

FORMAÇÃO, ENSINO DE FILOSOFIA E PENSAMENTO DE LIBERTAÇÃO: APONTAMENTOS CRÍTICOS

Rodrigo Marcos de Jesus*
Alécio Donizete da Silva**

RESUMO

Este texto discute a formação do professor de filosofia e mostra não ser possível pensar o ensino (suas estratégias, metodologias e fundamentos) sem articulá-lo com o tema da formação. Parte-se das seguintes indagações: em que sentido um pensamento de libertação, na perspectiva latino-americana, poderia oferecer elementos teóricos e práticos ao professor de filosofia em formação para que enfrente o desafio de ensinar a pensar sua realidade? Em que medida as leituras de autores como Enrique Dussel e Paulo Freire, nas graduações dos cursos de filosofia, contribuiriam para a abertura e ampliação decisiva do limitado leque da história da filosofia e ao mesmo tempo enriqueceriam nossas abordagens metodológicas? Tais questões são analisadas atentando-se para as dimensões ideológicas, políticas e pedagógicas da formação de professores de filosofia na universidade brasileira contemporânea.

Palavras-chave: formação; ensino; libertação; currículo.

RESUMEN

En este trabajo se discute la formación del profesor de filosofía y se afirma la imposibilidad de pensar el acto de enseñar (estrategias, me-

* e-mail: rodrigomarcosdejesus@yahoo.com.br

** e-mail: aleciononizete@yahoo.com.br>

todologías y fundamentos) sin conectarlo con el tema de la formación. Parte se de las siguientes preguntas: ¿en qué sentido un pensamiento de la liberación en perspectiva latinoamericana, podría ofrecer los elementos teóricos e prácticos a la formación de profesores para enfrentar el desafío de pensar su propia realidad? ¿En qué medida las lecturas de autores como Enrique Dussel y Paulo Freire, en los cursos de filosofía contribuirían a la apertura y ampliación decisiva de la serie limitada de la historia de la filosofía y al mismo tiempo tratando de enriquecer nuestros enfoques metodológicos? Estas cuestiones se analizan con atención a las dimensiones ideológicas, políticas y pedagógicas de la formación del profesor de filosofía en la universidad brasileña contemporánea.

Palabras clave: formación; educación; currículo; liberación.

INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é refletir sobre a formação do professor e o ensino de filosofia a partir de questões presentes nas obras de Paulo Freire e de Enrique Dussel. Construções teóricas como os conceitos de *autonomia* e *alteridade/exterioridade* são fontes de inspiração para a presente reflexão. A perspectiva da filosofia da práxis – seja a pedagogia libertadora, de Freire, ou a filosofia da libertação, de Dussel – permite tomar o “ensinar e o aprender” como partes, não dissociadas, de um mesmo movimento dialógico. Isso redimensiona o lugar e os papéis do educador e do educando. Prática e teoria alimentam-se reciprocamente e se locupletam, devendo enriquecer dialeticamente uma a outra, sendo, ao mesmo tempo, centradas no educando, isto é, comprometidas com sua circunstância, sua cultura, seu modo de viver. Para Freire, a leitura do mundo concorre com a leitura da palavra e “ser gente” não é uma questão de abstração, mas de ação, e esta deve ser, necessariamente, dialógica.

O tema nos toca de perto, pois atuamos na formação de professores no Departamento de Filosofia da UFMT. E, dadas as exigências do nosso trabalho e as características de nossa própria formação, nos colocamos os seguintes questionamentos: Em que sentido um pensamento de libertação, na perspectiva latino-americana, poderia oferecer elementos teóricos e práticos ao professor de filosofia para que enfrente o desafio de ensinar a

pensar a realidade concreta? Haveria espaços em nossos currículos acadêmicos para autores como Paulo Freire e Enrique Dussel? Se houver, como poderiam ser aproveitados; se não há ainda, como poderiam ser criados? Em que medida a leitura, na graduação, de obras como *Pedagogia do Oprimido* ou *Ética da Libertação* contribuiria para uma abertura e ampliação decisiva do limitado leque da história da filosofia? Ao mesmo tempo, como tais obras enriqueceriam nossas abordagens metodológicas? Tais questões não podem ser analisadas sem se atentar para as dimensões ideológica, política e pedagógica da formação de professores de filosofia na universidade brasileira contemporânea.

REPENSAR A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE FILOSOFIA

A realidade atual da filosofia no ensino médio no Brasil, sobretudo nas escolas públicas é por si só desafiadora. Não bastassem as condições precárias da escola sucateada, defasada mesmo em sua estrutura física – faltam escolas, faltam salas de aula, salas de vídeo, ar condicionado, ventiladores, quadros, giz, etc. –, sem poder atender, às vezes, nem as mínimas necessidades dos estudantes, há também escassez de professores, e no caso da filosofia esse é um dado gritante. As estatísticas mostram primeiramente o problema da quantidade, mas basta observar mais de perto o cenário para se constatar: o problema se estende também à qualidade das aulas, comprometidas pela qualidade da formação do professor. Esta, não raramente, se limita a um tímido entendimento do que seja a história da filosofia. Tal história, contada à exaustão nos livros didáticos, quase como história sagrada, pouco permite e mesmo inibe qualquer reflexão mais profunda sobre nossa própria cultura, uma vez que se trata de manter o distanciamento em relação a ela. Pois, nessa perspectiva, aprende-se a história de uma filosofia, não necessariamente se aprende a pensar filosoficamente. Será, no máximo ou na melhor das hipóteses, entender como problemas filosóficos surgiram e foram solucionados naquela cultura. Entretanto, como diz Rodolfo Kusch (apud LANGÓN, 2000, p. 168): “[...] la educación no sirve, sino para dar coherencia a un cuerpo cultural y una misma educación aplicada a culturas diferentes, resulta nefasta”. A não consideração e mesmo o desprezo por essa ideia de que a educação não pode ser uma espécie de violência oficial contra a cultura que se quer educar, frequentemente tem levado – mor-

