

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

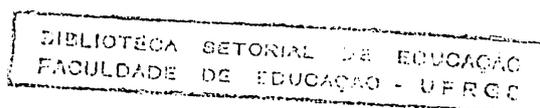
EDUCAÇÃO FILOSÓFICA, CRÍTICA!?
A filosofia como disciplina do currículo de 2º grau

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação

Dante Diniz Bessa

Orientador: Laetus Mário Veit

Porto Alegre, março de 1997.



B557e Bessa, Dante Diniz

Educação filosófica: crítica!? a filosofia como disciplina do currículo de 2º grau. / Dante Diniz Bessa. - Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.
160p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Ensino de segundo grau - Filosofia. 3. Racionalidade. 4. Crítica. I. Título.

CDU: 37:1

Catálogo na Publicação
UFRGS/Biblioteca Setorial de Educação

*O valor de um pensamento não está no conhecimento
que pode fornecer, mas na vida que pode sugerir.*

Nietzsche

RECONHECIMENTOS

Entre amigos e familiares, muitas pessoas merecem ter seus nomes citados nesta página, contudo, cada um deles sabe o quanto contribuiu para que este trabalho pudesse ser realizado. Assim, fico à vontade para não citá-los a todos.

Ao mesmo tempo, algumas dessas pessoas não poderiam deixar de ser citadas: Tânia Brizolla, minha companheira do dia-a-dia, foi quem mais próxima de mim estive durante esses quase três anos. Helga Diniz Bessa foi quem me gerou e, com muito esforço, possibilitou que eu até aqui chegasse como cheguei. Sônia Taborda, que com muito entusiasmo revisou e questionou, agradeço de coração.

Entre aqueles que conheci e com os quais interagi durante o percurso, não poderia deixar de citar o Professor Laetus Mário Veit que soube ser receptivo, crítico e amigo: um orientador.

SUMÁRIO

RESUMO	07
RESUMÉ	09
INTRODUÇÃO	11
1 - O DISCURSO PELO RETORNO DA FILOSOFIA AO 2º GRAU NO BRASIL .	20
1.1 - Como tem sido o ensino de filosofia no 2º grau no Brasil	21
1.2 - A razões da produção do discurso pelo retorno da filosofia ao 2º grau	27
1.3 - As razões do retorno da filosofia explicitas discurso.....	29
1.4 - A concepção de ensino de filosofia contida no discurso	35
1.5 - Crítica, educação e filosofia no discurso	38
2 - O HOMEM ATUAL É CRÍTICO	42
2.1 - Polissemia do termo crítica segundo a etimologia	45
2.2 - O domínio atual da crítica em geral	46
2.3 - O lugar da crítica na modernidade	53
2.3.1 - A crítica moderna do ponto de vista do critério: a razão	54
2.3.2 - A crítica moderna do ponto de vista do instrumento: a imprensa	58
2.4 - Conseqüências da crítica para os nossos dias - por que somos críticos, hoje? .	60
3 - FILOSOFAR É CRITICAR!?	65
3.1 - A crise no mundo grego e o surto da filosofia	68
3.2 - Há transformações no filosofar da modernidade?	75
3.2.1 - O filosofar e a filosofia de Kant	80
3.2.2 - O filosofar e a filosofia de Nietzsche	87
3.2.3 - O filosofar e a filosofia de Habermas	92
3.3 -Filosofar é criticar!?	102
4 - A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA	106
4.1 - A educação sugerida por Kant	109
4.2 - A educação sugerida por Nietzsche	114

4.3 - A educação sugerida por Habermas	119
4.4 - Possibilidades de uma educação crítica em geral	124
5 - A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO CRÍTICA	131
5.1 - A filosofia como disciplina escolar	134
5.2 - A transmissão da filosofia na escola	138
5.3 - É possível ensinar a filosofar na escola!?	143
CONCLUSÃO	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155

BESSA, Dante Diniz. Educação filosófica, crítica!? A filosofia como disciplina do currículo de 2º grau. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1996.

RESUMO

A filosofia esteve ausente dos currículos de 2º grau das escolas brasileiras durante quase todo o período da ditadura pós golpe de 1964, que se estendeu dali até os anos 80. Com a abertura política, os professores realizaram um movimento pelo retorno da disciplina a esse nível de ensino, do qual emergiu um discurso sobre o ensino de filosofia como ensino do filosofar, justificando que a democracia requer a formação da consciência crítica dos cidadãos e que filosofar é criticar.

Subsidiando esse discurso foram realizadas algumas pesquisas entre alunos e professores de algumas poucas escolas que mantiveram a disciplina, para saber da realidade do seu ensino. A opinião era quase unânime de que a filosofia desperta o raciocínio e o pensamento crítico e ajuda a superar momentos de crise. Só que a idéia de crítica estava diretamente vinculada à idéia de reflexão livre da razão de um sujeito consciente, capaz de construir uma concepção própria do mundo e da vida e, com isso, negar o que lhe é dado de fora, ideologicamente. Claramente uma concepção moderna, iluminista de filosofia.

Entretanto, a crítica filosófica não se restringe à negação da ideologia, A negação da ideologia pode ser, antes, uma consequência da crítica filosófica que, aliás, em alguns casos,

pode até afirmar a ideologia, na medida em que é crítica dos princípios e valores que norteiam a vida humana em geral. Isso porque quem filosofa é um ser humano e, portanto, pode muito bem, na sua reflexão, aceitar determinados princípios e valores ligados à ideologia, isto é, pode muito bem produzir uma filosofia que seja ela mesma uma ideologia.

Mas criticar não é apenas uma atitude de negação. A negação é apenas o primeiro impulso para a crítica, que, no final, tem de ser afirmativa. A simples negação não cria nova vida. Uma crítica completa, portanto, tem de ser feita sob critérios dados, isto é, é preciso saber onde se quer chegar.

A crítica filosófica, por sua vez, não acontece senão sobre os próprios critérios dados pela filosofia (princípios e valores). Assim, o filosofar, mais do que criticar, é uma atitude legisladora e moralizadora, no sentido de oferecer os critérios para uma crítica ideológica ou da ideologia. Por isso, não podemos ensinar, senão apenas habituar alguém na linguagem filosófica.

Nessa perspectiva, ensinar a filosofar e a criticar torna-se um problema filosófico para o professor de filosofia que terá de ser, mais que um professor e especialista, um filósofo e um crítico das filosofias precedentes e dos hábitos presentes de pensar e de agir.

BESSA, Dante Diniz. Educação filosófica, crítica!? A filosofia como disciplina do currículo de 2º grau. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1996.

RESUMÉ

La philosophie a été absente des curriculums des écoles secondaires brésiliennes pendant presque toute la période de la dictature après de coupe d'État le 1964, que s'est prolongé de cette période jusqu'aux années 80. A l'occasion de l'ouverture politique, les professeurs ont réalisé un mouvement pour le retour de cette discipline à ce niveau d'enseignement, d'où a émergé un discours sur l'enseignement de la philosophie en tant qu'un enseignement de l'acte de philosopher justifiant que la démocratie demande la formation de la conscience critique de citoyens, et que philosopher c'est critiquer.

Pour renforcer ce discours, des enquêtes ont été réalisées auprès des professeurs et des élèves de quelques écoles lesquelles ont maintenu cette discipline, afin de connaître la réalité de leur enseignement. L'opinion que la philosophie fait éveiller le raisonnement et la pensée critique et aussi qu'elle aide à surmonter les moments de crise, a été presque unanime. Toutefois l'idée de critique était tout à fait attachée à l'idée de la libre réflexion de la raison d'un sujet conscient, apte à construire une conception propre du monde et de la vie et, ainsi, nier tout ce que lui est donné du dehors, idéologiquement. Justement une conception moderne, illuministe de la philosophie.

