



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 11, Vol. 1 (2017)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Ensino de filosofia na academia brasileira: entre a formação e a deformação

Danilo Rodrigues Pimenta¹

RESUMO

Para Martial Guérault (1968), a pesquisa filosófica é indissociável de sua história. No entanto, ele ressalta que a historiografia não é um fim, mas um meio para estimular a reflexão pessoal. Nessa direção, pretendo analisar como sua proposta foi deturpada pelos professores do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo e como a partir da ênfase unilateral outorgada à história da filosofia, é possível verificar que o método estruturalista passou a ser um fim, o que resultou na inadequação entre o ensino de filosofia e o ato de filosofar, afastando o aspirante de filósofo da criação filosófica.

Palavras-chave: história da filosofia; suicídio; heterocídio; ensino.

¹ Doutor em Educação pela Unicamp, na Área de Concentração em Filosofia e História da Educação, Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto, na Área de Concentração em Estética e Filosofia da Arte e Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: danilopimenta@hotmail.com

RESUMEN

Para Martial Guérault (1968), la investigación filosófica es indisociable de su historia. Sin embargo, él destaca que la historiografía no es un fin, sino un medio para estimular la reflexión personal. En esa dirección, pretendo analizar como su propuesta fue distorsionada por los profesores del Departamento de Filosofía de la Universidade de São Paulo y como a partir del énfasis unilateral que se le otorgó a la historia de la filosofía, es posible verificar que el método estructuralista pasó a ser un fin, lo que trajo como resultado la inadecuación entre la enseñanza de la filosofía y el acto de filosofar, alejando al aspirante de filósofo de la creación filosófica.

Palabras claves: historia de la filosofía; suicidio; heterocidio; enseñanza.

Introdução

A missão francesa no processo de criação do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo é crucial para esta investigação, pois suas consequências ainda permanecem em nossos departamentos de filosofia. Essa missão foi realizada em dois momentos, a saber, na década de 1930 e na década de 60. Reconheço a relevância da missão francesa da década de 30 e de seu principal expoente, o professor Jean Mangüé, mas privilegiarei o segundo momento da missão, pois foi nele que surgiu o método estruturalista, responsável pelos rigorosos estudos exegéticos de textos clássicos da história da filosofia, o que, por sua vez, desembocou em uma modalidade historiográfica do ensino de filosofia no Brasil. Devido à sua grande influência na (de)formação filosófica brasileira, essa metodologia predominou e ainda predomina como a legítima maneira de estudar e ensinar filosofia na academia brasileira.

Os estudos de filosofia no Brasil, antes da citada missão, eram, geralmente, amadores, baseados em manuais, improvisações e traduções não confiáveis. Nesse sentido, o rigor trazido com os mestres franceses, mais precisamente com Martial Guérault e Victor Goldschmidt, modernizou o estudo e o ensino de filosofia no País. Nessa direção, afirma Paulo Arantes (2000: 67): “Pela primeira vez estávamos aprendendo a estudar, a começar pela descoberta do que vinha a ser uma aula de verdade”, deixando definitivamente para trás o diletantismo e a improvisação, para iniciar uma nova etapa, a da filosofia profissional. O estruturalismo, como mais tarde essa metodologia de leitura seria chamada, inaugurou uma nova fase dos estudos

filosóficos no Brasil, impondo limite ao amadorismo e treinando muito bem os alunos de filosofia para compreender a ordem interna dos textos clássicos da filosofia.

Os textos que mais marcaram o modo de fazer pesquisa em filosofia no Brasil foram os artigos “O problema da legitimidade da história da filosofia”, publicado originalmente em 1956, pelas editoras Vrin, de Paris, e I.S.F., de Roma², e posteriormente publicado em português na *Revista de História* da Universidade de São Paulo, em 1963; e “Lógica, arquetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos”, publicado originalmente em 1957, em *L'encyclopédie française*, ambos de Martial Guérout. Vale também destacar “Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos”, de Victor Goldschmidt, escrito para o *XIe Congrès International de Philosophie*, que ocorreu na cidade de Bruxelas, em 1953, e publicado no Brasil, com tradução de Oswaldo Porchat³, em 1963, como Apêndice de *A religião de Platão*. Contudo, a fim de cumprir meu objetivo, privilegiarei os textos de Martial Guérout.

A deturpação da proposta de Guérout e o suicídio filosófico

Segundo Martial Guérout (1968), a investigação filosófica deve partir da história da filosofia, pois ela, a história da filosofia, é a condição necessária e rigorosa da pesquisa filosófica. É ela que valida “a reflexão filosófica de qualquer época” (1968: 191). Para Guérout, a pesquisa filosófica é indissociável de sua história. No entanto, ele ressalta que a historiografia não é um fim, mas um meio para estimular a reflexão pessoal. “Não se trata de satisfazer uma vã curiosidade erudita, ... mas de assegurar o melhor contato efetivo entre o pensamento filosófico do momento e o autêntico pensamento de outrora, em vista de fortificar e de estimular a reflexão filosófica presente” (Guérout, 1968: 191).

Entretanto, a proposta do missionário francês foi deturpada, e o método passou a ser um fim, o que resultou na inadequação entre ensino de filosofia e filosofar, afastando o aspirante de filósofo da criação filosófica. Ao olharmos as teses, as dissertações, os trabalhos de conclusão de curso e os artigos em revistas de filosofia, percebemos que são, em sua maioria, trabalhos meramente

² Compendo parte da obra *La philosophie de l'histoire de la philosophie*.

³ Porchat foi aluno de Victor Goldschmidt, professor do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo e fundador do Centro de Lógica e Epistemologia da Universidade Estadual de Campinas, além de um dos principais incentivadores do método estruturalista no Brasil; e, posteriormente, foi um dos principais críticos desse método.

interpretativos, sem qualquer posicionamento pessoal, ou seja, são trabalhos sobre “O conceito de X em Y”⁴. A imposição a essa metodologia de trabalho afasta o estudioso de filosofia da criação filosófica, substitui suas inquietações, se ele as tiver, pela estrutura interna do texto que investiga, tornando-se, assim, na melhor das hipóteses, um especialista em ideias alheias.