mente no caso da filosofia – a uma atitude no mínimo irresponsável: nosso currículo, com seus autores, temas e problemas em geral, é “transplantado” desde realidades estranhas. Com efeito, há essa perspectiva – que não é inocente nem inepta, pois consta em documentos oficiais e na maioria de nossos livros didáticos – de que os problemas filosóficos são os mesmos em quaisquer lugares e aquela invenção grega é uma ferramenta multiuso para aplinar as diferenças desde uma perspectiva da identidade. O diferente, nesse sentido, deve ser reduzido em sua alteridade até o ponto de se identificar com o conceito dominante, articulador do discurso válido. Os exemplos pululam: o tupinambá, para ser gente, precisa se vestir e ser batizado; o negro precisa abandonar suas tradições e seus deuses; os pobres precisam de um cartão de crédito; as mulheres, ingressar no “mercado de trabalho”, pouco importa as relações estabelecidas nele. Nesse sentido é que – para dar um exemplo recorrente – nossos futuros mestres, os professores responsáveis por uma parcela importante da formação cultural dos adolescentes, aprendem na graduação a discussão sobre o tema da liberdade acompanhando a discussão de textos e autores alheios ao modo como esse assunto se nos aparece em contextos específicos.

Do mundo antigo, na história da filosofia antiga, por exemplo, aprendemos a associar liberdade com democracia e ambas com a filosofia. Um simples olhar mais aguçado, porém, revelaria que a filosofia é sempre um território em disputa e que mesmo os chamados grandes filósofos clássicos não se entendiam sobre os temas mencionados, posicionando-se, em alguns casos, contra a democracia. O mesmo olhar atento poderia constatar que a confusão se dá porque os que contam a história o fazem desde um contexto no qual é o conceito de liberdade burguesa, isto é, basicamente de livre comércio de ideias e de mercadorias, que predomina. Assim é possível conciliá-la, através de bons argumentos, com a escravidão do outro lado do Atlântico. Uma boa formação do professor-filósofo, então, teria muito que aprender desses textos e dos seus contextos. Na elaboração de problemas filosóficos e suas soluções, seja o das condições da liberdade, por exemplo, ou o avanço da decantada “modernidade burguesa”, não se deve descuidar o outro lado dela: a colonização que não se restringia a terras, estendendo-se às mentalidades. No outro lado, o que impera é à supressão da mesma liberdade (ou seria de outra?). Nossa formação filosófica, contudo, ainda que calca-

da na história da filosofia, tende a abstrair os conceitos e universalizá-los, como demonstrou Dussel, analisando o modelo pedagógico desenvolvido por Rousseau. Segundo Dussel, o *Emílio*, de Rousseau, é uma reação frente à necessidade, percebida no mundo burguês, de se libertar do autoritarismo medieval, ancorado na tradição da corte e da Igreja católica. Tratava-se porém da “liberdade burguesa” e não da “liberdade” abstrata, incondicional que, segundo querem fazer crer nossos livros didáticos, Kant, Locke e, por fim, Rousseau teriam em mente. No caso do autor de *Emílio*, conforme diz Dussel, o sujeito da educação é pensado abstratamente como um órfão, e seu preceptor, o Estado, é quem o educa, considerando-o um sujeito geral dotado de liberdade, simplesmente por ser um indivíduo da espécie humana dotado, em qualquer circunstância, de liberdade; mas ficaria melhor dizer apenas: liberdade burguesa. A prova disso é que tanto no caso da Revolução Gloriosa quanto no da Revolução Francesa desprezou-se em absoluto a cultura popular, instaurando-se, mesmo na Europa, regimes de semiescravidão, com até dezoito horas diárias de trabalhos, inclusive para mulheres e crianças. A denúncia disso também faz parte da história das ideias: Marx, Feuerbach, Fourier e tantos outros. Interessa dizer que se trata da história das ideias sobre a liberdade em um determinado continente. Que a liberdade não é algo desvinculado da política. E quando assim a entendemos, não raro a importamos – a liberdade – como produto e não como um processo, algo que deve nascer, crescer, criar raízes e produzir frutos. Se não, como explicar o desprezo pela cultura popular que vige em nossas academias? Se não, como entender que seja tão louvável – aqui – a reflexão sobre autores e conceitos – Kant e a Emancipação, por exemplo – ancorada nos textos que subsidiaram a “revolução” na Europa, com base na ideia de liberdade “deles”? E, ao mesmo tempo, seja tão desprezível, em nossos cursos, a iniciativa de refletir a “libertação” na perspectiva de negros e indígenas, das mais variadas etnias, que nem sequer foram alfabetizados? Assim, reafirmamos que nossos problemas começam na formação do professor, seja pelo modo ou metodologia como aprendemos a ensinar e a aprender, seja pelo modo como aprendemos, particularmente a história da filosofia.

