato direto com a transcendência. O primado da representação, ao conferir a hegemonia e autonomia ao pensamento, também o separa da convivência natural com a transcendência. Spinoza e Pascal são pólos antitéticos de uma *mesma* impossibilidade: imanência radical e transcendência radical são ambas fruto do sentimento radical de incomunicabilidade direta com a transcendência. A história da filosofia moderna pode assim ser vista sob o aspecto desta *perda* e do caráter inevitável da relação entre autonomia e solidão. Neste sentido as filosofias do Absoluto podem ser interpretadas como filosofias da *pressuposição* do Absoluto: parte-se de algo

que já não é mais possível atingir e *por isto* parte-se dele. Talvez se possa dizer que a modernidade voltou a suscitar o problema da transcendência para *não* resolvê-lo. Até que esta impossibilidade seja assumida filosoficamente, o pensamento moderno permanecerá nomeando a transcendência na impossibilidade de experimentar a sua realidade. A crítica contemporânea da possibilidade da metafísica é apenas uma última etapa deste processo: quando até mesmo a nomeação da transcendência absoluta é levada a expor o seu vazio de significação.

Ao niilismo e à indigência do pensamento que assim se configuram somam-se as determinações históricas da ideologia objetivista que levaram ao predomínio da racionalidade técnica e ao instrumentalismo do pensamento. O progresso da ciência moderna e de seus essenciais desdobramentos tecnológicos dissolveu o horizonte extra-humano do pensamento. A figura nietzschiana do Super-homem e a idéia heideggeriana de superação da Filosofia são, neste sentido, diagnósticos da crise do pensamento. A fragmentação da cultura, trazida pela especialização exarcebada, obscurece a questão do valor do conhecimento. De alguma maneira pode-se dizer que o humanismo implícito no ideal de autonomia da racionalidade degenerou no que Merleau-Ponty chama de “pequeno racionalismo”², fruto da obsessão moderna de ter sempre inteiramente visíveis os limites da Razão.

Esta descrição sumária e algo grosseira do panorama filosófico, sustentada por uma interpretação histórica, está longe de pretender uma validade exclusiva. Ela foi necessária para que possamos perceber as raízes histórico-culturais de um fenômeno que precisa ser considerado quando se reflete sobre os problemas que hoje se enfrenta no domínio do ensino da Filosofia. Tal fenômeno é o *enfraquecimento dos laços orgânicos entre Filosofia e Cultura*. Para explicitar isto podemos recorrer novamente ao que mencionamos como instabilidade originária da Filosofia, que ao fim e ao cabo pode ser definida como a tensão aparência/verdade. Esta instabilidade está vinculada tanto ao que Platão chamou de *espanto* (*thauma*) como algo situado na origem do filosofar, quanto ao caráter permanentemente inacabado da Filosofia. Esta última característica distingue a Filosofia dos saberes constituídos no âmbito das ciências que, embora evidentemente não se dêem nunca por *acabados*, uma vez que são suscetíveis de progresso, possuem sempre um conjunto de verdades e de métodos aceitos e historicamente sedimentados. O constante “recomeço” da Filosofia e o fato de nela nada existir a título de *saber adquirido* faz com que na caracterização da atividade filosófica prevaleça algo a que se poderia denominar de *força interrogante*. E isto sintetiza, no plano da “definição” do filosofar, o *espanto* platônico e a “instituição” da Filosofia como saber. Se, por um lado, o espanto move a interrogação, a instituição própria desta interrogação impede que a Filosofia se consolide como saber positivo.

Há que salientar o caráter *constitutivo* desta “instituição”. Pois é próprio das filosofias “sistemáticas” darem-se como saber filosófico definitivo. O fato de a história mostrar que as mesmas questões podem ser repostas e solucionadas de outra maneira indica, mais que a fraqueza das varias soluções, a força permanente do questionamento, na medida em que a reposição das “mesmas” questões não é outra coisa senão a transformação histórico-cultural dessas próprias questões, que são a um tempo as mesmas e outras, uma vez que a elaboração delas depende do perfil original de cada filosofia.