Pourtant, la critique philosophique ne se restreint pas à la négation de l'idéologie. La négation de l'idéologie peut être plutôt une conséquence de la critique philosophique qui, d'ailleurs, peut, suivant les cas, justement affirmer l'idéologie autant qu'elle est critique des principes et des valeurs qui dirigent la vie humaine en général. Et cela parce que c'est l'être humain qui philosophe; donc, dans sa réflexion, il peut bien accepter certains principes et certains valeurs attachés à l'idéologie, c'est-à-dire il peut bien produire une philosophie qui soit elle-même une idéologie.

Mais critiquer n'est pas seulement une attitude de négation. La négation n'est que la première poussée vers la critique, qui, à la fin, doit être affirmative. La seule négation ne crée pas de nouvelle vie. Donc une critique complète doit être faite suivant des critères donnés; il faut savoir où l'on veut arriver.

Pour sa part, la critique philosophique ne s'effectue que sur des critères propres, donnés par la philosophie (principes et valeurs). Or, l'acte de philosopher, plus que de critiquer, est une attitude législatrice et moralisatrice, dans le sens de fournir les critères à une critique idéologique ou de l'idéologie. C'est parce que nous ne pouvons pas enseigner, mais simplement habituer quelqu'un au langage philosophique.

Dans cette perspective enseigner à philosopher et à critiquer devient un problème philosophique pour le professeur de philosophie que, au delà d'un professeur et spécialiste, devra être un philosophe et un critique des philosophies précédentes et des habitudes actuelles de penser et d'agir.

INTRODUÇÃO

O caminho da crítica filosófica não é apenas a crítica da linguagem, também não é apenas crítica superficial, que denuncia as ilusões a partir das quais se desce à vida social. É crítica que necessariamente se transforma em crítica política, denunciando os conteúdos ilusórios de nossa sociabilidade e, por isso, comprometendo-se com sua completa conversão. (GIANNOTTI, professor universitário-filósofo)

Em todos os setores do conhecimento e da ação, a filosofia deve estar presente como reflexão crítica a respeito dos fundamentos deste conhecimento e deste agir. (ARANHA autora de livros didáticos de Filosofia)

O importante é aquilo que a Filosofia favorece na formação do jovem; é uma postura crítica diante da realidade. E também um despertar para a leitura, para a busca de outras fontes de informação e de olhar para as coisas de uma maneira menos ingênua, mais crítica. (Um professor de filosofia no II grau, na pesquisa “O significado do ensino de filosofia no II grau”, 1982)

Dentre as justificativas apresentadas por aqueles que a consideram (a filosofia) importante, pelo menos quinze (do total de 24 alunos entrevistados) relacionaram-na com o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento crítico. (COSTA. A realidade do ensino de filosofia nas escolas de II grau de Porto Alegre, pesquisa entre professores alunos do II grau)

Diante dessas manifestações de pessoas que se envolvem com a filosofia em diversos níveis, é difícil deixar de admitir a idéia geral de que a filosofia é crítica e que o seu ensino é capaz de desenvolver uma consciência crítica.

Tendo em mãos pesquisas¹ que buscam levantar a realidade do ensino de filosofia no 2º grau, o seu significado, importância e necessidade, por um lado, e, por outro, atentando a alguns textos produzidos por especialistas e levando em conta as definições de filosofia que encontramos em alguns livros didáticos, verificamos a opinião quase unânime de que a filosofia é importante e necessária por ser uma disciplina crítica que pode contribuir para o desenvolvimento da “consciência crítica” dos alunos frente à realidade.

A atribuição do predicado crítica à filosofia e a crítica como finalidade do seu ensino, parece ter o sentido de caracterizá-los como tendo uma certa disposição que possibilita o juízo e a tomada de posição. Contudo, cabe perguntar se a filosofia tem e a que se deve essa disposição, o que ela julga e se o ensino de filosofia tem os mesmos efeitos, isto é, se o ensino de filosofia pode ser considerado crítico e possibilitador do desenvolvimento dessa disposição nas pessoas.

Veja-se a coerência e repetitividade entre as opiniões dos especialistas, professores e alunos! Será que essas opiniões são fruto de um posicionamento crítico em relação à filosofia, ou será que é decorrência do seu ensino, isto é, daquilo que é dito sobre a filosofia? Essa pergunta toma sentido na medida em que observamos, nos livros didáticos e na prática pedagógica, a incessante necessidade que os professores têm de explicar o que é, o que

¹ CARTOLANO, M. Tereza C. *Filosofia no ensino de 2º grau*, realizada em Campinas, 1979. ALVES, Jussara Travassos. *O Significado do ensino de filosofia no 2º grau*, realizada em Porto Alegre, 1982. COSTA, Marisa C. V. *A realidade do ensino de filosofia nas escolas de 2º grau de Porto Alegre*, realizada em Porto Alegre, 1986.

significa a filosofia e o filosofar. E não é raro lermos e escutarmos que a filosofia é reflexão crítica sobre a realidade.

Se o ensino de filosofia encontra seu sentido no desenvolvimento da consciência crítica, podemos supor, também, que esse possa ser o sentido de toda educação escolar, isto é, de todas as disciplinas ensinadas na escola.

Por outro lado, do ponto de vista da legislação brasileira, vemos que a educação tem o objetivo fundamental de desenvolver a “pessoa para o exercício da cidadania”, segundo uma formação geral. Fica no ar, então, se a formação crítica é condição para o exercício da cidadania.

É claro que não podemos pensar o ensino de filosofia no 2º grau, levando em consideração apenas as finalidades constitucionais da educação, embora seja importante fazê-lo. Não podemos negar que seja importante a formação do cidadão. Entretanto, podemos perguntar: que cidadão precisamos formar e por quê?

Neste sentido, é importante que façamos, como professores de filosofia, uma avaliação das condições em que o ensino dessa disciplina pode ou não ser crítico, uma vez inserido no atual contexto educacional, tal como manifesta a opinião dos que com ele estão envolvidos e que contribuições o aprendizado da filosofia pode dar no sentido de capacitar para a crítica e para o exercício da cidadania.

Não trataremos, entretanto, de pensar essa questão estritamente do ponto de vista pedagógico, isto é, do como fazer, dos meios, mas, sim, de pensar numa perspectiva filosófica o sentido próprio de ser crítico, enquanto finalidade da educação e do ensino de filosofia.

A tarefa, posta nestes termos, tornar-se-á mais explícita no corpo do trabalho, uma vez que, para pensar as condições de criticidade do ensino de filosofia, teremos de pensar também a atividade filosófica e a atividade educativa.

Definimos, assim, o problema que vamos tratar, a saber: uma vez esclarecido o conceito de crítica, será que podemos considerar o filosofar e o ensino de filosofia como sendo críticos por si mesmos, ou será que só poderemos assim considerá-los a partir de um projeto político-educacional mais amplo voltado para a crítica, no qual se inclua a filosofia?

Tratar a questão acerca das condições em que o ensino de filosofia pode ou não ser crítico não requer necessariamente uma investigação empírica acerca da prática deste ensino, embora isso possa em muito ajudar. Por outro lado, isso não quer dizer que essas condições possam ser conhecidas a priori. Serviremo-nos aqui do discurso e de pesquisas realizadas nesse sentido, para melhor tratar o tema sob um ponto de vista conceitual.

Não é pelo fato de que daremos um tratamento conceitual ao tema que perderemos de vista o meio ambiente em que nos encontramos. Não vamos criar aqui um mundo à parte, paralelo, prototípico onde tudo é coerente e não contraditório. Ao contrário, é justamente por querer auxiliar na interpretação e compreensão do meio ambiente em que vivemos que assim procederemos. Não se trata de desenvolver um trabalho estritamente formal, embora na maioria das vezes os trabalhos acadêmicos o sejam. Tampouco queremos resolver a questão de uma vez por todas. Queremos apenas encontrar um caminho válido para subsidiar o ensino de uma disciplina e, talvez, do ensino em geral.