Que o problema do ensino começa na formação do professor não é nenhuma novidade, mas, então, toda discussão sobre currículo e/ou sobre metodologias de ensino de filosofia no ensino médio será inócua se insistir

em desvincular os dois contextos. O desafio é pensar em conjunto o ensino médio e nossos cursos de graduação, que engendram a formação dos profissionais-filósofos. Enquanto continuarmos – filosoficamente – dando as costas para as questões que emergem ou que deveriam emergir de um contexto latino-americano marcado por uma cultura mestiça de no mínimo três linhagens, a saber, indígena, africana e europeia, deveremos concordar com Dussel (apud LANGÓN, 2000, p. 167): “[...] la única garantía de ese Pueblo de ser si mismo es ser analfabeto. Los alfabetizados, ao fin, no saben quines són, sobretudo si han cursado la escuela e han creído en todo lo que les han enseñado”.

Diante disso, é possível pensar a construção de uma metodologia de ensino de filosofia para adolescentes respeitando, ao mesmo tempo, idiosincrasias e circunstâncias conjunturais? É possível oferecer os instrumentos do *filosofar* inseridos na história da filosofia ocidental, como refere Dussel, sem deixar de lado elementos da nossa história de busca por libertação e autonomia?

Tanto para Freire quanto para Dussel, a educação é um processo dialógico¹ – inter-subjetivo – e deveria se traduzir em *autoconstrução de novos sujeitos*. Contudo, no âmbito escolar tem prevalecido a *domesticação* da “educação bancária” e aqueles objetivos estão longe de se realizar. Nossas instituições de ensino muitas vezes se tornam simples repetidoras de ideologias, preconceitos e formas sistêmicas de exclusão.

A construção de identidades autônomas não é um problema exclusivo da filosofia. Ela é entendida aqui como mecanismo instituidor de liberdades possíveis. Este deveria levar o indivíduo a reconhecer-se

¹ O termo dialógico – ou educação dialógica – é usado aqui em contraposição ao conhecido conceito de educação bancária cunhado por Paulo Freire. Naquele modelo, não dialógico, os educandos recebem, repetem, memorizam, depositam em arquivos os conteúdos que lhe são entregues prontos como produtos de uma indústria de dominação ideológica a serem consumidos de forma acrítica. A menção ao sistema bancário, ou “dos banqueiros”, utilizada por Paulo Freire, certamente não é uma coincidência. Contra a máquina sistêmica de deseducar, porque limitada à transmissão de ideias e valores hierarquizados, Freire propõe uma educação problematizadora, que pressupõe o diálogo. “Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo, os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. (FREIRE, 2000, p. 30).

como tal, fazendo suas próprias escolhas e se responsabilizando por suas ações. Essa construção é, obviamente, um projeto audacioso e precisa de ressonância não só nos conteúdos e métodos, mas em todas as esferas do contexto escolar: desde as paredes, a biblioteca, o pátio, a merenda etc. A consideração do contexto, da forma mais abrangente possível, permitiria, por exemplo, aos documentos orientadores da prática pedagógica em geral, ou das específicas da filosofia, darem conta da complexidade da situação. Enfim, os discursos abstratos e deslocados certamente cairiam no vazio. Uma vez dirigidos a todos e aplicáveis a quaisquer contextos, tais discursos e documentos podem se tornar, também, um discurso para ninguém. Por um lado, e isso é evidente, nada do exposto acima constitui desafio próprio ou exclusivo da filosofia. Mas, por outro, tendo retornado à (essa) escola como disciplina formal, da filosofia espera-se que “filosofe”. Isto é, coloque em questão a autonomia da escola e a sua própria. Segundo Paulo Freire (2000, p. 121),

[...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Chama atenção a exigência – nesse processo não limitado à escola, mas, sobretudo, nela – da construção de uma autonomia ligada a “experiências respeitadas da liberdade”. Tais experiências dependem de opções e conjunturas ético-políticas. Estas últimas, evidentemente, não se produzem com naturalidade. Ao contrário, constituem-se em embates diários indo muito além das salas e corredores da escola.

Ao voltarmos o foco para a filosofia e seu ensino, podemos compreender melhor ou mesmo redimensionar seu papel. Tomar o ensino da filosofia como um problema contíguo ao desafio que representa a formação do professor numa perspectiva da construção de autonomies, é, por conseguinte, questionar-se sobre “qual filosofia” ensinamos e sobre “como” ensinamos, mas também, em qual escola e em qual sociedade queremos ensinar.

O FILOSOFAR E A HISTÓRIA DA FILOSOFIA

Para pensarmos a formação do professor de filosofia, convém estabelecer algumas distinções e atentar para falsas dicotomias. Uma falsa dicotomia é aquela que contrapõe filosofia e filosofar. Teríamos, assim, que supostamente adotar uma das seguintes posições com relação ao ensino de filosofia. Ou enfatiza-se o filosofar, isto é, a atitude filosófica, o procedimento, o modo filosófico de pensar. Ou adota-se a filosofia compreendida como história da filosofia, conteúdo, matéria disciplinar. Tais posturas revelam uma incompreensão sobre a relação entre filosofar e filosofia. Levadas ao extremo, incorrem em dois problemas: academicismo, ao transformar a história da filosofia em algo fixo, acabado, mero repositório de ideias e sistemas a ser esmiuçado com o aparato exegético do especialista, ou dilettantismo, problematização muitas vezes vazia, destituída de lastro histórico e que pode cair numa reprodução acrítica de noções comuns. Uma posição mais equilibrada entende a filosofia e o filosofar como duas faces de uma mesma moeda: a *aprendizagem filosófica*. Não se faz filosofia no vazio, sem conteúdo, não se ensina o que não se sabe. Por outro lado, a filosofia se faz ao se exercitar o pensamento numa atitude problematizadora dos fundamentos e das finalidades de algo. A oposição entre as duas faces deve-se mais às circunstâncias históricas, que levariam à ênfase num dos aspectos.