A historicidade não significa de forma alguma repetição. Por isto Schopenhauer insurgia-se tanto contra Hegel por este ter pretendido transformar a Filosofia num sistema definitivo, tanto no sentido doutrinal, como no sentido de integrar numa síntese superior todas as outras filosofias³. A sucessão histórica das filosofias somente as sujeita ao tempo na perspectiva em que são vistas como obras que surgem em diversas épocas. Mas da perspectiva da constituição de cada uma delas, a genialidade que causa a existência de cada uma estaria, neste plano, fora do tempo. Nada mais contrário à Filosofia, pois, que a transformação da diversidade de interrogações num conjunto de respostas que absorva essa diversidade como momentos históricos teleologicamente determinados. Nada mais contrário à Filosofia, também — e isto é o que mais nos interessa — que este perfilhamento histórico se transforme num sistema que encerre filosofia *a ser ensinada*. Daí a crítica schopenhauriana à filosofia de cátedra. O ensino de um sistema filosófico retira da Filosofia a força interrogante e a reduz a um conjunto de conhecimentos e métodos à maneira das ciências. Esta esterilização da Filosofia não derivaria, entretanto, única e exclusivamente do seu caráter sistemático, pois Schopenhauer encontra no sistema crítico kantiano precisamente o antídoto para os dogmatismos escolares. O que de fato empobreceria a Filosofia seria muito mais a sua institucionalização: a interferência do poder estatal nas universidades, por exemplo, atingira *em princípio* a autonomia da atividade filosófica. Esta interferência dirige necessariamente o ensino por uma via de coincidência com o que não entre em confronto com o Estado ou com a Religião. Desta maneira, em nome da *formação* do homem e do cidadão, promove-se na verdade a disseminação de dogmas sob o pretexto da positividade do saber filosófico. Na raiz deste depauperamento da Filosofia estaria sempre o *interesse*, seja ele individual, corporativo ou do Estado. É a presença do interesse que distorce fundamentalmente a atividade filosófica, mesmo que tal interesse coincidissem com necessidades históricas ou com a preservação de crenças necessárias à manutenção da sociedade. A Filosofia não pode escapar desta espécie de ambigüidade: de um lado o filósofo é *requisitado* pela sua época, ele a espelha e a ela se submete em várias instâncias. O Estado, que tem o dever de administrar a sociedade, pode, até com certo grau de legitimidade, usar de suas prerrogativas para que a Filosofia também se torne um instrumento de seu poder. De outro lado, porém, nenhum filósofo será fiel à Filosofia se renunciar à individualidade, característica do gênio criador. A submissão a injunções de qualquer espécie descaracteriza o pensamento filosófico. Esta ambigüidade, Schopenhauer a vê de alguma forma paradigmaticamente refletida em Kant, em quem estariam quase absolutamente separadas as figuras do *filósofo* e do *professor de filosofia*, na medida em que Kant não ensinava sua própria doutrina. Poder-se-ia perguntar, a partir do enunciado desta ambigüidade, até que ponto teria sido Kant fiel à Filosofia, tal como o exige Schopenhauer, ou até que ponto tal ambigüidade refletiria o enfraquecimento dos laços orgânicos entre o filósofo e a cultura do seu tempo.

Mas não é o caso de examinar estas questões do ponto de vista da situação kantiana em particular. Elas devem nos servir de fios condutores para a exposição do problema em termos mais gerais. Que significa *formação*? Que significa considerar a Filosofia como o *centro* desta formação? Que significa a presença da Filosofia numa Educação que tenha propósito formador? O séc. XIX francês conheceu e num certo momento

valorizou o *Ecletismo* como proposta filosófica⁴. O Ecletismo não se caracteriza propriamente como uma filosofia, mas sim como uma estratégia de disseminação planejada da Filosofia. Não se trata, para Cousin e seus seguidores, de formular doutrina, mesmo porque tudo já foi dito, mas de promover, através de escolhas entre as teses da História da Filosofia, uma síntese formadora. Para este propósito, não basta acolher a sucessão histórica das doutrinas como um “Conflito da filosofias”, ou seja considerar a irredutibilidade recíproca das doutrinas⁵. Trata-se muito mais de promover um acordo de conteúdo para que a síntese seja possível. Qual o critério para atualizar esta espécie de virtualidade do verdadeiro que se encontra na História do pensamento? Um certo sentido da verdade, espécie de senso comum especulativo, que permite identificar o que é latente e o que é patente como verdade nos vários sistemas⁶. Esta elevação do senso comum a critério filosófico, em princípio estranha, mostra bem que a preocupação do Ecletismo não é com a Filosofia no sentido de sua força interrogante, mas com a promoção de um acordo entre certas teses filosóficas e as expectativas do chamado *senso comum*. Isto faz com que a preocupação dominante esteja no plano dos efeitos da Filosofia e não no da dinâmica da sua origem como atividade pensante. Assim postas as coisas, não há o problema da base ideológica do critério de transmissão da Filosofia. Não se trata apenas de transmissão de conhecimento, mas de uma formação planejada, de uma “estratégia” visando à compatibilidade entre o ensino da Filosofia e o que dele se requer em termos de formação. É outro tipo de “filosofia universitária” em que reencontraríamos problemas semelhantes àqueles que Schopenhauer mencionara em relação ao predomínio do hegelianismo nas universidades alemãs. A concepção da virtualidade histórica do verdadeiro pode ser um meio cômodo de recortar na história do pensamento as “verdades” que sejam mais adequadas às necessidades ideológicas de formação.