Vamos trabalhar com a noção de que a educação e o ensino de filosofia acontecem, e que podemos propor para ambos uma finalidade que não apenas emprego para professores e preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Vamos trabalhar com a noção de que a

educação não é uma mercadoria de consumo, mas o lugar em que a vida social se cria e se torna ativa, e que sua finalidade está relacionada com essa vida, com o conhecimento e com a ação no meio sociocultural e político.

É um princípio moral e político, portanto, que a educação possa ter uma finalidade crítica. Que possa preparar para a crítica, pôr em crise e que seja ela mesma crítica, no sentido de promover a capacidade das pessoas compreenderem-se a si mesmas.

Até entendemos que o produto de uma análise conceitual, ao mesmo tempo em que é influenciado pela leitura selecionada que fazemos para ajudar na argumentação, pode influenciar a quem com ele tomar contato. Por outro lado, entendemos que esse produto não tem força suficiente para determinar a prática do ensino, e não queremos mesmo isso, uma vez que não subestimamos a capacidade do educador. Mas a análise conceitual é necessária para que possamos pôr em pauta os pressupostos dessa prática, de modo que possa contribuir para que os leitores assumam posição diante dela, validando-a ou não, isto é, criticando-a.

Tratar a questão do ensino de filosofia conceitualmente é tratá-la sob um ponto de vista moral e político, já o dissemos. Porque se trata de pôr a filosofia em ação; fazer do ensino de filosofia uma questão filosófica e, por isso mesmo, trabalhar no âmbito da racionalidade e das possibilidades da prática educativa.

Faremos isso, portanto, seguindo a tradição filosófica que pensa o mundo racionalmente, isto é, que procura situar a razão no mundo e na história, sem que o mundo e a história estejam situados na razão.

Não temos a pretensão de produzir verdades e valores absolutos, senão argumentos para serem discutidos e que podem estar contaminados pelo erro. Muitos autores nos auxiliam a argumentar em favor disso. Citemos alguns:

Podemos dizer que um problema é especificamente filosófico na medida em que a pergunta coincidir com o espírito crítico. Por isto, o meio próprio em que se desdobra a atividade filosófica é a racionalidade, podendo-se mesmo dizer que, neste sentido, todo filósofo, independentemente da posição que vier a assumir, é um intelectualista, não podendo existir atividade filosófica fora desta perspectiva. (BORNHEIM, 1969, pp. 41-42)

A filosofia vem se esforçando desde suas origens em explicar o mundo em seu conjunto, a unidade na diversidade dos fenômenos, com princípios que tem que buscar na razão e não na comunicação com uma divindade situada além mundo e, a rigor, nem sequer remontando-se ao fundamento de um cosmos que compreende natureza e sociedade. (HABERMAS, 1987, p. 15)

A teoria crítica (...) segue conscientemente o interesse por uma organização racional da atividade humana: clarificar e legitimar esse interesse é tarefa que ela confere a si própria. Pois para a teoria crítica não se trata apenas dos fins tais como são apresentados pelas formas de vida vigentes, mas dos homens com todas as suas possibilidades. É nesse sentido que a teoria crítica preserva a herança do idealismo alemão e da própria filosofia. Ela não é uma hipótese de trabalho qualquer que se mostra útil para o funcionamento do sistema dominante, mas sim um momento inseparável do esforço histórico de criar um mundo que satisfaça às necessidades e forças humanas. (HORKHEIMER, 1983, p. 156)

É preciso, contudo, que tomemos cuidado, desde já, para evitar um possível mal entendido. Dizer que o tratamento conceitual é racional não significa dizer que os sentidos e as emoções estejam sendo subjugados ou negligenciados, pois, estando a razão situada no mundo, necessariamente está colada a eles, não existe sem eles. Não é porque o trabalho filosófico é um trabalho conceitual, intelectualista, racional que vamos tirar o filósofo e a filosofia do corpo, da vida e do mundo concreto. É justamente esta experiência, esta vivência, este estar no mundo que leva o filósofo a trabalhar. Não haveria filosofia sem que houvesse vida. Lembremos Nietzsche:

São somente os homens ingênuos que podem acreditar que a natureza do homem possa ser transformada em uma natureza puramente lógica; mas se houver graus de aproximação desse alvo, o que não haveria de se perder nesse caminho! Mesmo o homem mais racional precisa outra vez, de tempo em tempo, da natureza, isto é, de sua postura fundamental ilógica diante de todas as coisas. (1983, p. 96)

O homem racional, portanto, por mais que se esforce, não pode fugir à sua corporeidade, seja ela boa ou má; ou nem boa nem má, se quisermos falar em valores morais.

O trabalho conceitual faz parte da vida não só do filósofo e do teórico, mas de todo o ser humano que possa ter condições de vida suficientes para realizá-lo. E esse trabalho não tem que aparecer necessariamente escrito. Pode ficar disseminado no ar através da voz. Mas tem de ser expressado, tem de ser acionado e posto no mundo: entre amigos, entre colegas, entre rivais. Não estamos sós no mundo, uma consciência soberana que julga por si mesma.

Com isso, traçamos nosso plano de abordagem do tema. Uma caminhada entre os conceitos-chave de crítica, filosofia e educação, buscando-os um pouco na história e pondo-os em relevo no período moderno-contemporâneo.

Serviremo-nos, por outro lado, de três autores-chave para levar a cabo tal tarefa. Três autores que marcam a nossa época e que assumem diferentes posições diante do tipo de racionalidade que se desenvolve a partir do século XVII: Kant, Nietzsche e Habermas.

Que sejam três autores alemães, é uma coincidência, pois não faremos um trabalho sobre a filosofia alemã, tampouco um trabalho comparativo. Esses autores foram escolhidos porque suas teorias estão fundamentadas em diferentes princípios e valores, ao mesmo tempo que são fonte para o que se tem produzido intelectualmente na atualidade. Já que a nossa questão central é: *educação filosófica: crítica?*, os seus modos de filosofar e as suas filosofias serão tomadas como exemplos de uma possível crítica filosófica.

Assim, escolhemos Kant, primeiro, porque é a expressão mais forte do Iluminismo e, também, porque o consideramos iniciador da filosofia científica. Conhecedor da história da filosofia, ele desenvolve um método analítico que chama crítico da razão metafísica. Essa crítica é realizada nos moldes de uma suposta razão subjetiva universal, isto é, da consciência

de um sujeito capaz de conhecer e agir seguindo princípios puramente racionais, isto é, destituídos de qualquer experiência, logo, são dados *a priori* e necessariamente são válidos para todos.

Nietzsche, por outro lado, busca radicalizar essa crítica kantiana colocando sob avaliação os princípios norteadores de toda a filosofia ocidental, desde os gregos: a justiça, o bem, a verdade e o belo que, segundo ele, são aceitos por Kant. A intenção desse alemão do final do século XIX é a de desmascarar os conceitos e valores universais e ideais, para livrar a criação de novos conceitos e valores que possam justificar a liberdade individual. Radicalizando a crítica kantiana, Nietzsche entende que uma crítica da razão efetuada por ela mesma é insuficiente. Assim, vai buscar naquilo que tradicionalmente se considerou o inimigo da razão os critérios de sua crítica; vai buscá-los no corpo e nos sentimentos.

Seria também Nietzsche o inspirador de uma possível filosofia pós-moderna, justamente na medida em que critica a pretensão de uma razão universal.

Habermas, por sua vez, procura conciliar a tradição e os valores da modernidade e da tradição filosófica, com a liberdade do indivíduo. A sua Teoria do Agir Comunicativo fundamenta-se numa razão mais flexível, em que, através do diálogo intersubjetivo, seja possível chegar-se a consensos.