A especialização em ideias alheias, por si só, não é filosofia. Pesquisa sobre “O conceito de X em Y” é pesquisa em história da filosofia, não pesquisa em filosofia. Fazer história da filosofia é distinto de fazer filosofia, assim como fazer história da ciência não é fazer ciência. Não pretendo separar filosofia de sua história; o que proponho, concordando com Guérault (1968: 191-192), é que a historiografia da filosofia seja um combate de ideias que assegure o melhor contato com o autêntico filosofar. O estudo filosófico da história da filosofia é uma polêmica, não uma estéril erudição. Enquanto a erudição vazia busca a ordem interna das razões, o filósofo recorre à história da filosofia com o objetivo de resolver problemas, inquietações. Tanto o filósofo quanto o historiador podem ser eruditos, mas há, entre eles, uma diferença essencial: o filósofo possui originalidade: defende suas ideias e as expõe publicamente. É a polêmica que une filosofia e sua história. Sem a polêmica, há um divórcio entre ambas.

A história da filosofia pode ser um importante instrumento de iniciação ao filosofar, talvez o principal, mas não o único. Se na história da filosofia encontramos filósofos eruditos, como Edmund Husserl e Martin Heidegger, também encontramos uma lista de não eruditos, como por exemplo, Albert Camus, Louis Althusser e René Descartes. A investigação de Camus sobre o absurdo e a revolta buscou revolver problemas, como a questão do suicídio e do assassinato; quando ele recorreu à história da filosofia, foi buscando o diálogo com suas inquietações. Althusser leu pouco Marx, e muito do que escreveu sobre a concepção marxista de ideologia foi inferido de sua capacidade dedutiva, fato confirmado em sua autobiografia publicada postumamente (Palácios, 1997: 56-58). A defesa de aquisição de um sólido conhecimento em história da filosofia como um pré-requisito para a criação filosófica vem na direção de advertir os estudantes (alunos e professores) do risco de “reinventar a roda”. Entretanto, vale lembrar que a prova da existência do *cogito* a partir da dúvida, defendida por Descartes, em 1637 e em 1641, no *Discurso do*

⁴ Por exemplo, “A educação em Platão”, “A liberdade em Kant”, “A estética em Schiller”, etc.

método e nas *Meditações de filosofia primeira*, respectivamente, já estava contida há 12 séculos nas obras *A Trindade*, *A cidade de Deus* e *O livre arbítrio*, de Santo Agostinho, o que não diminuiu a importância de Descartes. Isso mostra que um grande conhecimento em história da filosofia não é condição necessária para filosofar. Se é verdade que a história da filosofia é um elemento importante para o ato de filosofar, também é verdade que, dependendo de como é trabalhada com os alunos, ela propicia o contrário, a saber, o suicídio filosófico.

Martial Guérout propõe uma minuciosa investigação historiográfica da filosofia, mas com a problematização, como o confronto com a tradição, pois é assim, segundo o filósofo francês, que ocorre a criação filosófica associada a um estudo segundo a ordem das razões. “Desse modo, a história da filosofia não é, absolutamente, presença de um passado morto, mas de um passado vivo” (Guérout, 1968: 204). É nesse sentido que, para Guérout, há uma legitimação da história da filosofia, pois ela, associada à problematização, será sempre um solo fértil para filosofar. A partir do momento em que a problematização foi excluída da proposta estruturalista, o estudo passou a ser exclusivamente interpretativo, tornou-se uma erudição vazia que profissionalizou o ensino de filosofia universitário no País, treinando muito bem os alunos a lerem textos filosóficos e a dissertarem sobre “O conceito de X em Y” em suas teses, dissertações, artigos, livros, etc. Contudo, vale ressaltar que não é propriamente o método estruturalista que propicia o suicídio filosófico, mas a imposição deturpada de tal proposta.

Devido à deturpação da proposta de Guérout no Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, o estudo de filosofia no Brasil passou a ser estudo de história da filosofia, e o ensino de filosofia passou a ser ensino de história da filosofia, isso devido à influência desse Departamento para a (de)formação filosófica no País. A ordem interna das razões ocupou o lugar o problema. Sem problema não há filosofia, mas um passado morto feito por especialistas em ideias alheias.

Os textos filosóficos, segundo Guérout (2007: 243), possuem uma arquitetônica que deve ser buscada e explicada “em seus mínimos elementos” e até “o último detalhe”. Por arquitetônica, entende-se “uma totalidade que coordena, no interior de seu conceito, o conjunto de suas noções fundamentais, de seus problemas e de suas soluções” (Guérout, 2007: 244). Contudo, a arquitetônica deve ser investigada para fortalecer a argumentação filosófica da realidade, isto é, para fortalecer a criação filosófica (Guérout, 2007: 209), o que, lamentavelmente, muitas

vezes, não ocorreu e não ocorre. A arquitetônica não se resume à exposição erudita de ideias alheias, mas envolve o meio pelo qual o filósofo constrói sua filosofia.

A atitude perante a tradição

Conforme já foi observado, fazer história da filosofia não é fazer filosofia, porém, não estou alegando que seja necessário eliminar os estudos de história da filosofia para que ocorra a criação filosófica. A questão que levanto é: Que postura devemos ter diante da tradição, para que o pensamento filosófico continue? O filósofo Gonçalo Palácios, em seu artigo “Novo mundo, velhas filosofias”, publicado em 1993, em *Ciências Humanas em Revista*, escreve:

Apreamos filosofia como ciência da tradição. E nossa tradição é europeia. A filosofia europeia é portanto uma condição ineliminável para aprendermos filosofia. O problema hoje é *como continuar a filosofia*. É aqui que, eu mantenho, deve haver uma ruptura com a tradição, seja europeia ou não (1993: 33, grifos no original).