O Ecletismo entretanto deixou algo bastante claro: o ensino da Filosofia não pode prescindir da história da filosofia. Kant havia distinguido a informação histórico-filosófica do filosofar propriamente dito; para ele, alguém que eventualmente conhecesse profundamente toda a história da filosofia não estaria, somente por isto, preparado para filosofar, pois não se aprende a filosofar apenas estudando como os outros o fizeram. No entanto, é forçoso reconhecer que o peso da história da filosofia não pode ser ignorado, mesmo se a conclusão do percurso histórico nos leva a tomar como falácias a maior parte do debate metafísico. Talvez se possa dizer que o que já por várias vezes mencionamos como instabilidade originária da Filosofia pode ser também definido como a síntese de força e fraqueza da Razão, decorrente da finitude. Em Kant este é um motivo central, na medida em que a história da metafísica testemunha a dualidade, e mesmo o antagonismo, entre a disposição transcendente do pensamento e a finitude do entendimento.

Como considerar, do ponto de vista da formação, o fato de que, contemporaneamente, o caráter alimentador da história da filosofia se tenha quase que totalmente transformado no seu caráter *inibidor*? Certas tendências da filosofia contemporânea, especialmente de língua inglesa, mostram uma moeda de dupla face. De um lado, temos a recusa da história da filosofia, usada apenas como fonte de “argumentos” utilizados o mais das vezes sem levar em conta a especificidade histórica e o perfil do sistema em que os argumentos se inserem. De outro, temos a especialização em certos temas e

autores, o exame exaustivo de seus argumentos e da coerência interna da doutrina, o mias das vezes sem a consideração daquilo que no pensamento de um autor está presente como diálogo com a tradição e os contemporâneos. No primeiro caso, temos o risco do anacronismo; no segundo, o da perda dos fatores inspiradores da criatividade filosófica. Em ambos, a desconsideração dos fundamentos da força interrogante da Filosofia, o esquecimento de que, como notou Bergson, a Filosofia é principalmente a ciência e a arte de elaborar questões. O tratamento exclusivamente "argumentativo" da Filosofia é uma tentativa de encontrar nela um análogo da positividade científica: assim como nas ciências há conhecimentos objetivamente indiscutíveis, a Filosofia seria um repositório de argumentos, alguns válidos e portanto intemporais, outros apenas fruto da retórica que vincula o filósofo às determinações de seu tempo. Em tudo isto é possível notar a incapacidade para vincular de forma efetiva a Filosofia à sua história. Incapacidade que mascara o fato de que o que existe de "intemporal" na filosofia aristotélica está tão vinculado a Aristóteles e ao seu tempo quanto as idéias que nele aparecem como mais efetivamente presas às contingências da história e da ciência que ele conheceu.