O que temos em mente, então, é o seguinte: no primeiro capítulo vamos procurar apresentar o que nos motivou a esse trabalho, o que chamamos de “O discurso pelo retorno da filosofia ao ensino de 2º grau”, o qual confere à filosofia e ao seu ensino a importância de formar a consciência crítica do cidadão; no segundo, abordaremos o conceito de ser crítico, partindo da etimologia do termo crítica, dos seus domínios e de seu lugar na modernidade, para caracterizar o homem atual como crítico; no terceiro capítulo, procuraremos visualizar o

fazer filosofia (filosofar) desde as suas origens gregas e depois acompanhar as suas transformações a partir da virada do mundo medieval para o moderno, para nos determos nos três autores há pouco anunciados, a título de exemplificar a atitude filosófica e com a intenção de saber que relação há entre filosofar e criticar; no quarto capítulo trataremos das relações entre filosofia e educação: primeiro um olhar sobre a educação do ponto de vista filosófico, a partir de Kant, Nietzsche e Habermas, para saber da possibilidade de uma educação crítica em geral e, finalmente, no capítulo quinto, encarar a filosofia na educação: concebê-la como disciplina escolar, saber como ela vem sendo ensinada institucionalmente para, finalmente, discutir a possibilidade do ensino do filosofar como ensino crítico.

1 - O DISCURSO PELO RETORNO DA FILOSOFIA AO 2º GRAU NO BRASIL

Em finais dos anos 70 e durante os anos 80, período em que tem início e se afirma o dito processo de redemocratização do Brasil, ocorreu o que se chamou de Movimento pelo Retorno da Filosofia ao Ensino de 2º Grau.

Por um período de aproximadamente dez anos houve a realização de diversos encontros, em diversas localidades brasileiras, para discutir a questão do ensino de filosofia, os quais se traduziram na produção de documentos, pesquisas, artigos e livros em todo o país, reivindicando a volta e justificando a necessidade do ensino de filosofia no nível médio. A toda a produção sobre esse tema, realizada a partir daí, estamos chamando *discurso pelo retorno da filosofia ao ensino de 2º grau*.

Esse discurso se construiu de uma maneira bastante diversificada, de modo que não pretendemos tomá-lo por inteiro, detendo-nos apenas naquela produção a que tivemos acesso, especialmente o Documento de Campinas, que consideraremos como sendo representativa do todo, se podemos falar em todo do discurso. Isso porque o que queremos não é fazer uma

análise centrada no discurso, senão interpretar e discutir o principal argumento encontrado em tal justificativa, que será o objeto desse estudo: **a filosofia desenvolve a consciência crítica.**

Colocaremos esse discurso, em primeiro lugar, no contexto da história do ensino de filosofia no 2º grau no Brasil para, então, abordá-lo no seu interior e verificar as razões de sua produção, as razões que nele justificam o retorno da filosofia ao 2º grau, a concepção de “ensino de filosofia” contida nele, bem como as concepções de crítica, educação e filosofia ali encontradas.

O texto base para nossa interpretação, então, será o Documento de Campinas que, por ser um documento elaborado a partir da reunião e discussão de professores e estudantes de filosofia, tomaremos como explicitação das idéias do movimento como um todo.

1.1 - Como tem sido o ensino de filosofia no 2º grau no Brasil

A primeira escola brasileira foi o Colégio de Jesus, fundado pelos jesuítas em 1553, os quais monopolizaram o ensino e os ideais pedagógicos por mais de dois séculos. Seus objetivos principais eram os de formar o colono branco segundo a cultura da metrópole e catequizar os nativos e negros. A disciplina de filosofia esteve presente na educação jesuítica desde o primeiro currículo, porém, o seu ensino foi tido como “um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados”.

Os jesuítas ensinaram uma filosofia canônica, fundamentada na escolástica medieval, cujo objetivo era a assimilação da tradição, muito mais para formar homens letrados e eruditos do que para contribuir com um pensamento autônomo e independente. A filosofia não passava de mero comentário teológico, ensinada de maneira formal, retórica, gramatical e livresca, assim como as demais disciplinas. Ou seja, toda cultura transmitida pelos jesuítas era uma cultura já pronta e acabada, dogmática.

A filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela nos vinha já feita. E era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as idéias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica.(CRUZ COSTA apud CARTOLANO, 1985, p. 21)

Com a implantação das aulas régias, no início do século XVIII, a mesma filosofia continuou a ser ensinada, pois os leigos que as ministravam haviam sido formados pelos jesuítas. Apenas houve uma mescla com um certo ecletismo espiritual que aportava no país, vindo da Europa.

A filosofia eclética, segundo Carilho (1987, p. 18), surge no século XVIII, “*como defensora de uma ampla difusão do pensamento moderno, sem se preocupar com a determinação das correntes a promover ou a excluir (...)*”

A vinda da Corte Portuguesa para o Brasil intensificou o intercâmbio cultural com a Europa. Aos poucos vão chegando ao domínio da intelectualidade brasileira as idéias iluministas, positivistas e liberais. Embora a penetração dessas idéias tenha sido bastante forte no meio intelectual, com conseqüências políticas, nas escolas ela foi rara.

Portanto, desde a fundação do primeiro colégio até à segunda metade do século XIX, a educação brasileira e o ensino de filosofia mantiveram-se praticamente inalterados, isto é, o modelo jesuítico foi mantido até então. Contudo, não podemos ignorar que a filosofia sempre esteve presente no currículo durante este período.

Já com a instauração da República, iniciam-se reformas no sistema escolar, ainda que circunscritas a algumas capitais, oriundas da descentralização do poder e dos ideais de federalismo, democracia e educação para todos que ecoavam no seio da intelectualidade, que via aí a possibilidade de construir um país moderno, ou liberal².

²Sobre isso ver GHIRALDELLI JR., Paulo. *Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil. Educação e Sociedade*, v. 9, n. 26, p. 85-104, abr. 1987.

Entretanto, sob a influência das idéias positivistas, o currículo do secundário tem como ponto de partida a classificação das ciências de Comte, na qual a filosofia não é considerada disciplina doutrinal, ficando assim fora do ensino médio por mais de trinta anos. Nesse período, por outro lado, a Igreja deixa de influenciar tanto na educação, por estar demasiado ligada ao poder monárquico. O ideal republicano para o ensino secundário é que seja formador e não mais propedêutico.

O esgotamento da influência do positivismo como ideologia, no final dos anos 20 deste século, aliado ao retorno da Igreja modernizada (adaptada aos novos tempos políticos) ao cenário educacional, e à sutil influência norte-americana no campo cultural e educacional, traz o ideário da Escola Nova. A filosofia volta a ser ensinada no nível médio. O secundário volta a ser propedêutico e o conteúdo filosófico é o neotomismo. Contudo, o acesso à escola continua sendo privilégio de poucos.

No âmbito pedagógico esse período (a Primeira República) consolidou a Pedagogia Tradicional, sufocou a organização da "Pedagogia Socialista" e da Pedagogia Libertária e assistiu à penetração da Pedagogia Nova."(GHIRALDELLI, 1987, p. 88)

As transformações na economia nacional pós Revolução de 30 alteraram a política educacional novamente, fazendo da escola instrumento para preparar mão-de-obra especializada para a indústria nascente. A filosofia é ensinada no curso complementar como história da filosofia e lógica, seguindo a finalidade geral da educação, que visava a preparar o adolescente para viver e tomar decisões por si. É o ideal liberal que ganha força, a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em oposição aos católicos, e que defendia a responsabilidade do Estado pela educação, logo uma educação laica, do ponto de vista político, e endossava as propostas escolanovistas no que diz respeito à pedagogia.