Esclarecida a relação entre os polos constitutivos da aprendizagem filosófica, indicaremos alguns problemas da formação filosófica do professor a partir da análise da história da filosofia aprendida na universidade brasileira.

HISTÓRIA DA FILOSOFIA: PROBLEMAS

Destacaremos três dimensões problemáticas da história da filosofia ensinada nas universidades do país. Esses apontamentos não se pretendem exaustivos. Colocaremos os pontos principais e as referências básicas. São pontos para discussão. Caberá ao leitor ou leitora analisar a pertinência ou não dessas indicações.

Dimensão ideológica

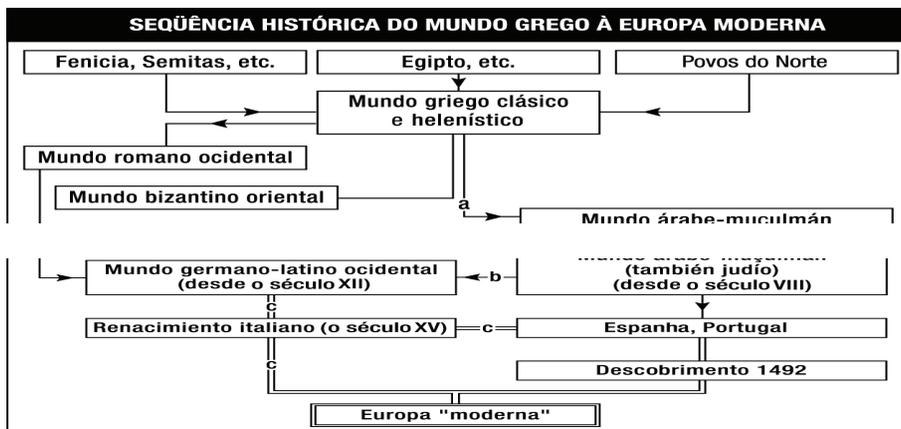
Enrique Dussel chama a atenção para as características ideológicas da história da filosofia comumente apresentada: o helenocentrismo e o

eurocentrismo. A título de ilustração, abaixo reproduzimos dois esquemas do autor, presentes no artigo *Europa, modernidade e eurocentrismo*.

Esquema 1



Esquema 2



Numa rápida comparação dos esquemas, salta aos olhos a complexidade do esquema 2, em detrimento da linearidade e simplicidade do esquema 1. Se fizermos um pequeno exercício mental e sobrepusermos os períodos históricos, as correntes e os autores abordados na história da filosofia comumente vista, constataremos a correspondência entre a história da filosofia ensinada nas universidades e a sequência ideológica da Grécia à Europa Moderna apontada por Dussel. Essa coincidência gera indagações. Dussel, então, após uma série de indicações históricas e filosóficas, que o conduz a repensar a sequência histórica da Grécia antiga à Europa Moderna, descreve as duas características dessa visão ideológica.

A primeira característica é o helenocentrismo, que envolve a desconsideração da complexidade dos sistemas inter-regionais coetâneos à Grécia antiga, como a África bantu (egípcio-mediterrânea), o mundo sumério-mesopotâmico-semita, o mundo meso-americano-inca, outras partes do mundo indo-europeu e o mundo bizantino. Com isso, o autor quebra a ideia de um desenvolvimento histórico linear que colocaria a Grécia como centro da Antiguidade. Pelo contrário, na Antiguidade não há um centro único de produção do saber, mas um sistema com vários polos, sem que haja a hegemonia de um único polo. Daí a falsidade da imagem vastamente repetida da Grécia antiga como ponto de convergência do saber sendo a única elaboradora do saber teórico, enquanto os outros povos enredariam em saberes meramente práticos e utilitários. A implicação dessa desconstrução/reconstrução histórico-filosófica é a necessidade de olhar para os saberes produzidos nas regiões coetâneas ao mundo grego e investigar a presença ou não de elaborações filosóficas.

A segunda característica é o eurocentrismo. Conforme Dussel (2005, p. 5), “O ‘eurocentrismo’ da Modernidade é exatamente a confusão entre universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonizada pela Europa como ‘centro’”. Essa confusão leva a uma leitura histórica que coloca a Europa, mesmo antes da Modernidade, como destino, fim do desenvolvimento histórico, político, econômico, cultural e filosófico. É como se a história do mundo convergisse simplesmente para a Europa moderna e suas realizações. De modo que, por um processo endógeno e racional, a Europa se desenvolvesse como centro hegemônico. Ora, tal visão desconsidera que a Europa se torna centro apenas com o advento da Modernidade, antes não era nem centro econômico nem cultural. E mais, a centralidade que ela adquirirá inicia-se com a Península Ibérica e funda-se numa relação dialética com o não-europeu como conteúdo último do fenômeno da Modernidade. Há uma irracionalidade originária nessa hegemonização: o encobrimento do outro (sobretudo dos indígenas) e a expoliação econômica que permite à Europa assumir uma posição de centro do sistema-mundo. Como afirma Dussel (2002, p. 52), “[...] a modernidade europeia não é um sistema *independente* autopoietico, auto-referente, mas uma ‘parte’ do ‘sistema-mundo’: seu *centro*”.