Essa ruptura não deve ser entendida como uma rejeição aos clássicos da história da filosofia, que geralmente são europeus ou estadunidenses, visto que a história do pensamento filosófico impulsiona novas pesquisas e reflexões. O que Palácios propõe, e com ele concordo, é uma rejeição de atitudes *europeizantes*, tradicionalistas e academicistas, pois são exatamente essas atitudes que colocam um abismo entre o estudante e o filosofar. Se há algo que deve ser negado na tradição é que ela seja transmitida e aceita com passividade.

Observemos desde o início que se existe uma tradição na filosofia, ela é a tradição de negar a tradição. A história da filosofia é a história da negação, superação ou esquecimento dos grandes sistemas filosóficos. Esses sistemas têm, pois, uma coisa em comum: a crítica do passado filosófico (Palácios, 1993: 35).

A atitude crítica em relação ao passado e também em relação ao presente acompanha o pensamento filosófico desde seu surgimento. As teorias filosóficas não foram formuladas para serem aceitas com passividade, mas para serem discutidas, pois elas estão abertas ao diálogo, à discussão, à reformulação e à correção. Karl Popper (1975: 320), em “O balde e o holofote”, também argumenta nessa direção:

Mal pode ser por mero acidente que Anaximandro, discípulo de Tales, desenvolveu uma teoria que diverge explícita e conscientemente da de seu

mestre, e que Anaxímenes, discípulo de Anaximandro, tenha divergido de modo igualmente consciente da doutrina de seu mestre. A única explicação parece ser a de que o próprio fundador da escola, ele próprio, tenha desafiado seus discípulos a criticarem sua teoria e que eles hajam transformado essa nova atitude crítica de seu mestre numa nova tradição.

O estudo historiográfico, em si, é insatisfatório para quem desejar fazer filosofia; no entanto, ele é extremamente relevante para que a filosofia continue. Todavia, para que o estudo de história da filosofia seja filosófico, é necessário que o historiador tenha seus próprios problemas e os articule com a história da filosofia. Nessa direção, afirma Palácios (1993: 41, grifos no original): “O filósofo não abre um livro para *interpretá-lo*”, mas “para *debater*”, ou seja, trata-se de ir à história do pensamento filosófico para auxiliar e fundamentar a reflexão pessoal que se inicia com o problema⁵, com as inquietações. É assim que a história da filosofia se articula com a criação filosófica.

Há várias maneiras de cometer o suicídio. Uma delas, penso, é a prática acadêmica e antifilosófica que resulta na eliminação do problema. Muitos alunos chegam à graduação em Filosofia com o desejo de filosofar, mas, ao iniciar o curso, logo percebem que o espaço para reflexão pessoal é muito reduzido, quase inexistente. Esse desejo não é estimulado, mas desestimulado, visto que ao aluno é imposta uma metodologia de leitura estrutural e, nesse contexto, o problema (se o aluno tiver) é substituído pela ordem interna das razões, suprimindo, assim, a possibilidade de filosofar.

Não é o método que mata o pensar filosófico, mas o aluno que se doutrina por esse método que elimina suas próprias inquietações, cometendo, assim, um suicídio filosófico, pois o apego dogmático a uma doutrina metodológica de leitura estrutural desproblematizada é um forte empecilho⁶ para pensar filosoficamente.

Ao olharmos para a tradição filosófica, percebemos uns filósofos negando outros, opondo-se a outros, minimizando e até ridicularizando outros. É essa postura crítica perante a tradição que deve permanecer, para que a filosofia continue. A filosofia não avança, se não houver um enfrentamento à tradição (Palácios, 1993: 38). Enfim, para que a filosofia continue, ou seja, para que o estudante de filosofia

⁵ Não há problema essencialmente filosófico. O que é filosófico é o trato que se dá ao problema. O problema do suicídio, por exemplo, pode ser investigado filosoficamente, como fez Albert Camus, mas também pode ser investigado pela antropologia, pela psicologia, etc. Não há problema – reiteramos – exclusivo da filosofia.

⁶ É um empecilho, e não um completo fechamento para a filosofia, pois, ao contrário do suicídio físico, o suicídio filosófico não é definitivo, e a chama do pensamento pode, posteriormente, ser reacendida.

não cometa o suicídio filosófico, para que ele não seja obrigado pelo meio acadêmico a escrever sobre “O conceito de X em Y”, é crucial que ele tenha a liberdade de continuar a tradição filosófica do enfrentamento, do debate, do confronto, da criação e que exponha suas ideias publicamente.

O divórcio entre o ensino de filosofia e o ato de filosofar

O Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, chamado por Paulo Arantes de “departamento francês de ultramar”⁷ (1994), criou o primeiro programa de pós-graduação em filosofia do País, sendo, portanto, responsável por grande parte da formação dos professores de filosofia no Brasil e, conseqüentemente, pela “peste do comentador” (Palácios, 1997: 09) que se espalhou em solo brasileiro e pelo divórcio entre o ensino de filosofia e o ato de filosofar.

Para que uma historiografia seja filosófica, segundo Guérout (1968: 200), “o historiador da filosofia deverá previamente fazer-se filósofo”. Quando o “departamento francês de ultramar” passou a entender o estruturalismo como fim e não como meio para a reflexão, instaurou-se entre nós um erudito ensino não filosófico de filosofia. Nesse sentido, entendo que um estudo centrado na história da filosofia, sem abertura para a criação filosófica, pode ser compreendido como uma ampliação do conceito camusiano de absurdo, visto que também ilustra uma inadequação, uma fratura, um divórcio, mas, entre o mundo acadêmico e o filosofar.

O ensino de filosofia no meio acadêmico é marcado pelo absurdo, visto que, nele, o aluno é impedido de se lançar no filosofar, de pensar sua própria existência, de pensar seu ser-no-mundo de maneira autêntica, trazendo à evidência aquilo que é ocultado pelos gestos irrefletidos do dia a dia. O que proponho para o ensino de filosofia é que ele seja filosófico e não propicie o suicídio, mas a continuação do filosofar, que seja preservada a tradição de criticar a tradição, para que, assim, o passado não seja um passado morto, mas vivo. Segundo penso, ensinar filosoficamente filosofia exige que o professor seja filósofo e que, com seu filosofar, deixe o aluno livre para um autêntico existir filosófico.