O regime liberal, instituído com a Constituição de 1934, foi rapidamente encerrado com o advento do Estado Novo, que gerou uma onda de repressão. No aspecto político, os teóricos da educação se dividiram, porém não quanto às concepções pedagógicas. “(...) a *Pedagogia Nova (adaptada e readaptada segundo as conveniências conjunturais) pairava acima das lutas sociais e dos conflitos políticos*”(GHIRALDELLI, 1987, p.100), pois sustentava uma educação técnico-neutra.

A filosofia ensinada neste período tem como conteúdos a lógica e a moral que, somadas à educação militar (para o gênero masculino) e à educação moral e cívica, formavam um mecanismo fundamentado numa ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista.³

Com o fim do Estado Novo, em 1945, podemos dizer que se inicia o período em que mais se valorizou o ensino de filosofia no secundário no Brasil. Ela é disciplina obrigatória tanto no curso clássico, com seis horas semanais em dois anos, quanto no científico, com quatro horas semanais no terceiro ano. É também o período de grandes disputas políticas, uma vez que o país se encontra em meio a um processo de redemocratização em que os trabalhadores e a população em geral pressionam para que seus filhos tenham acesso a todos os níveis de ensino. Entretanto, em 1954, a carga horária da disciplina de filosofia é reduzida para duas horas semanais, em dois anos do clássico, e para uma hora apenas no científico.

Em meio a esse ambiente, é retomada a disputa entre a Igreja e o Estado pelo controle da educação. E todo esse contexto vai ajudar para uma nova alteração na estrutura de ensino do país.

Depois de treze anos de discussões, sai a I Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, com algumas propostas anacrônicas. A LDBEN torna a filosofia disciplina

³ Conforme CARTOLANO, 1985.

complementar. Na interpretação de Cartolano (1985, p. 65), a filosofia é apresentada como instrumento da lógica, *“indispensável, também, à formação científica”*.

Três anos depois, com o projeto de modernização e com a necessidade de enfraquecer a progressão ou talvez estancar os movimentos sociais, acontece o Golpe Militar. A primeira mudança imposta, no âmbito da educação, do ponto de vista curricular, foi o fortalecimento da disciplina de Educação Moral e Cívica, em detrimento de disciplinas humanísticas como a filosofia, a sociologia e a psicologia, que passam a ser optativas aos estabelecimentos escolares. Além disso, já está a meio caminho o processo em direção a uma educação técnico-burocrática.

Consolidado o poder dos militares, em 1971 é baixada a Lei 5.692, que torna o ensino de 2º grau profissionalizante. O currículo é organizado de maneira a assegurar a formação técnico-profissional do adolescente, através de um núcleo de disciplinas de formação especial e outras de formação geral, entre as quais a filosofia não se inclui.

A filosofia passa a ser disciplina optativa da parte diversificada do currículo, o que levou ao seu desaparecimento do ensino público, já que a ordem devia ser cumprida, ficando restrito a algumas poucas escolas privadas, controladas pela Igreja.

O entendimento de Cartolano (1985, p.74) é o de que em toda a história da nossa educação institucional tivemos um ensino de filosofia *“centrado em conteúdos acadêmicos e enciclopédicos que primavam por cindir a teoria da prática social.”*

O certo é que, no mínimo, na escola não se explicitava a prática social de onde a filosofia ensinada procedia, ficando então implícita a sua serventia a alguma coisa exterior a ela.

Com a abertura política e o processo de redemocratização do país anunciados, inicia-se um movimento nacional pelo retorno da filosofia ao 2º grau, a partir do final dos anos 70. Esse movimento pode ter tido conseqüências positivas, na medida em que a disciplina começou a ganhar espaço nos currículos escolares.

Apenas para citar um exemplo, comparando duas pesquisas realizadas em Porto Alegre, vemos que, em 1982, havia apenas 14 escolas que incluíam a filosofia em seus currículos, quando, em 1986, esse número aumenta para 36 escolas.

Por outro lado, essas pesquisas nos mostram um quadro não muito favorável em relação às condições em que a filosofia é ensinada. No que diz respeito à formação dos professores, em 1982, 13 dos 14 eram graduados em filosofia; já a pesquisa realizada em 1986 mostra que, dos 18 professores entrevistados, 5 (30% da amostra) graduaram-se em outras áreas (ciências sociais, pedagogia e teologia foram citadas).

Além disso, foram arrolados 60 temas diferentes com os quais os professores trabalhavam, variando da estética à lógica. E o que é mais grave, do ponto de vista estrutural, foi constatado um acervo bibliográfico muito pequeno nas escolas.

Vemos assim, nesse brevíssimo levantamento histórico, que somente em dois momentos da história da educação secundária brasileira a filosofia não esteve presente nos currículos das escolas públicas. Nos primeiros anos da República e durante a Ditadura Militar.

Vemos, também, como bem diz Costa (1992), que o ensino de filosofia sempre teve caráter acessório e propedêutico; a filosofia sempre foi uma disciplina auxiliar incluída em projetos educacionais com outras finalidades: formação erudita, humanística, cientificista, tecnicista...

1.2 - As razões da produção do discurso pelo retorno da filosofia ao 2º grau

Vimos que a filosofia esteve ausente dos currículos de 2º grau durante a ditadura militar e que, com a abertura política, veio a produção do discurso pelo seu retorno. Portanto, a questão aqui não é saber por que o discurso foi produzido, pois a razão seria óbvia: ele foi produzido porque a filosofia esteve ausente do ensino de 2º grau. O que queremos verificar é a que razões o discurso produzido atribui a ausência dessa disciplina nesse nível de ensino.

São duas as razões apontadas no discurso. Por um lado aponta-se, como é característico de toda ditadura, a necessidade que teve o regime militar, instaurado em 1964, de reprimir qualquer forma de manifestação que pudesse questionar o poder, fazendo com que as pessoas se subordinassem à ordem que se estabelecia.

Nesse sentido a educação teve muito a contribuir, na medida em que tivemos uma política educacional cuja finalidade era a de ensinar a obedecer ao invés de ensinar a participar, ou o que é pior: participar era obedecer. Era mais interessante, por exemplo, ter uma disciplina de Educação Moral e Cívica que ensinasse como as coisas são e devem ser, do que uma disciplina como a filosofia que poderia ensinar a perguntar as razões das coisas serem assim e provocar a investigação das possibilidades de serem diferentes, ou ainda a perceber que as coisas tal como eram ditas não faziam jus a realidade vivida.

Por outro lado, também durante o regime militar, implantou-se uma política que se dizia voltada para o desenvolvimento e modernização da sociedade; para a industrialização. A industrialização requer domínio das modernas tecnologias de produção, que, por sua vez, requerem preparação de profissionais especializados.

Segundo essa política, o país só poderia desenvolver-se e modernizar-se na medida em que dispusesse de mão-de-obra especializada para atuar nas diversas indústrias que se

estabeleciam no país. Essa exigência teve implicações fortes no âmbito da educação, fazendo do ensino de 2º grau um ciclo de estudos terminal, dirigido para a formação de técnicos especializados em algumas profissões julgadas prioritárias do ponto de vista do potencial mercado de trabalho que a modernização do país proporcionaria.

Ora, a formação filosófica em nada contribuiria para o exercício profissional, uma vez que não pode ser aplicada de um ponto de vista técnico.