É preciso enfrentar este caráter inibidor da história. Um de seus aspectos é que somos obrigados a falar de *filosofias* e não de *Filosofia*. Isto põe para o ensino um difícil problema: como articular a diversidade, mesmo a dispersão, com a expectativa de unidade implícita no propósito de formação?⁷ Diante das filosofias, a primeira pergunta que o professor naturalmente se faz é: qual filosofia? Se temos de convir com Schopenhauer que é desonesto ensinar uma filosofia como sendo a Filosofia, por outro lado o recorte que obrigatoriamente se opera na história e nas áreas temáticas não pode propiciar a perda do vigor da Filosofia como força interrogante, pois é isto que se trata principalmente de transmitir. Se não se pode deixar de assumir o lugar de onde se pensa e de onde se fala, é preciso também mostrar a *inscrição* deste lugar na pluralidade histórica, que afinal é o que lhe confere sentido. A dificuldade aumenta quando consideramos que a inserção não é apenas na história da filosofia mas na experiência individual, social e histórica do professor e dos alunos⁸. Se por um lado não se pode prescindir desta experiência (ela está presente, quer queiramos, quer não), por outro é assustadoramente difícil estabelecer as conexões, de forma a que desta experiência se possam extrair (ou com ela se possam compatibilizar) as questões filosóficas na especificidade mínima com que devem aparecer, para evitar o risco de descaracterização. O acesso à especificidade filosófica se dá através da linguagem e do repertório. Se a Filosofia é principalmente a elaboração de questões, o trânsito da pseudo-segurança da linguagem cotidiana e do pensamento de senso comum à verdadeira segurança do discurso criticamente fundamentado se dá pela depuração reflexiva da experiência. O aprendizado desta depuração se faz através da história da filosofia, de uma adequada relação entre o histórico e o vivido. A ordem do discurso filosófico é esclarecedora em relação à experiência e aos outros discursos. Ela confere inteligibilidade à experiência e sentido às questões que se encontram difusas na realidade e no imaginário. Mas para isto é preciso apreender como os discursos históricos das diversas filosofias constituíram esta inteligibilidade. Isto é muito diferente de *adquirir saber*. Em Filosofia não há *aquisição* propriamente dita, mas apenas a familiaridade progressiva com certa ordem do pensar que é a ordem da inteligibilidade. A diferença entre a história das ciências e a história da filosofia é que esta é totalmente aberta em termos da escolha ponto de

partida e dos pontos de apoio. Não existe o refutado nem o superado: é uma história sem progresso. Esta “instituição” da Filosofia se reflete na prática do seu ensino. A equivalência entre os sistemas legados pela tradição pode provocar a transformação do ensino da Filosofia num catálogo de doutrinas. Mas esta equivalência pode também revelar a constância da força interrogante, que é a única filosofia perene. Pode nos mostrar que, independentemente do recorte que se opere, deveremos sempre buscar naquilo que foi pensado o que nos faz pensar. É esta a vantagem da abertura histórica da Filosofia, mas tal vantagem só aparecerá concretamente na prática do ensino se ela for elaborada no sentido de extrair das experiências históricas do pensamento os meios para ordenar criticamente a experiência fragmentária da realidade e da cultura.

A fragmentação da experiência não é acidental nem deve ser tratada apenas psicologicamente. Os exercícios que visam levar o estudante à ordem do discurso filosófico possuem a finalidade de compreensão e ordenação reflexiva da experiência. Este tipo de inteligibilidade distingue-se da racionalidade instrumental — ambiência mais natural do sujeito no mundo moderno —, primeiramente por levar a uma tomada de consciência da própria fragmentação. *A objetivação da experiência é objetivação da fragmentação*, na medida em que refletir sobre as relações entre sujeito e cultura é antes de mais nada pôr-se em condições de reconhecer a fragmentação do sujeito num mundo cultural fragmentado. Somente desta maneira é que poderão ser criadas condições para pensar criticamente a própria fragmentação. Para que isto ocorra é preciso que a fragmentação seja reconhecida como determinação histórica: isto já é parte da reflexão propriamente filosófica, pois é uma abordagem filosófica da História. Aqui os objetivos filosóficos e os propósitos “pedagógicos” entram em consonância, pois a *formação* só pode ser entendida a partir de uma postura crítica em face da fragmentação. O Eu como instância interior, a subjetividade epistemológica, a consciência representante, a cidadania como dimensão política do sujeito, as relações entre individualidade e democracia, a massificação, a dominação anônima, a reificação da intersubjetividade etc. são temas que de diversas maneiras se ligam à fragmentação da experiência no mundo contemporâneo. Por isto esta fragmentação não pode ser tratada apenas na dimensão do vivido imediato. Este é muito mais a instância em que repercutem injunções históricas mais amplas. A ausência de reflexão sobre tais injunções impedirá que a abordagem da experiência fragmentária seja ao mesmo tempo um caminho para superar a alienação. É neste sentido que o próprio espaço da aula adquire função formadora: quando a reflexão compromete o sujeito na busca sistemática dos significados das aparências e numa arqueologia da sua situação individual, social, histórica e política. O próprio enunciado destes vários aspectos já sugere que a abordagem crítica da experiência só terá um sentido filosófico se for ao mesmo tempo uma *articulação* destas várias instâncias situacionais. É a partir desta articulação que se constituirá a projeção transcendente enquanto singularidade humana: o sujeito se dará conta de que nenhuma das condições particulares sob as quais se exerce a sua subjetividade na diversidade de conjunturas do mundo que o circunda satisfaz o requisito global de *humanidade*, e que somente através da rearticulação crítica e vivida de todas essas dimensões é que ele poderá verdadeiramente encontrar-se e ao outro.