⁷ Em 1966, em sua visita ao Brasil, Michel Foucault definiu o departamento de filosofia da USP como um “bom departamento francês de ultramar”. Posteriormente, essa definição seria o título da clássica obra de Paulo Arantes, mas sem o “bom” (Janine Ribeiro, 2007).

A atividade filosófica acadêmica tornou-se mecânica e sem vitalidade, “em um enorme aparato em que professores e estudantes aparecem submetidos a rotinas estáticas e desprovidas de sentido” (Cabrera, 2010: 62). O ambiente acadêmico está cheio de gestos irrefletidos e sem vida, o professor está cheio de trabalhos burocráticos, já o aluno aprendiz de profissional, encabeça “uma iniciação científica, aos 19 anos, começa o mestrado aos 22, o doutorado aos 24” (Janine Ribeiro, 2003: 128), quatro anos mais tarde conclui o doutorado, nunca saindo da tutela da academia: segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado no mesmo ritmo, uma década de bolsa em um percurso de vida a que falta justamente um pouco de vida. Como disse Julio Cabrera (2010: 62-63) em seu *Diário de um filósofo no Brasil*:

Qualquer sinal de vitalidade filosófica é visto hoje como uma amostra de “falta de seriedade” e “pouco profissionalismo”. “Improvisar”, que parece uma das mais interessantes virtudes de um pensador “em movimento”, tornou-se hoje sinônimo de falta de seriedade. Improvisar, porém, não é “pensar de última hora”; pelo contrário, pode ser o sinal de estar a pensar há já muito tempo, sempre na necessidade profunda da retificação, às vezes no último minuto (e já perdido os auxílios econômicos por “vencimento do prazo”).

Em nosso cenário acadêmico, um filósofo não tem, muitas vezes, espaço para amadurecer suas ideias. Nessa direção, afirma novamente Julio Cabrera na mesma obra (2010: 63):

Tudo parece construído para inteligências medianas e conformistas, capazes de assimilar um modelo para sua correta aplicação. Nas universidades, não se espera que ninguém desenvolva uma filosofia, e se alguém tentasse fazê-lo seria mal avaliado, e considerado irresponsável.

Nos eventos de filosofia, assim como nos trabalhos monográficos de fim de curso ou nos trabalhos de mestrado ou doutorado, poucos expositores apresentam posturas filosóficas próprias. Não há explicitamente nenhuma proibição a trabalhos mais autorais, mas aquele que tem a ousadia de apresentar um trabalho que não se limita ao mero comentário será assistido com sarcasmos e o autor será considerado um filósofo diletante e sem rigor. Assim, apesar de não ser explícita a proibição a trabalhos autorais, a prática da comunidade filosófica é de repressão e exclusão.

Minha proposta para um filosófico ensino de filosofia vai em direção oposta a muitas práticas acadêmicas habituais, pois, segundo penso, o professor-filósofo auxilia o aluno a olhar em direção a si. Nessa concepção de ensino, o educador-

filósofo assume a existência como um processo de autoconstituição, em que o seu filosofar é um incentivo para que o aluno possa olhar e refletir sobre suas inquietações, para que assim possa se libertar da *autômata* vida acadêmica e iniciar uma *autônoma* vida criativa.

Enfim, para um filosófico ensino de filosofia, é necessário que o aluno tenha, no meio acadêmico, a liberdade para refletir e criar a partir de seus problemas. Nessa direção, afirma Ferreira Júnior (2013: 258): “o verdadeiro mestre não ensina nada, apenas deixa e faz ver a si mesmo o doloroso e intransferível processo de singularização e auto-constituição de si que todo homem deve perfazer em e por si mesmo”. Percebo, assim, em um filosófico ensino de filosofia, uma transcendência horizontal de um filosofar para outro, do professor para o aluno, em um doloroso processo de autoconstituição que ambos devem percorrer.

Do heterocídio ao parricídio

Nas páginas anteriores, abordei o ensino de filosofia no Brasil, defendi as teses de que há um divórcio na relação entre o ensino de filosofia e o ato de filosofar e que a imposição do método estruturalista culmina no suicídio filosófico. Agora, minha preocupação consiste em continuar a investigação sobre o absurdo que há nessa relação e mostrar que, além do suicídio filosófico, o método estruturalista, tal como foi trabalhado pelo Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, culmina no heterocídio filosófico e que uma alternativa para essa situação é o parricídio. Para isso, inicio com a visão de Oswaldo Porchat do método estruturalista.

Porchat, em seu Prefácio Introdutório à *Religião de Platão*, de Victor Goldschmidt, faz uma clara defesa desse método que busca reescrever a obra estudada respeitando todas as suas articulações estruturais. Trata-se de uma atitude rigorosa e disciplinada de quem “não quer julgar um autor, mas compreendê-lo” (Porchat, 1963: 07). Nessa direção, continua Porchat (1963: 07-08):

Lançando mão de argumentos capciosos ou sofisticados, um historicismo superficial torna-se apenas cômodo pretexto para dogmatismos fáceis e intolerantes: “refuta-se”, “julga-se”, critica-se um autor e sua doutrina, sem ter-se levado a cabo a exigência de compreensão objetiva, e postulando-se paradoxalmente o caráter irrealizável da pretensão a uma tal compreensão. [...]. Ignora no mais das vezes um perigo fundamental que estreita sempre o intérprete: o de assumir uma posição polêmica em face da obra estudada – a melhor maneira de não compreendê-la.