No discurso essas razões aparecem assim:

A busca de fins para a reintrodução da Filosofia no 2º grau pode levar-nos a inquirir sobre as causas de sua eliminação, a fim de avaliar se foram válidas e se ainda persistem. Alinham-se entre elas: 1 - o conflito aparente entre a formação científica e a formação humanística, que levou a privilegiar a primeira, em face da realidade de um país em vias de desenvolvimento; 2 - por parte das autoridades do governo, o temor de que a Filosofia possa perturbar, pelo seu caráter questionador, a ordem estabelecida. (MARTINS, 1982, p. 128)

A Filosofia pode ser considerada um dos “cassados” que estão, atualmente, a fazer jus à anistia - como palavra que o ensino dito profissionalizante silenciou, para evidente prejuízo das gerações atingidas. (Documento de Campinas, 1983, p. 119)

A filosofia foi marginalizada pelo regime. Foi sutilmente desativada.” (...) Dizia-se que o “pensamento abstrato” não faz sentido na era da tecnologia. Decidiu-se orientar o 2º grau para a profissionalização. (PEGORARO, 1983, p. 139)

A Filosofia, como não atendia aos objetivos tecnicistas e burocráticos da nova concepção de ensino, deveria ser expurgada,, bem como a Psicologia e a Sociologia. Uma disciplina cumpriria melhor esses desígnios - a Educação Moral e Cívica - regulamentada em decreto-lei de 1969.(...) A introdução do ensino profissionalizante (1971) e a ênfase dada às disciplinas da parte de formação especial reduzem drasticamente o espaço da Filosofia. (COSTA, 1992, pp. 52-53)

Encontramos, então, no discurso pelo retorno da filosofia ao ensino de 2º grau, pelo menos duas justificativas para a exclusão dessa disciplina, ligadas às finalidades da educação consoantes à ordem política geral do regime militar.

A primeira diz respeito à necessidade de instaurar e manter uma determinada ordem social que não podia ser questionada nem perturbada. É uma razão que poderia ser encarada como contingente; dada pelas circunstâncias de um momento específico da história brasileira.

A segunda é referente à formação técnico-profissionalizante restrita ao exercício do trabalho e ao aprendizado científico, privilegiada em detrimento de uma formação humanística. Essa razão ultrapassa o âmbito da política nacional para se inserir na ordem da política e da cultura mundial (pelo menos do mundo ocidental), caracterizada pelo prevalecimento de uma educação técnico-científica voltada para a produção e para o mercado de trabalho.

Com base nessas duas razões da exclusão da filosofia do ensino de 2º grau no Brasil é que se constrói o discurso pelo seu retorno, numa tentativa de resgatar a importância de uma educação mais geral, mais humanística e crítica, voltada também para as questões político-sociais e que esteja mais afim com as novas perspectivas que trouxe a abertura política em direção à democracia.

1.3 - As razões do retorno da filosofia explícitas no discurso

O discurso pelo retorno da filosofia ao ensino de 2º grau vem colado às transformações político-sociais que se sucedem no final dos anos 70 e reivindica uma educação voltada para a vida social em geral, portanto menos técnica e mais humanística e política.

A principal consequência que o discurso pelo retorno da filosofia ao ensino de 2º grau aponta, a partir das razões da sua ausência, é a de que desde o regime militar a população brasileira jovem recebe uma educação acrítica; não coerente com a finalidade última da educação, vigente em nossa Constituição, de preparar a pessoa para o exercício da cidadania. Vejamos como isso aparece no discurso:

*Não é difícil verificar-se, com um breve contato com a realidade do 2º grau, que das coisas que mais faltam ali atualmente é o elemento **reflexão**, derivando disto certa incapacidade crítica que se traduz, no adolescente, como crescente perplexidade e negativismo ante os valores da vida. (Documento de Campinas, 1983, p. 119)*

Segundo os depoimentos (dos professores), o alunado tem uma postura acrítica, passiva, e os professores interpretam a ocorrência como fruto da ideologia dominante nas últimas décadas. O educando desenvolveu-se num contexto que não favoreceu a formação de uma consciência histórica e a produção de um saber crítico. O jovem, ao encontrar-se com a Filosofia, que é fundamentalmente crítica e oposta ao posicionamento ingênuo, conflitua-se, respondendo com uma conduta de resistência. (ALVES, 1985, pp. 83-84)

São conhecimentos assumidos “dogmaticamente” como se fossem científicos ou filosóficos, embora espontâneos e sem o rigor de qualquer método de elaboração. Tais conhecimentos formam a concepção de mundo dos educandos que, a partir dessa compreensão, passam a agir. (BENINCÁ, 1989, p. 27)

A avaliação feita, de um modo geral, por especialistas, professores e alunos, foi a de que a filosofia não deveria estar fora dos currículos porque desenvolve o raciocínio e a consciência crítica. Há, portanto, nos argumentos, uma pretensão de que o ensino de filosofia pode não só contribuir mas ser ele mesmo o cerne da formação crítica.

Pesquisas realizadas em Porto Alegre em 1982 e em 1986, quando a filosofia volta a ganhar espaço nos currículos, mostram bem essa idéia. Num determinado momento, ambas as pesquisas perguntam aos professores pelos objetivos que visam com o ensino de filosofia, de onde emerge a concepção de que essa disciplina é essencial para a formação crítica.

Na pesquisa de Alves (1982), aparecem os seguintes objetivos: formação de uma consciência crítica; reflexão crítica com vistas a uma tomada de posição; entender e elaborar um pensamento sobre a realidade; posicionamento crítico frente à realidade; desenvolver a capacidade de pensar, de julgar de uma maneira crítica, entre outros.

Já Costa (1986) agrupa os objetivos citados pelos professores em três pontos:

- 1) **Ensinar a Pensar:** a Filosofia serviria de base para outras disciplinas e contribuiria para a análise crítica da realidade;
- 2) **Desenvolver uma Visão Crítica sobre a Realidade:** para o aluno poder examinar problemas de várias naturezas que constituem a realidade atual e posicionar-se em relação aos mesmos;
- 3) **Assumir-se como Sujeito:** contribuiria no sentido de organização da realidade existencial dos alunos, ajudando-os a posicionar-se diante da vida.

Fica evidenciado, a partir dos objetivos arrolados, que, na concepção dos professores entrevistados, o ensino de filosofia é capaz de formar para a crítica, que a filosofia está relacionada com a tomada de consciência, com a reflexão e com o posicionar-se diante da realidade, questionando-a. Essa mesma concepção é partilhada pelos alunos e orientadores educacionais.

Encontramos em alguns artigos e no Documento de Campinas essa mesma tônica.

Assistir ao educando secundarista no desenvolvimento de sua consciência crítica ante um tempo de difícil transição, como este que vivemos. Oferecer, ao estudante, instrumental analítico para sua defrontação com seus problemas existenciais, permitindo-lhe situar-se em seu mundo como pessoa responsável e cidadão integrado ao contexto histórico; utilizar o poder pedagógico da filosofia, isto é, levá-la a ocupar seu lugar educacional entre seres humanos e, conseqüentemente, pensantes. (Documento de Campinas, 1983, p. 119)

Nos três documentos citados (Rio-Brasília-Goiânia) o ensino de filosofia aparece sempre como forma excelente para ajudar o aluno a formar-se numa consciência crítica do mundo que o cerca. Esta é a principal e capital razão pela qual a filosofia é reivindicada no 2º grau. A filosofia crítica é uma análise em profundidade da experiência histórica, social e cultural. (PEGORARO, 1983, p. 142)

A experiência humana e a didática do professor de filosofia é "conditio sine qua non", para levar seus ouvintes, através de caminhos mais curtos e seguros, a uma consciência crítica bem

sintonizada com os valores do universo cultural a que pertencem.
(VÁRIOS, 1987, p. 92)

Só valerá à pena implantar a filosofia no ensino médio se for para levar o aluno (e o professor) a superar o pensamento ingênuo, a concepção espontânea do mundo e entrar numa reflexão crítica sobre a realidade, numa visão de mundo que leva à coerência e à unidade.
(BENINCÁ, 1989, p. 30)

A idéia de que a disciplina de filosofia é essencial para a formação da consciência crítica parece ecoar entre os envolvidos com o ensino dessa disciplina, o que constitui um saber e um discurso institucionalizado sobre o tema.