A fragmentação se dá no nível da vivência escolar e talvez seja este o ponto estratégico de inserção da reflexão filosófica na experiência imediata, sobretudo no Segundo Grau.

A dificuldade de comunicação entre as disciplinas do currículo não é apenas um problema técnico de planejamento educacional. Ela reflete determinações de ordem cultural mais profundas. Por isso a maioria das tentativas de implementação de interdisciplinaridade esbarram no formalismo de um agregado caracterizado pela exterioridade recíproca. A separação já está sedimentada numa dimensão mais anterior da cultura, e isto se reflete na organização curricular. Assim é ilusório pensar que o papel da Filosofia no Segundo Grau seja o de aglutinar conhecimentos ministrados de maneira esparsa. A Filosofia é uma dimensão da cultura e sofre igualmente da fragmentação que a afeta. A diferença é que, para a Filosofia, esta própria situação é um tema e uma ocasião de reflexão, enquanto para as ciências é um dado que releva do progresso histórico do conhecimento. O importante é notar que a dispersão curricular reflete a separação das instâncias situacionais, e a Filosofia pode, a partir daí, questionar a separação interrogando as causas, desenvolvimentos e consequências do processo histórico, e refletindo acerca da maneira como a fragmentação repercute na consciência histórica do homem contemporâneo. E pode fazê-lo precisamente porque nela a ideologia cientificista da objetividade do conhecimento não atua como *interesse*. Isto não significa que a Filosofia seja um saber desinteressado. Pelo contrário, é, de todos, o mais interessado, porque o seu interesse está voltado para as questões de fundamento e do valor do conhecimento, tanto no nível dos processos epistemológicos como na esfera do *ethos* da atividade de conhecer. A aparência generalista da Filosofia deriva daí: de seu *interesse* em não separar as dimensões da experiência humana. Isto não significa que ela as unificará, revertendo as determinações históricas da cultura contemporânea. A sua função é impedir que tais determinações sejam aceitas na aparente naturalidade com que se apresentam na experiência imediata; é questionar o *valor* dessas determinações, confrontando-as, por exemplo, com os ideais originários do humanismo moderno e principalmente com a necessidade de preservação da autonomia que deve fundar o curso da experiência humana.

Com tudo isto se quer dizer que a *totalização* é o horizonte da *formação*, mas um horizonte muito mais *regulador* que *determinante*. E isto porque a nossa cultura é *determinada* pela fragmentação. Por isto, no plano do ensino, a articulação de que falamos antes deve se dar muito mais no plano do *significado* cultural e histórico do processo civilizatório moderno. A articulação deve ser crítica num duplo sentido: a compreensão do ser da cultura e a compreensão do dever-ser em termos dos valores que se encontram em causa nas concepções da realidade oferecidas pela modernidade. Por isto também o ensino de Filosofia está intimamente associado a uma atitude pedagógico-cultural bem determinada: a de pretender uma articulação sem que esta se dê por meio de uma disciplina especializada na articulação, o que seria transformar a Filosofia numa metodologia abstrata. A Filosofia está inserida no processo educacional como qualquer outra área do saber e não deve ser considerada como uma possibilidade de metalinguagem da Educação. A inserção curricular da Filosofia se distingue das outras disciplinas na medida em que pretende algo mais que o processamento da informação e o treinamento do raciocínio. Nas condições atuais, o caráter formador da Filosofia só pode ser pensado numa relação de tensão com a informação e com o treinamento. que esta tensão se manifeste no currículo escolar é algo que deve ser inevitavelmente assumido, já que é esta tensão que abre o espaço para a manifestação da característica formadora da Filosofia.