Neste Prefácio, Porchat defende ideias que serão atacadas por ele mesmo, 35 anos mais tarde, em seu famoso “Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia”⁸. Logo no início do discurso, diz Porchat: “Estamos aqui começando o II Encontro de Pesquisa na Graduação de Filosofia. E a pergunta imediatamente nos acode: *pesquisa em Filosofia ou pesquisa em História da Filosofia?*” (2010: 18, grifos meus.). A sólida tradição historiográfica francesa tem preparado o aluno com seriedade e rigor para a pesquisa em história da filosofia. O método estruturalista mostrou-se bastante eficiente para preparar o aluno de filosofia para compreender a estrutura interna das obras filosóficas, ou seja, esse método é eficiente para a pesquisa em história da filosofia. Mas será ele eficiente, também, para a pesquisa em filosofia, para o jovem estudante que procurou um curso de filosofia para dedicar-se à filosofia?

Em seu discurso aos estudantes da USP, Porchat continua convencido da eficiência do método estruturalista para compreensão de um sistema filosófico (2010: 19), mas, nesse momento, seu objetivo é ressaltar o lado negativo dessa metodologia de leitura em filosofia. Nessa direção, cito Porchat (2010: 21, grifos meus):

Quero interrogar-me aqui, porém, sobre se essa [prática do método estruturalista] é também a melhor maneira de preparar alguém para a prática da filosofia, para atender ao anseio original dos que vieram ao curso de Filosofia movidos por outra intenção que não a de tornar-se um dia bons historiadores do pensamento filosófico. Seus impulsos eram filosóficos. Acredito que se pode dizer isso de um bom número de nossos estudantes. E me ocorre, então, a seguinte pergunta, que formularei com alguma brutalidade: *estamos contribuindo para a concretização desses impulsos, ou os estamos matando?*

O que ganhamos em rigor, com a prática da pesquisa historiográfica, perdemos em criatividade. Os diálogos de Platão, Nietzsche com seus aforismos, Wittgenstein em desdizer a si próprio, recomendando o silêncio, e Camus com sua filosofia posta em imagens, teriam seus trabalhos reprovados pela tradição estruturalista. Todos eles seriam criticados por não terem a preocupação com as

⁸ Esse discurso foi proferido por Oswaldo Porchat em 18 de maio de 1998, no II Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da USP. Posteriormente, foi publicado sob o título “Discurso aos Estudantes de Filosofia da USP sobre a Pesquisa em Filosofia”, em *Dissenso – Revista de Estudantes de Filosofia*. São Paulo: USP, 1999. Esse texto foi novamente publicado em duas ocasiões: em 2006, pela Editora da Unijuí, no livro *A filosofia entre nós*, organizado por José Crisóstomo de Souza e, em 2010, na revista *Fundamento*, da Universidade Federal de Ouro Preto.

inúmeras referências bibliográficas ou com notas de rodapé (Margutti, 2014: 400). Com o propósito de afastar o estudante do achismo, a prática do método franco-usciano o afastou, também, do filosofar. Uma das consequências da imposição desse método foi o heterocídio filosófico, ou seja, a eliminação, realizada por professores, dos impulsos filosóficos dos alunos que buscam um curso de filosofia com o propósito de fazer filosofia.

Há várias formas de cometer a autoeliminação, isto é, o suicídio, assim como há diversos modos de empreender a eliminação do outro. Um desses modos é o que aqui denomino “heterocídio filosófico”⁹, que, segundo minha compreensão, consiste na negação do outro por meio da eliminação de seus problemas, o que, por sua vez, impossibilita que o estudante dê um trato filosófico às suas inquietações. Em outras palavras, é negada a ele a vivência filosófica no ambiente acadêmico. O heterocídio que os professores cometem é feito em nome de uma felicidade futura, de uma terra prometida, imaginando que, com uma sólida base historiográfica, os estudantes estarão, em tempos vindouros, preparados para pensar filosoficamente.

Oswaldo Porchat, com sua defesa intransigente do método estruturalista, foi, também, um dos professores que cometeram o heterocídio filosófico. “Os mais velhos sabem que eu fui durante décadas um defensor intransigente da ênfase unilateral no ensino historiográfico, que tenho uma dose bastante grande de responsabilidade pela orientação que prevaleceu no Departamento de Filosofia da USP” (Porchat, 2010: 24).

Em seu discurso, sua postura como professor e como orientador foi revista, reavaliada, problematizada e criticada. Porchat denunciou seus erros e procedimentos equivocados que resultaram em consequências infelizes. Oswaldo Porchat, antes de sua aposentadoria compulsória, cometeu um parricídio, ao refutar as teses de seus mestres e denunciar o que julgou falso e prejudicial para a criação filosófica no ambiente acadêmico. As críticas porchatianas ao academicismo só foram possíveis, sem cair em contradição, com o parricídio. Sua ruptura com a tradição historiográfica francesa foi radical – trata-se um questionar paterno, colocando-o à prova, denunciando seus erros e falhas, na tentativa de instauração de um novo princípio para a pesquisa e para o ensino de filosofia, por meio de argumentos formulados com certa brutalidade, para resolver um problema essencial,

⁹ O termo “heterocídio” me parece mais apropriado que “assassinato”, visto que o suicídio também é um assassinato, um assassinato de si.

ou seja, para que a história da filosofia comece, no meio acadêmico, a dar lugar à filosofia.

O parricídio de Porchat pode ser descrito na citação seguinte:

Afirmar que os primeiros exercícios filosóficos serão forçosamente toscos, desajeitados, mesmo ingênuos, é proferir um truísmo banal, pois é forçosamente assim em todos os ramos do saber teórico, algo de análogo também ocorre em todos os ramos da sabedoria prática. Haverá outra maneira de aprender a fazer algo, no campo teórico ou prático, senão começando a fazer e fazendo, de preferência sob o acompanhamento e aconselhamento de um mestre, aquilo que se quer aprender a fazer bem? Não é, aliás, o mesmo que ocorre no aprendizado da historiografia filosófica? No que concerne particularmente ao aprendizado filosófico, caberá ao mestre apontar as necessárias imperfeições das primeiras tentativas, sugerir leituras que possam ser utilizadas como ponto de apoio para os passos seguintes, corrigir falhas de argumentação, estimular o debate filosófico entre os próprios estudantes. E, sobretudo, municiar os debates e discussões pelo recurso à utilização pontual de textos e passagens de obras filosóficas apropriadas ao tratamento dos temas em questão. Aliás, a impressionante proliferação de artigos sobre as mais variadas questões filosóficas na bibliografia filosófica contemporânea fornece um material abundante e mesmo inesgotável que poderá sempre servir de base de referência para tais propósitos (Porchat, 2010: 30-31).