A análise dusseliana possui grandes consequências para o estudo da história da filosofia. Somos colocados diante do desafio de incorporar à

história da filosofia o estudo atento de outras tradições, temas, períodos, correntes, conceitos, autores que são apenas aludidos (como os filósofos árabes) ou simplesmente ignorados (como as filosofias orientais, africanas e latino-americanas). Negar tais discursos é incorrer numa visão ideológica da história da filosofia. Em outras palavras, é fazer uma historiografia acrítica. Como afirma Dussel (2002, p. 72)

É por isso que o estudo do pensamento (tradições e filosofia) na América Latina, Ásia ou África não é uma tarefa anedótica ou paralela ao estudo da filosofia *simplesmente* (que seria a europeia), mas se trata de uma história que *resgata* justamente o *contradiscurso* não hegemônico, dominado, silenciado, esquecido e até excluído, o da alteridade da modernidade.

Dimensão pedagógica

Há uma dimensão pedagógica no trato com a história da filosofia que parece marcar a academia brasileira. Podemos resumi-la em duas atitudes: colonialismo mental e comentarismo.

O colonialismo mental é bem expresso por Cruz Costa ao apontar o filoneísmo de nossa cultura. O filósofo define o filoneísmo como “[...] a mais completa e desequilibrada admiração por tudo o que é estrangeiro – talvez uma espécie de ‘complexo de inferioridade’ que deriva da situação colonial em que por longo tempo vivemos” (COSTA, 1967, p. 8). O colonialismo, portanto, não se afirma apenas externamente através da dominação econômica, política e militar. Deita raízes em nossa subjetividade e marca a maneira como lidamos com o que é estrangeiro. No campo filosófico, a admiração ao estrangeiro (às filosofias de matrizes europeias) faz-se acompanhar pelo desconhecimento da própria história cultural e filosófica. Primamos por conhecer em detalhes a cultura e a filosofia produzidas na Europa (e também nos Estados Unidos) e desdenhamos as manifestações filosóficas do país. Um exemplo é o pouco (quando existe) espaço dado à história do pensamento filosófico no Brasil ou à pesquisa das obras filosóficas criadas entre nós. Uma olhada pela relação dos grupos de pesquisas das universidades e dos órgãos financiadores revela o grau de especialização quanto ao estudo da filosofia europeia e a parca atenção às produções autóctones. Nem mesmo nos damos ao trabalho de conhecer para criticar.

A crítica ao que é elaborado no país e às tentativas de criações originais em filosofia são, via de regra, apressadas, ou ignoradas.

O comentarismo articula-se bem ao colonialismo mental. Se o que importa é o que é importado, o melhor a se fazer é dedicar-se ao comentário especializado de um autor ou sistema consagrado. As causas dessa atitude parecem remontar a duas fontes. O fonsequismo da época da Colônia, atitude tradicionalista, de comentário escolástico, sistemático e sem pretensões de originalidade que foi representada exemplarmente por Pedro da Fonseca (MARGUTTI, 2013). E o método estruturalista de leitura de textos filosóficos amplamente praticado na USP, desde sua fundação, e que influenciou a constituição das demais universidades do país. O estruturalismo, nas palavras de um de seus mais ilustres representantes, compreende assim a atividade filosófica:

A filosofia é explicitação e discurso. Ela se explicita em movimentos sucessivos, no curso dos quais produz, abandona e ultrapassa teses ligadas umas às outras numa ordem por razões. A progressão (*método*) desses movimentos dá à obra escrita sua estrutura e efetua-se num tempo lógico. A interpretação consistirá em reaprender, conforme à intenção do autor, essa ordem por razões, e em jamais separar as teses dos movimentos que as produziram. (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 140).

A ênfase na perspectiva estruturalista recai sobre o comentário, a análise da estrutura lógica do texto, de sua ordem de razões. O texto é tomado como peça fundamental e suficiente. A compreensão do texto a partir do contexto histórico de sua criação ou uma investigação que ressalte o texto como resposta a um problema filosófico perdem relevância. A discussão sobre a verdade ou validade das teses apresentadas no texto de um filósofo também não constitui o foco. Resta, portanto, debruçar-se sobre o texto, reconstituí-lo. Não, porém, qualquer texto, mas aqueles considerados como os mais significativos da tradição.

Essa “pedagogia estruturalista” termina por formar um professor que abdica de filosofar e torna a história da filosofia algo já fixado, canônico. E, se entre nós não causa estranheza tal formação, um olhar alheio, como o de Palácios (2005, p. 24), inquieta-se:

Quando vim ao Brasil, percebi que o que se esperava de um professor de filosofia não era que fizesse filosofia, mas que falasse com suprema autoridade sobre algum filósofo clássico. Assim, há especialistas neste ou naquele filósofo que viajam dando conferências levando seu tesouro pela vida.

Dimensão política

Mas o modo como se trabalha a história da filosofia na academia possui ainda uma dimensão política. Julio Cabrera detecta os mecanismos promotores de uma invisibilidade da produção filosófica brasileira e de outros países não contemplados pela academia filosófica. Segundo Cabrera (2010, p. 21),

A “não existência” de filosofia no Brasil (e em muitos outros países) pode ser um efeito produzido pela particular distribuição da informação hoje imperante no mundo, pela particular estrutura das instituições de ensino e pesquisa e por ideias unilaterais do que tenha ou não valor como Filosofia.