Mas será suficiente a presença de uma disciplina de filosofia na educação para que possamos considerar essa educação crítica?

Vimos anteriormente (1.1) que não basta a filosofia estar presente nominalmente na educação para que possamos considerar essa educação crítica. Vimos também que o próprio ensino de filosofia nem sempre é um ensino crítico. Primeiro porque a filosofia ensinada pode estar presa a um determinado modo de fazer filosofia, como se fosse o único possível (o escolasticismo é um exemplo, o cartesianismo outro, o criticismo outro); segundo, porque os conteúdos ensinados em filosofia podem estar ligados a interesses que não são propriamente filosóficos; terceiro, porque nem sempre a filosofia ensinada provoca o exercício filosófico, limitando-se a apresentar os resultados históricos do exercício realizados por outras pessoas e, por último, porque, mesmo que o ensino de filosofia venha a realizar-se como prática filosófica, ele corre o risco de ser absorvido no interior de um conjunto de práticas educativas que no mais das vezes podem vir a neutralizá-la, para não dizer dominá-la.

Sim, pois o ensino de 2º grau, historicamente, atende a três finalidades distintas, por ser um nível intermediário entre o ensino fundamental (de 1º grau) e o especializado (superior), de modo que é difícil decidir sobre a sua função própria.

As três funções do 2º grau são as de propedêutico ao nível superior, uma função transitiva; profissionalizante-terminal, que qualifica para o mercado de trabalho; e formativa, que propiciaria ao aluno, ao mesmo tempo, uma formação geral e para o trabalho.⁴

Durante os anos 70 o 2º grau teve a função de qualificar o aluno para o mercado de trabalho. A obrigatoriedade que a Lei nº 5.692/71 impunha aos estabelecimentos de ensino de 2º grau, para a qualificação para o trabalho, fazia deste nível um nível terminal, em que o aluno, depois de passar pelo aprendizado de disciplinas especiais, estaria qualificado para ingressar no mercado de trabalho (pelo menos do ponto de vista legal foi assim), de maneira que não havia necessidade de um curso superior para o jovem desempenhar um papel social, o de trabalhador.

Nesses anos efetivou-se um ensino técnico-científico. Importava que o estudante aprendesse bem o como fazer para ganhar um posto de trabalhador, sem que houvesse a preocupação com uma formação que proporcionasse a ele a possibilidade de compreender essa necessidade de saber fazer. O seu futuro era o trabalho, categoria especial no mundo social.

Essa obrigatoriedade de qualificação para o trabalho foi retirada com a Lei nº 7.044/82. O trabalho a partir daí passa a ser considerado não mais como finalidade do ensino médio, mas como um dos elementos necessários à formação integral do aluno. A orientação legal é a de que as escolas possam optar em qualificar para o trabalho, mas o objetivo primordial deste nível de ensino é o de desenvolver harmônica e integralmente a personalidade do aluno. O currículo não é mais dividido entre disciplinas de formação geral e formação especial, passando a ser considerado como um todo necessário ao cumprimento daquele objetivo.

⁴ Conforme CURY, 1991.

Com a Constituição de 1988, a tendência é de que o ensino de 2º grau seja considerado como ensino básico, com a finalidade geral de capacitar a pessoa para o exercício da cidadania. E isso significa que o ensino de 2º grau deve ser ao mesmo tempo propedêutico e formativo. Além disso, são mantidas escolas técnicas profissionalizantes. Assim, o papel social a ser desempenhado pelo concluinte do 2º grau já não é mais apenas o de trabalhador, mas o de trabalhador e cidadão. Ou seja, formalmente o seu papel é alargado para outras formas de participação na sociedade, além da sua condição de trabalhador profissional.

Nessa perspectiva, surge uma certa indefinição quanto à função do ensino de 2º grau, que também pode ser analisada sob o ponto de vista da sua tripla relação: complementar ao ensino fundamental (1º grau); preparatório ao ensino superior; e formativo para a vida pública.

Essa situação não é peculiar ao nosso país. Segundo Bonitatibus (1991, p. 122), “*esse nível de ensino vem sofrendo significativas transformações, em todo o mundo, há pelo menos um século*”.⁵ Por um lado, está o desenvolvimento da educação técnico-científica, que vem acontecendo desde a revolução industrial; por outro, é o movimento de democratização da educação, através dos ideais da escola nova e depois da escola única.

Ainda segundo Bonitatibus, há uma expansão quantitativa dos sistemas educacionais para aumentar o acesso de populações que ainda não o tinham, a qual alterou também as características do currículo. “*O currículo clássico tradicional foi ampliado, primeiramente, pela introdução das línguas modernas e as ciências, depois, pela introdução das disciplinas comerciais e técnicas.*”(idem)

⁵ Também na França, na década dos 1970, e em Portugal, na década dos 1980, apenas para citar dois exemplos mais, houve reformas no ensino cujas propostas pretendiam que a disciplina de filosofia fosse retirada do nível secundário.

Sob esse aspecto, os argumentos em favor do ensino de filosofia no 2º grau dizem respeito justamente à necessidade de mudar essas práticas. Das práticas do ensinar a fazer - ensino técnico - às práticas do ensinar a ser (ser crítico), passando a educação a ser considerada sob um ponto de vista moral e político.

1.4 - A concepção de ensino de filosofia contida no discurso

Quando se fala em ensino de filosofia no discurso, a preocupação é a de ensinar a filosofar, isto é, a preocupação é com a necessidade de ensinar a fazer filosofia, a ser filósofo, para que os alunos venham a ser críticos, dado que estariam carentes de criticidade, condição para o exercício da cidadania e para a vida democrática, que seria, também, a finalidade última da educação.

Assim, a principal razão pela qual a filosofia deveria voltar a ser ensinada no 2º grau, apontada do discurso, seria a de proporcionar a formação de uma consciência crítica. Essa formação passaria pelo ensino do modo como se deve ser num ambiente democrático, logo, fica evidenciado o aspecto moralizador do ensino de filosofia e, por extensão, de toda a educação.

Mas, sendo a Filosofia uma atividade humana, ela não pode prescindir do exercício da liberdade. A intenção de reinserir a Filosofia no 2º grau há de entender-se mais do que a imposição de um rótulo: Filosofia; é, antes, o desejo de reintroduzir o exercício do pensar para dizerem-se as coisas criticamente e, se possível, ordená-las sistematicamente. Trata-se de uma reintrodução do filosofar, o que significa propor uma tarefa que deve ser livremente assumida.(MARTINS, 1982, pp. 130-131)

Os jovens resistem a um pensamento feito e fechado. Importa ajudá-los a pensar filosoficamente a partir de suas próprias experiências (...) (PEGORARO, 1983, p. 142)

Que o profissional de Filosofia prime pelo respeito ao pluralismo de pensamento, uma vez que, sob pena de que se descaracterize o exercício filosófico, este não poder ser jamais entendido como doutrinação. (DOCUMENTO DE CAMPINAS, 1983, p. 121)

Nada é mais humano do que a liberdade de pensar criticamente a sua concepção de mundo e construí-la de forma consciente. Negar o filosofar a esses alunos seria uma atitude política de dominação, uma vez que a mesma os excluiria do processo de humanização. Filosofar, portanto, não significa informar apenas o que outros filósofos pensaram para outros tempos. Filosofar, nessa medida, seria um procedimento metodológico que levaria os alunos a refletir “criticamente” seu mundo. (BENINCA, 1989, p. 28)

Fica clara, a partir dessas citações, a concepção de ensino de filosofia como ensino do fazer filosofia (filosofar), o que seria o ensino de um modo de ser: ser crítico, ligado a um ideal de humanidade cuja finalidade é a liberdade. Liberdade que, a partir dos argumentos, parece residir na capacidade de pensar do ser humano.