Para que a criatividade filosófica dos alunos tenha espaço nos departamentos de filosofia, é necessário que os estudantes sejam incentivados a se expressar livremente (ou pelo menos que não sejam proibidos de o fazer) nos cursos e seminários e que as pesquisas não sejam exclusivamente sobre “O conceito de X em Y”, mas sobre problemas, preferencialmente sobre aqueles que fazem parte das polêmicas filosóficas de nossos dias. Penso que, desse modo, com um filosófico ensino de filosofia, a criação filosófica ocupe, cada vez mais, os espaços acadêmicos. É certo que a elaboração de propostas pessoais, criativas e autônomas pode possuir várias falhas, assim como a elaboração de exegese filosófica.

Se, no Prefácio Introdutório à *Religião de Platão*, Porchat (1963: 07, grifos no original) defende a busca que permite alcançar a objetividade na interpretação e na exposição dos sistemas filosóficos, “respeitando todas as suas articulações estruturais, *reescrevendo*, por assim dizer, *segundo a ordem das razões, a sua obra*, sem nada ajuntar, entretanto, que o filósofo não pudesse e devesse assumir explicitamente como *seu*”, três décadas e meia depois, ele afirma que “não é verdade que o conhecimento necessário que nossos estudantes devem ter dos autores clássicos exija o detalhamento minucioso e oníabrangente de seus

sistemas” (2010: 25). Se, por anos¹⁰, Porchat defendeu o estudo segundo a ordem das razões, posteriormente ele o refutou, cometeu o parricídio e defendeu que os

estudantes sejam fortemente incentivados, *desde o início*, desde o primeiro ano, a *exprimirem livremente nos seminários, nos trabalhos e nas aulas os seus próprios pontos de vista sobre os assuntos tratados*. A tomarem posição, a criticarem, a ousarem criticar, se isso lhes parecer ser o caso, *mesmo as formulações dos grandes filósofos e suas teses* (Porchat, 2010: 27, grifos meus).

Incentivar a polêmica e o debate entre os alunos não é incentivar o achismo e a proliferação de ideias irresponsáveis, pelo fato de eles não terem uma sólida base historiográfica. A grande maioria dos filósofos consagrados também não teve essa formação. Se para filosofar fosse necessário o estudo segundo a ordem das razões, que surgiu apenas no século passado, teríamos que excluir todos os filósofos anteriores ao século XX. Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, etc., filosofaram porque pensaram por si. Como disse Porchat (2010: 29), ironicamente, em seu discurso, “eles não tiveram a felicidade de ser nossos alunos...”.

Em defesa de um filosófico ensino de filosofia

É comum, no meio acadêmico profissional de filosofia, a falsa justificção que sem o sólido conhecimento em história da filosofia, o aspirante a filósofo corre o risco de “reinventar a roda”, ou seja, na tentativa de expor ideias próprias, expõe ideias já trabalhadas por algum filósofo da tradição. Retomando o que disse anteriormente, a prova da existência do *cogito* a partir da dúvida, defendida por Descartes no século XVII, já tinha sido trabalhada no século V por Santo Agostinho. Apesar da grande proximidade dos textos de Descartes¹¹ com os de Agostinho¹²,

¹⁰ “Quando eu comecei a lecionar na Filosofia, em 1961, eu era um estruturalista de carteirinha, e assim fiquei até 1967, 1968. Eu nunca quis ser historiador da filosofia, mas, porque pesava sobre mim a herança estruturalista, eu entendia que a única maneira de fazer filosofia corretamente era fazer história da filosofia” (Porchat, 2000: 122).

¹¹ Em 1637, escreveu Descartes (2007: 58-59), no *Discurso do método*: “Mas logo atentei que, enquanto queria pensar assim que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade – penso, logo existo – era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não eram capazes de abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da Filosofia que buscava”. Quatro anos mais tarde escreveu nas *Meditações* (2004: 45): “Mas já me persuadi de que não há no mundo totalmente nada, nenhum céu, nenhuma terra, nenhuma mente e nenhum corpo. Portanto, não me persuadi de que eu, também, não era? Ao contrário, eu certamente era, se me persuadi de algo ou se somente pensei algo... Não há dúvida, portanto, de que eu, eu sou, também se me engana [o gênio maligno]: que me engane o quanto possa, nunca poderá fazer, porém, que eu nada seja, enquanto eu pensar que sou algo”.

estudiosos da obra cartesiana, como Etienne Gilson, isentaram Descartes de falta de originalidade. Conforme Julio Cabrera mostrou em seu *Diário* (2010: 137-149), os argumentos utilizados para isentar Descartes devem ser usados, também, para isentar filósofos sul-americanos quando acusados de “reinventar a roda”. Eu acrescento à tese de Cabrera, que tais argumentos devem, também, ser utilizados para isentar os estudantes que estão iniciando a prática filosófica, visto que esses argumentos devem ser válidos para isentar não apenas um consagrado filósofo europeu.

O argumento do diferente sentido e o argumento do desenvolvimento da ideia são os mais relevantes para defender Descartes de reinventar a roda (Cabrera, 2010: 140-141). O primeiro consiste em sustentar que o filósofo francês disse o mesmo que Agostinho, mas não no mesmo sentido, pois Santo Agostinho utiliza o argumento para provar a certeza do ser e, em seguida, provar que há em nós alguma imagem da Trindade, enquanto Descartes utiliza o mesmo argumento para provar que o ser que pensa é uma substância imaterial, que nada tem de corpóreo. Já o segundo argumento, como o próprio nome diz, se refere ao desenvolvimento e aos desdobramentos de uma ideia já apresentada. Desse modo, portanto, a originalidade da filosofia cartesiana é defendida.