Mecanismos informacionais, institucionais e valorativos determinam os recortes filosóficos a serem investigados, financiados e dignos de apreciação. Caberia, portanto, indagar se a propalada não existência de filosofia fora da chamada tradição ocidental não se deve a escolhas marcadas por decisões mais políticas do que filosóficas, pautadas por escolhas pouco ou nada argumentadas. Como exercício mental, poderíamos imaginar o que aconteceria se, ao invés de financiarmos e escutarmos com a mais absoluta atenção uma pesquisa sobre Habermas, financiássemos e estudássemos com o mesmo afincamento um filósofo como Dussel. Será realmente que a filosofia veiculada na academia é a única filosofia válida? Ou será que o modo de produção e circulação das ideias filosóficas não condiciona os nossos critérios de validade?

Ainda seguindo Cabrera, duas consequências surgem desse modo de produção das ideias filosóficas hoje imperantes. Por um lado, a filosofia profissional parece ter se transformado em uma atividade mecanizada e sem vida. Professores e estudantes aparecem submetidos a rotinas estáticas e sem sentido. A filosofia na universidade, diríamos, se burocratizou. As atividades cobradas de professores e estudantes carecem de uma verve

filosófica, de um empenho existencial para além das exigências acadêmicas formais. Porém, o mais grave seria a autocensura. De acordo com Cabrera (2010, p. 63),

Não existe nenhuma censura explícita contra isso, ou seja, ninguém que proíba elaborar trabalhos mais pessoais ou ensaios sobre autores nacionais, mas alguém que ousasse fazer isso seria ouvido por poucos, ou, pior ainda, assistido com distanciada ironia, e o autor considerado um diletante ou um “filósofo frouxo”. A própria “comunidade” exerce aqui o papel da censura, dispensando-a como mecanismo autoritário externo. O autoritarismo se incorporou na comunidade. Qualquer aceno para algum trabalho mais criativo e pessoal, tanto na forma quanto no conteúdo, será rápida e sumariamente desencorajado.

A autocensura promove curiosamente a interdição de uma atitude fundamental da filosofia: o debate. Só é possível o debate se me disponho a escutar atentamente o outro e busco compreender sua argumentação, ponderar suas teses e inquirir suas conclusões. Em suma, só posso debater rigorosamente se reconheço o outro como um interlocutor legítimo. Se, no entanto, como afirma Cabrera, vejo o meu interlocutor com “distanciada ironia” e o pré-julgo um diletante ou filósofo de pouco rigor, inviabilizo de saída o debate, torno-me dogmático.

O CURRÍCULO E A METODOLOGIA

As reflexões anteriores podem remeter ao questionamento de nossas bases curriculares. Elas, via de regras, omitem pensadores brasileiros e latino-americanos, muitas vezes ignorando nosso contexto histórico e cultural. A indiferença para com esses autores, no caso do Brasil, é justificada pelo discurso negativo: no Brasil não há filósofos, não temos assunto em filosofia, não temos tradição filosófica; por isso, não faz sentido autores brasileiros ou latino-americanos constarem de nossos cânones. Mesmo reconhecidos e aceitos nosso pouco jeito com a filosofia e nossa pouca tradição filosófica, dever-se-ia perguntar pelas razões sociais e históricas responsáveis por esse quadro e pela construção dessa imagem refletida ou irrefletida de nós mesmos – e isso já seria um tipo de problema filosófico genuíno. Nesse sentido,

seria preciso considerar a tradição não como algo natural ou naturalizável. É preciso evitar o engodo: nunca *fizemos* filosofia, por isso não *fazemos* e nunca *faremos*. Por outro lado, e na pior das hipóteses, não poderíamos considerar o fato de a filosofia – como disciplina – tornar-se obrigatória na escola básica um passo decisivo na construção daquela tradição? Se ainda não temos essa tradição certamente não será por uma incompetência de tipo genética. Antes, por uma história de atraso, da qual a própria filosofia deveria nos ajudar a tirar. Pouco depois do século XI, a Europa já tinha suas universidades e as colônias espanholas as conquistaram no século XVI. No Brasil, ela data do século XX e até hoje nossa escola básica não é universalizada. Há cem anos, nossa população continha mais de noventa por cento de analfabetos e ainda hoje esse número é altíssimo, se considerarmos os chamados analfabetos funcionais. A pergunta incômoda é: os professores, os filósofos e a filosofia tem algo a ver com tudo isso? Talvez a resposta pudesse ser um simples *não*, se entendêssemos a filosofia apenas como um meio para a erudição ou então somente como competência – sem dúvida necessária e até admirável – para a exegese de textos clássicos e canônicos consagrados, mas nem sempre voltados para os problemas de interesses atuais. Mas também poderia ser “sim” se considerássemos o futuro da filosofia como dependente do interesse dedicado a ela, pelos jovens e adolescentes de hoje. Assim não haveria como negligenciar seu ensino; não haveria como evitar a discussão sobre seus conteúdos.