Por fim, não é possível deixar de dizer — até porque isto decorre do que foi visto — que a Filosofia se insere na cultura contemporânea e no currículo escolar à contracorrente do tempo histórico. Com isto não se deve dizer apenas que a dimensão crítico-reflexiva da Filosofia, a abertura de sua história ou o caráter não-aquisitivo do saber que ela encerra fazem-na aparecer no contexto presente como inútil e ultrapassada. A recusa social da Filosofia está perfeitamente de acordo com a representação histórica que o nosso tempo faz de si próprio. Isto significa que o desprestígio da Filosofia é algo de constitutivo da cultura e reflete uma visão de mundo historicamente determinada. As oscilações e os reveses que a Filosofia como disciplina tem sofrido no ensino de Segundo Grau, a posição em geral precária que ela ocupa na universidade apenas corroboram no nível institucional a aversão ao pensamento como fenômeno cultural. Quase seria lícito dizer que a nossa época sobrevive graças à incapacidade de pensar a si mesma. Neste contexto, não é surpreendente o descrédito da Filosofia. Nem é surpreendente a tentativa de adequação da atividade filosófica a modelos de positividade científica, seja para promovê-la, seja para marcar mais nitidamente a sua impossibilidade. O fato é que se observa de forma patente o progressivo enfraquecimento dos laços orgânicos entre Filosofia e cultura. A própria disseminação da Filosofia⁹, o aparecimento das várias “filosofias de...”, parecem indicar um processo constante de perda de objeto. Na verdade, tudo isto é sintoma da intrínseca incompatibilidade entre Filosofia e o objetivismo contemporâneo. Indica, muito mais que a perda do objeto, que o pensamento filosófico não aceita a objetividade como desarticulação da experiência humana.

Por tudo isso, a atividade filosófica atualmente possui algo que se aproxima da militância, no sentido de um compromisso de resgate com a experiência consciente do estar no mundo. Este compromisso precisaria ser nitidamente assumido no nível do ensino da Filosofia, tanto no Segundo Grau como na Universidade. O fundamento deste compromisso é que a Filosofia e seu ensino têm como meta dar ao homem contemporâneo o que lhe é devido, mesmo que este não o saiba nem o queira.

NOTAS

1. Cf. a respeito CARRILHO, M. M., *Razão e Transmissão da Filosofia*, Lisboa, 1987, Imprensa Nacional/Casa da Moeda: “É que, se há disciplina cujo conteúdo tenha variado no conjunto dos *currícula* escolares, surgindo ora pletórico e dominante em relação às outras disciplinas, ora encurralado e em quase desaparecimento, essa disciplina é a filosofia. E poucas disciplinas terão também suscitado tantas discussões e debates sobre o seu nível de inserção, o seu tempo de leccionação escolar, e, sobretudo, os seus conteúdos e objectivos. Mas foi com a moderna criação do ensino secundário e o estabelecimento dos seus programas que este conjunto de problemas se tornou mais premente: ensinar o quê? Como? e para quê? tornaram-se problemas que a filosofia não pode contornar.” PP. 25-26.

2. MERLEAU-PONTY, M., *Em Toda Parte e em Nenhuma*, in *Sinais*, Lisboa, 1962, Minotauro. Pg. 220.

3. SCHOPENHAUER, A., *Sobre a Filosofia Universitária*, Trad. Maria Lúcia Cacciolla e Márcio Suzuki, São Paulo, Polis, 1991.

4. Cf. a respeito CARRILHO, M.M., ob. cit., 3^o cap.: A Estratégia Eclética. PP 187 e ss.

5. Cf. PORCHAT, O., *O Conflito das Filosofias*, in *A Filosofia e a Visão Comum do Mundo*, São Paulo, Brasiliense, 1981.

6. CARRILHO, M.M., ob. cit., pg. 214.

7. FAVARETTO, C., Notas sobre o ensino da filosofia, in *Revista da Faculdade de Educação da USP*, n° 19 (1): 1993 (no prelo): "Na situação contemporânea talvez seja mais adequado falar-se de 'filosofias', pois, face à dispersão, a Filosofia não mais se apresenta como um corpo de saber e, assim, não se propaga da mesma forma como um saber que se transmite: apenas por aquisição."

8. FAVARETTO, C., ob. cit.

9. FAVARETTO, C., ob. cit.

Endereço do autor:

Caixa Postal, 8105

05508-970 — São Paulo — SP