É verdade que não podemos acusar Descartes de falta de originalidade. Afinal, uma tese do século V não poderia servir de base para o mecanicismo cartesiano. Entretanto, também é verdade que esses filósofos não escreveram algo totalmente distinto, pois tanto um quanto outro refuta o ceticismo a partir da dúvida, deduz a espiritualidade da alma a partir da certeza do pensamento, concebe a alma como imaterial, além da ideia de que o pensamento não possui consciência imediata de ter um corpo e do apoio da prova da existência de Deus na certeza do pensamento (Cabrera, 2010: 143). Repetir ideias não implica falta de originalidade, vários outros pensadores com originalidade filosófica retomaram teses passadas – o

¹² Em *A cidade de Deus*, escreveu Agostinho (2001: 47), referindo-se às verdades teológicas: “Tais verdades desafiam todos os argumentos dos acadêmicos, que dizem: Quê? E se te enganas? Pois, se me engano, existo. [...]. Embora me engane, sou eu que me engano e, portanto, no que conheço que existo, não me engano. Segue-se também que, no que conheço que me conheço, não me engano”. Em *A Trindade* (2005: 328), escreveu: “Quem pode duvidar que a alma vive, recorda, entende, quer, pensa, sabe e julga? Pois, mesmo se duvida, vive; se duvida, lembra-se do motivo da sua dúvida; se duvida, entende que duvida; se duvida, quer estar certo; se duvida, pensa; se duvida, sabe que não sabe; se duvida, julga que não se deve consentir temerariamente. Ainda que duvidasse de outras coisas não deve duvidar de sua dúvida. Visto que se não existisse, seria impossível duvidar de alguma coisa”. E, finalmente, em *O livre arbítrio* (2008: 80), escreveu Agostinho: “Assim, pois, para partirmos de uma verdade evidente, eu te perguntaria, primeiramente, se existes. Ou, talvez, temas ser vítima de engano ao responder a essa questão? Todavia, não te poderias enganar de modo algum, se não existisses”.

que não é nenhuma novidade. É inevitável retomar outras teorias, seja para dar continuidade ou para criticá-las. O que defendo aqui é que os estudantes que estão iniciando suas pesquisas *em* filosofia tenham a liberdade para retomar teorias passadas e que, se necessário, sejam beneficiados com os mesmos argumentos que serviram para isentar Descartes de falta de originalidade.

Os estudantes que passaram pelo Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, devido à imposição intransigente do método estruturalista, tiveram as condições negadas para a criatividade filosófica.

A atual geração dos professores de Filosofia do Departamento de Filosofia da USP teve negadas todas as condições que propiciam a boa iniciação à prática da Filosofia. Seus mestres, eu sou um deles, lhas negaram todas, os prepararam apenas para que se tornassem bons historiadores da Filosofia. E eles assim se tornaram, o que é muito bom. Mas foram educados – ou deseducados – no temor malsão da criatividade filosófica, o que foi muito mau. Sob esse aspecto, nós, os mestres deles, miseravelmente falhamos. Meu *mea culpa* vem muito tarde, eu sei. Embora da confissão da culpa se possa talvez dizer o mesmo que o poeta disse da liberdade: *quae sera, tamen...* (Porchat, 2010: 33).

O método estruturalista, tal como foi trabalhado no “departamento francês de ultramar” e, posteriormente, em outros departamentos, desestimula a tentativa de avaliar, criticar e propor. Esse é um método, como disse Gonçalo Palácios (2004: 41 e 43, grifos no original), de “algemas” e “mordaças”, é “um instrumento de *como entender para depois nada fazer*”, que produziu um vácuo histórico em torno do discurso filosófico, cuja autonomia deveria preservar.

Oswaldo Porchat, em seu parricídio, combate as práticas acadêmicas que estimulam o suicídio filosófico e o heterocídio filosófico. Para Porchat (2000: 81), o aluno deve ser estimulado e ter condições para se expressar filosoficamente. Caso contrário, “acontece o que tem acontecido: um departamento como o de filosofia da USP, que é de altíssimo nível [...], produz excelentes historiadores da filosofia, mas não estimula a produção de um pensamento original”. Na mesma direção, afirma Palácios (2004: 86):

Desse modo, o próprio método, que deveria ser um instrumento para filosofar, ergueu-se como uma muralha entre o pensamento e a realidade; ao invés de ser um meio para se resolver problemas filosóficos, converteu-se em obstáculo infranqueável para um possível filosofar.

O homem tem uma tendência natural para filosofar, pois é rico em inquietações e intuições profundas. “Isso está baseado na sua própria curiosidade natural, naquele afã por saber que se mostra nas pessoas desde muito cedo” (Palácios, 1997: 20). Contudo, há práticas, no meio acadêmico, que tornam a aula de filosofia improdutivo filosoficamente, impedindo que as inquietações dos alunos sejam orientadas para a vivência filosófica. Penso que é necessário que o professor filosofe. É imprescindível que ele tenha coragem de pensar por conta própria, de expor publicamente suas ideias, de criticar e de receber críticas. Essa é uma maneira de trabalhar filosoficamente a filosofia em sala de aula. Como disseram Tugendhat e Souza (2004: 331): “a única coisa que vou poder fazer é explicar por que ele [o filósofo estudado em sala de aula] está errado nisso, errado naquilo... E é isso o que os estudantes têm que aprender”. Caso contrário, o ensino será uma castração do pensamento, ou seja, um heterocídio filosófico. Para filosofar é necessário ter ousadia, muito trabalho reflexivo e muito estudo, embora não necessariamente histórico. Assim, se se pretende formar filósofos, é preciso romper com o exagero historiográfico e comentarístico.