Quanto à metodologia de ensino, os procedimentos, com raríssimas exceções, seguem a tradição da aula expositiva, mormente a tradição francesa. No caso da filosofia: o mestre fala, o aluno ouve. Isso tem “funcionando”, no sentido mesmo de cumprir um papel formal, burocrático: algo está acontecendo nas salas de aula. Entretanto, os resultados, em todos os níveis, são desastrosos. Nos “testes”, o Brasil tem sido reprovado. Nossa educação é considerada a pior ou uma das piores, entre os países “mais” desenvolvidos². Isso, sobretudo, quando se mede a leitura e o raciocínio matemático. O que ocorreria se fôssemos “medidos” em filosofia? Na perspectiva desta, a educação bancária – ainda vigente – é a única possível? Daria para pensar – pelo menos para a filosofia – em exercícios de reflexão e de escrita,

² Somos a sexta economia do mundo – oscilando às vezes à frente, às vezes atrás da Inglaterra –, e a quinquagésima sétima nação em leitura e compreensão de texto, num conjunto de sessenta avaliadas na última década.

debates e ensaios partindo de problemas identificados com a realidade de nossa escola e da sociedade da qual participamos? Como adotar uma metodologia propícia a tirar nosso aluno – independente do nível escolar – da extrema passividade? Como introduzir o texto filosófico – canônico ou não – levando a pensar filosoficamente e não apenas à informação erudita?

Tanto na perspectiva freireana como na de Dussel, pode-se dizer: pensar, planejar e realizar uma aula – qualquer, mas principalmente de filosofia – é participar de um processo ético-pedagógico-intelectual, um encontro de alteridades aptas a fazerem aparecer o novo. Mas o novo não tem de ser um produto aprovado pelo controle de qualidade da tradição; o novo pode ser já o próprio processo, o modo de fazer³.

Conforme Freire, o homem, ser inacabado, só se faz – embora nunca termine de ser feito – na e pela educação. O homem não nasce homem, deve ser formado. Se em nosso país a formação filosófica deixa a desejar, há de se considerar relevante o fato de, recentemente, mesmo sendo de forma controversa, ter a filosofia se tornado parte *obrigatória* da instrução formal oferecida pelo Estado. Talvez seja um reconhecimento público do fato de ainda não termos atingido – nem socialmente, nem individualmente – níveis desejáveis de uma autonomia⁴ mínima para o exercício simples de pensar por si mesmo. Para construí-la ou para contribuir minimamente no processo de sua construção, é que o professor de filosofia em formação deve se sentir convidado. Mesmo formado num currículo mais preocupado com a erudição filosófica, conforme apontado anteriormente e fadado a lidar com a realidade, muitas vezes, caótica da escola de base, o novo professor de filosofia ainda tem a chance de trabalhar para ancorar nossos currículos e nossa metodologia de ensino nas seguintes palavras de Paulo Freire (1996, p. 137)

[...] preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem

³ Tradicionalmente em nossas “academias”, sobretudo, no Brasil, apesar de estarmos nos trópicos, envolvidos por clima quente e cercados por natureza exuberante, costumamos seguir – inclusive na arquitetura – padrões e métodos exógenos. Edifícios de grossas paredes, salas quadradas ou retangulares, cadeiras alinhadas e palco central para comportar a estrela do espetáculo (obviamente o espetáculo do conhecimento). Estas cenas se repetem de norte a sul, e, não importa se o calor lá fora chega aos quarenta graus, é de bom tom o uso de terno e gravata.

⁴ O ser autônomo, como *inacabado*, deve ser sempre contextualizado. Portanto, nunca a filosofia será dispensável.

partilho a minha atividade pedagógica [...]. E a diminuição de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser.

PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA COM FREIRE E DUSSEL

Em seu livro *Educação e libertação na América Latina*, Marcio Costa (1992, p. 51) afirma:

[...] a pedagogia de Paulo Freire é formada por uma estrutura filosófica fortemente marcada pela fenomenologia existencial, caracterizada pela circunstancialização e pela movimentação do homem no mundo, enfatizando sua historicidade. A perspectiva pedagógica de Dussel é atrelada à filosofia da Libertação, pensamento fundado na tradição filosófica ocidental, na tradição semita e no “modus vivendi” emergencial do povo latino-americano.

Neste ou naquele caso, o foco é o *sujeito sujeitado*, oprimido, destituído de direito, por ele mesmo ignorado, vítima de fraude em sua identidade forjada alhures. Freire não ignora a história marcada por escravidão e opressão, circunscrições que ainda fazem eco no analfabetismo – real ou funcional –, na pobreza das majorias e na consequente baixíssima autoestima a dificultar processos afirmativos em nossas salas de aula. Em *Pedagogia da Autonomia* ele dirá: “[...] meu ponto de vista é o dos condenados da terra, o dos excluídos” (FREIRE, 1999). Por outro lado, Dussel considera o contexto latino-americano como periférico, mas também como herdeiro da tradição cultural do ocidente. Somos o “outro”, e como tal, quase sempre negado pela filosofia – metafísica – da totalidade. Ela não admite a existência autêntica ao diferente, no sentido de só reconhecê-lo quando este se violenta para tornar-se idêntico a ela mesma. Historicamente, o pensamento local não existe como tal, isto é, enquanto não for enquadrado no padrão. Estamos, então, autorizados e desafiados a elaborar uma metodologia de ensino de filosofia para adolescentes respeitando as conjunturas e contextos

e ao mesmo tempo garantindo a eles o exercício do filosofar. Essa prática – de ensino – deveria conter elementos vitais: partindo do acolhimento da alteridade, incentivar a participação – mesmo errante de início – e paciência histórica na tentativa de construir subjetividades livres e autônomas. Esses objetivos pedagógicos deveriam encontrar ressonância não só nos métodos, mas também, como vimos, nos conteúdos das aulas de filosofia.