Considerações finais

Para um criativo ensino de filosofia é necessário que sua prática seja entendida como processo dialógico de ensinar a filosofar a partir de problemas, em “um movimento pelo qual o homem volta-se sobre si mesmo para pensar acerca da realidade que o envolve e acerca de si próprio” (Goto, 2000: 39), em um processo sem destino preestabelecido, visto que “o destino é buscado em meio a dúvidas e questionamentos” (Goto, 2000: 30). A investigação filosófica é uma busca sem fim, constantemente alimentada por novas respostas e novos questionamentos. O filósofo não alcança uma explicação definitiva. Durante sua trajetória, o resultado de suas investigações é sempre reavaliado. Como disse Goto (2000: 40), em *Começos de Filosofia*: “o filósofo pode abandonar ideias que considerava corretas, recuperar outras que imaginava erradas, encontrar uma verdade onde suspeitava que ela não estivesse ou concluir que aquilo que pensava ser verdadeiro deixou de sê-lo”. A completa satisfação de sua busca é uma espécie de suicídio filosófico, visto que a plena satisfação resolve definitivamente o problema, e, se não há mais um problema para investigar, não há como a filosofia continuar.

Em filosofia, o conhecimento é produto de reflexão e diálogo com a realidade. O conhecimento filosófico emerge da compreensão do mundo que se inicia com a sensibilidade. O filósofo compreende a realidade na medida em que a experimenta (Goto, 2000: 83-84). Pensar filosoficamente é uma atividade intimamente ligada à sensibilidade, visto que o problema é de natureza sensível, não intelectual. O homem pensa filosoficamente na medida em que é forçado pela natureza sensível, pois é ela que o desabilita, o incomoda e, de modo violento, o força a pensar.

Enfim, para um filosófico ensino de filosofia, o meio acadêmico deve ser o ambiente em que o estudante possa olhar em direção a si, experimentar o problema e, *com* o professor, fazer filosofia. O ensino deve ser uma negação e uma afirmação da tradição. Uma afirmação da necessidade de estudar os clássicos (e não apenas os clássicos) e uma negação de se manter na mera interpretação, ou seja, o ensino que proponho é uma afirmação e uma negação do que esmaga o pensamento filosófico, é uma valorização das inquietações e, conseqüentemente, uma rejeição do suicídio filosófico e do heterocídio filosófico.

Portanto, é necessário despertar para a necessidade de os estudantes assumirem posicionamentos próprios perante os clássicos da filosofia, além de possibilitar espaços para que possam defender publicamente suas ideias. Nesse processo, não se deve descartar a história da filosofia, pois avaliar teses, problemas, desenvolvimento e soluções da história da filosofia não é algo que deva ser eliminado do ensino de filosofia, visto que a crítica filosófica possibilita a continuação do filosofar. É a postura crítica que prevaleceu na história da filosofia que deve prevalecer, também, em sala de aula.

Referências bibliográficas

Agostinho. (2001) **A cidade de Deus**. Parte II. Vozes. Petrópolis.

_____. (2005) **A trindade**. Paulus. São Paulo.

_____. (2008) **O livre arbítrio**. Paulus. São Paulo.

Arantes, P. (1994) **Um departamento francês de ultramar**. Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência dos anos 60). Paz & Terra. Rio de Janeiro.

_____. (2000) "Paulo Arantes". En: Nobre, M y Rego, J. M. **Conversa com filósofos brasileiros**. Editora 34. São Paulo.

Cabrera, J. (2010) **Diário de um filósofo no Brasil**. Unijuí. Ijuí.

Descartes, R. (2004) **Meditações sobre Filosofia primeira**. Unicamp. Campinas.

_____. (2007) **Discurso do método**. Martins Fontes. São Paulo.

Ferreira Júnior, W. (2013) “Elementos para uma filosofia da educação heideggeriana. Homem e mundo na perspectiva fenomenológica existencial”. En: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Revista Número 20 (2013). Universidade de Brasília. Brasília. Disponível: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/9674/7131> (Acesso: 10 de março de 2015).

Goto, R. (2000) **Começos da Filosofia**. Átomo. Campinas.

Guérout, M. (1968) “O problema da legitimidade da história da filosofia”. En: **Revista de História**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. Revista Número 75 (1968), 189-211.

_____. (2007) “Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos”. En: **Trans/Form/Ação**. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Revista Volume 30, Número 1 (2007), 235-246.

Janine Ribeiro, R. (2003) **A universidade e a vida atual**. Campus. Rio de Janeiro.

_____. (2007) “Filósofos franceses no Brasil: um depoimento”. En: Capes. Disponível: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_12_01_06.pdf. (Acesso: 02 de julho de 2015).

Margutti, P. (2014) “Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de filosofia no país”. En: **Kriterion**. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais. Revista Volume 55, Numero 129 (2014), 397-410.

Palácios, G. A. “Novo mundo, velhas filosofias”. En: **Ciências humanas em Revista**. Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal de Goiás. Revista Volume 4 (1993), 33-50.

_____. (1997) **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. UFG. Goiânia.

_____. (2004) **Alheio olhar**. UFG. Goiânia.

Popper, K. (1975) “O balde e o holofote”. En: Popper, K. **Conhecimento objetivo**. Itatiaia. Belo Horizonte; São Paulo. Edusp.

Porchat, O. (1963) “Prefácio introdutório”. En: Goldschmidt, V. **A religião de Platão**. Trad. Oswaldo Porchat. Difusão Européia do Livro. São Paulo.

_____. (2000) "Oswaldo Porchat". En: Nobre, M. y Rego, J. M. **Conversas com filósofos brasileiros**. Editora 34. São Paulo.

_____. (2010) "Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em Filosofia". **Fundamento**. Instituto de Filosofia, Arte e Cultura. Universidade Federal de Ouro Preto. Revista Volume 01, Número 01 (2010), 18-33. Disponible: <http://www.revistafundamento.ufop.br/index.php/fundamento/article/view/13> (Acceso: 10 de marzo de 2015).

Tugendhat, E. y Souza, J. C. de. "Ensino e prática de Filosofia na universidade, segundo Ernst Tugendhat". En: **Philosophos**. Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal de Goiás. Revista Volume 09, Número 02 (2004), 323-343.