Tanto Freire quanto Dussel consideram a necessidade de a formação fazer emergir *novos sujeitos* capazes de tomar decisões éticas e responsáveis e saber expressá-las com suas próprias palavras. Mas não é essa a realidade: longe de alcançarem o mínimo de autonomia – moral e/ou intelectual – nossos adolescentes, de modo geral, ao concluírem o ensino médio, são incapazes de entender conceitos básicos, muito menos de os usarem como ferramentas para defesa de seus direitos fundamentais. Levemos em consideração a seguinte afirmação de Paulo Freire (1999), “[...] a compreensão a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Se confrontarmos as palavras de Freire com nossa realidade, a situação torna-se ainda mais dramática. No caso dos textos de filosofia, é quase desesperador. O papel de desenvolver o senso crítico, como se sabe, é de toda a educação. Mas essa tarefa é apropriada e oportuna para as aulas de filosofia, na preparação dos alunos para a leitura do texto e do contexto numa perspectiva problematizadora. Entretanto, muitas vezes, encontram-se limitações de toda ordem: de um lado, o “contexto” impróprio – precariedade na formação e no ambiente físico –; de outro, o próprio “texto” – falta de sentido, ausência de autodisciplina⁵, incapacidade de leitura. O professor terá de reinventar o ambiente. Sua metodologia deverá levar em conta não só o processo de autoconstrução do aluno – capaz de pensar por si mesmo – mas também da escola na qual trabalha, da sociedade onde está inserida e, sobretudo, a dele próprio, seja diante das difíceis condições de trabalho, seja diante do material didático limitado.

⁵ Deve-se observar aqui que a autodisciplina não é fruto apenas de uma conquista pessoal. Ela está, a rigor, relacionada com a conquista da autonomia, tanto pela escola como pelo estudante. Então, o anseio por autodisciplina não se dissocia do combate ao conceito que temos de “disciplina” tanto no sentido de matéria escolar como no de “comportamento”. Daí a exigência urgente de uma transformação do ambiente escolar. A saber, que disciplina queremos quando as próprias relações de poder no ambiente escolar – reprodução de dominados e dominadores – geram comportamento equivocado em relação à obediência e submissão.

E isso tudo, ainda conforme Freire, a partir de “experiências respeitadas da liberdade”.

PARA CONTINUAR O DEBATE E A AÇÃO

Estamos convictos de que não se ensina nem se aprende desde “lugar nenhum”. Nossos estudantes e nossos novos professores têm um chão, uma cultura determinada e esperanças muito próprias. Ensinar e aprender filosofia supõe a necessidade de se perguntar sobre sua natureza conceitual e de onde ela vem, mas também sobre o significado de ser fazer filosofia nesse lugar concreto, nesse país, nesse continente.

Assim, gostaríamos de finalizar com uma proposta mais ou menos programática. Diante das reflexões esboçadas, o que fazer em termos de formação e ensino de filosofia na universidade? Primeiramente, propomos a *diversificação do arco histórico da filosofia* com a incorporação de temas e autores latino-americanos e de outras tradições nos currículos da graduação. Isso, ao mesmo tempo, enriquece a formação e contribui, possivelmente, para a constituição de uma tradição filosófica em nosso país. Também consideramos que a discussão do tema “Ensino de Filosofia” deve ser vista como algo maior, imprescindível para a própria construção das bases do pensamento filosófico e isto independentemente de se tratar de bacharelados ou de licenciaturas.

Quanto às estratégias políticas e institucionais, sugerimos a inclusão de disciplinas optativas de história da filosofia brasileira ou latino-americana ou ainda sobre autores específicos, mas sem se cair no risco do mesmo “comentarismo”, só mudando agora os autores. Finalmente, poderíamos incentivar nossos futuros professores-pesquisadores a desenvolver monografias e demais trabalhos com outras abordagens tais como ensaios, aforismos, diálogos e mesmo pesquisas históricas, mas que diversificassem os temas e/ou os autores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2006. v. 3.
- CABRERA, Julio. *Diário de um filósofo no Brasil*. Ijuí: Unijuí, 2010.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, João Cruz. *Contribuição à história das ideias no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

COSTA, Márcio Luis. *Educação e libertação na América Latina*. Campo Grande: CEFIL, 1992.

DAMKE, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as ideias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur-Sur). Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf>>.

_____. *Filosofia da Libertação na América Latina*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

_____; GUILLOT, Daniel. *Liberacion Latinoamericana e Emanuel Levinas*. Buenos Aires: Bonum, 1975.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: _____. *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

LANGON, Mauricio. Filosofia y Educación en la América Latina. *Revista de Filosofía Libertação-Liberación*, Nova Fase, Curitiba, ano 1, n. 1, 2000.

LEVINAS, Emmanuel. *O humanismo dos outros homens*. Petrópolis: Vozes, 1993.

OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino de filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002.

MARGUTTI, Paulo. *História da Filosofia do Brasil: o período colonial (1500-1822)*. São Paulo: Loyola, 2013.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. *Alheio olhar*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

Revista Páginas de Filosofia, v. 6, n. 1, p.29-49, jan./jun. 2014

_____. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: Ed. UFG, 2004.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática*. Campinas: Autores Associados, 2009.