A filosofia, por sua vez, é concebida como a atividade humana de pensar reflexiva e criticamente, que se exerce livremente, pluralmente e cuja tarefa é a de poder posicionar-se no mundo. Consciência, reflexão e crítica são conceitos de base da filosofia moderna dos séculos XVII e XVIII, e caracterizam de maneira expressiva essa concepção do fazer filosofia de então até os nossos dias.

Mais do que isso, a filosofia é apontada, no discurso, como o modo próprio de conceber o mundo. Essa concepção de filosofia a coloca em oposição à ideologia, seja ideologia entendida como conjunto de idéias dadas do exterior e que são predominantes, seja ela entendida como as idéias da classe dominante.

Nessa mesma perspectiva o Documento de Campinas afirma, no seu terceiro objetivo para o retorno dessa disciplina, que devemos *“utilizar o poder pedagógico da Filosofia, isto é, levá-la a ocupar seu lugar educacional entre seres humanos e, conseqüentemente, pensantes”*, o que daria a razão de pensar adequadamente o seu ensino como *“problematização ampla do existir humano”*, ao invés de pensá-lo como *“erudição histórico-filosófica”*.(1983, p. 119)

Isso nos leva a uma ambigüidade, pois se entendermos o ensino do filosofar como “problematização ampla do existir humano”, poderemos estar a confundi-lo, por um lado, com um ensino de cultura geral, isto é, como ensino de tudo aquilo que fazemos para dar sentido a nossa existência, como se o filosofar fosse um ato natural e primordial para a humanidade. O caso é que essa tarefa não é apenas da filosofia, mas de todas as disciplinas (científicas, religiosas ou artísticas) que formam a cultura geral e que, de um modo ou de outro, contribuem para um entendimento do nosso existir.

Por outro lado, estaremos a propor para o filosofar um lugar especial dentro da cultura: aquela disciplina que tem por objeto a cultura geral e, na educação, cada uma das demais disciplinas, cuja tarefa é a de fundamentá-las e/ou julgá-las.

Por uma ou por outra dessas maneiras de encarar a filosofia e o seu ensino, estaríamos a considerá-los o modo de pensar sem o qual os outros não seriam possíveis; estaríamos considerando a filosofia e o filosofar como algo que está em nossa natureza, servindo de base para qualquer modo de vida, isto é, como pensamento em geral.

Entretanto, entender o filosofar como pensamento em geral parece ser contraditório com a afirmação de que o modo de pensar filosófico (filosofar) não é todo e qualquer pensamento, mas, sim, o pensamento reflexivo e crítico.

Além disso, se o filosofar fosse pensar, não haveria necessidade do seu ensino. Mas a concepção de filosofia como um modo específico de pensar (reflexivo e crítico), ao contrário, pode caracterizá-la com disciplina, no sentido usual de matéria ou conteúdo de ensino; um modo de disciplinar o espírito através do exercício, ou ainda “*a instrução que o aluno recebe do mestre*”⁶, segundo sua etimologia latina.

⁶ Conforme CHERVEL, 1990.

Assim, pensar reflexiva e criticamente, filosofar na concepção veiculada pelo discurso, não é uma atividade natural do ser humano, do ser pensante, mas, sim, um modo de pensar que só é possível fazer na medida em que o aprendemos, sem o que não se poderia pensar o sentido da filosofia na educação.

Por último, então, vale dizer que o pensamento reflexivo e crítico, como modo de pensar filosófico, começa com o chamado “pensamento moderno” e caracteriza o modo de pensar dessa época: é método.⁷

1.5 - Crítica, educação e filosofia no discurso

O discurso pelo retorno da filosofia ao ensino de 2º grau apresentou duas razões maiores pelas quais essa disciplina teria sido excluída durante o regime militar: que a ditadura usou a educação para garantir o estabelecimento e manutenção de uma certa ordem social, por um lado e, por outro, que ela a usou como fonte da formação técnico-profissional.

Ambas as razões, podemos dizer, têm a ver com o rompimento de uma educação que teria por princípio a civilização, isto é, a liberação de um tipo ideal de humanidade, de uma humanidade livre.

Pois bem, preparar a pessoa para o exercício da cidadania é a finalidade da educação aceita pelos produtores desse discurso, acrescentando a isso a necessidade de uma formação crítica. Os dois primeiros objetivos para o retorno da filosofia apontados pelo Documento de Campinas deixam isso claro:

Assistir ao educando secundarista no desenvolvimento de sua consciência crítica ante um tempo de difícil transição como este que vivemos; Oferecer, ao estudante, instrumental analítico para sua defrontação com seus problemas existenciais, permitindo-lhe situar-se em seu mundo como pessoa responsável e cidadão integrado ao seu contexto histórico.(1983, p. 119)

⁷ Tentaremos caracterizar isso no capítulo 3, em 3.2.

Neste sentido, está posta uma relação entre crítica, educação e filosofia, consoante ao modo de vida que se propõe para os futuros cidadãos. Essa relação é a de que através da educação e do ensino de filosofia os jovens venham a ter uma formação crítica que lhes possibilite um posicionamento autônomo e livre tanto em relação à vida cotidiana como também diante das questões centrais da vida pública.

Ainda segundo o Documento de Campinas, o retorno do ensino de filosofia se justifica, além disso, porque *“As crises sociais reclamam maior capacidade crítica e discernimento dos valores básicos da vida. E nisto há um papel específico para a formação filosófica desempenhar”*. E mais: *“A Filosofia sempre foi instrumento eficaz na compreensão dos conflitos existenciais e na busca de superação dos mesmos, razão por que os profissionais da referida disciplina acreditam em sua tarefa humana de educadores”*.(1983, p. 119)

A noção de crítica da qual se valem os autores, seria a capacidade de julgar e posicionar-se no mundo superando os momentos de crises, quer sejam crises existenciais, quer sejam, especialmente, crises sociais.

Ficam expostas, assim, as seguintes idéias no discurso: 1) a educação tem de possibilitar uma formação mais ampla para os indivíduos, segundo um ideal de cidadania: não apenas o técnico, o especialista, o trabalhador; 2) nesse ideal inclui-se a necessidade de uma consciência crítica; 3) a disciplina de filosofia é essencial para a formação dessa consciência crítica, porque com ela é possível criar-se o hábito de refletir e criticar, daí sua função pedagógica e moralizadora.

Pois bem, até aqui tentamos delimitar, ilustrar e contextualizar o objeto desse estudo, qual seja: a idéia de que a filosofia deve ser ensinada no 2º grau por ser uma disciplina capaz

de formar a consciência crítica dos cidadãos. Idéia com a qual concordamos, mas que precisa ser examinada com cuidado.

Acontece que a exigência de um pensamento crítico apresenta-se, hoje, quase que dogmaticamente em todos os âmbitos da vida humana, seja a pessoa considerada como cidadão, como profissional, ou como indivíduo inserido na sociedade. E se não tivermos um caminho, uma direção para a crítica, isto é, se não tivermos claro o que significa criticar, podemos estar sendo levados a lugar nenhum; podemos estar sendo levados a permanecer no mesmo lugar, sem poder reagir contra injustiças e preconceitos. Ser cidadão é um problema prático político; dever ser crítico é um problema ético-moral, na medida em que requer a virtude e o hábito de criticar.

Sob esse aspecto, a realização do ideal de criticidade pode vir a caracterizar o crítico no sentido de alguém que, recusando consciente ou inconscientemente toda e qualquer tentativa ou possibilidade de justificar uma forma de vida coletiva, vive no porão da individualidade.

Neste sentido, a vida social, política e cultural, a vida humana, perde a sua forma e o seu equilíbrio. A própria realização da educação pode acontecer a partir de um ideal de homens e mulheres que não são nem ativos, nem sábios, nem criativos, mas homens e mulheres que devem poder superar os outros no sentido de serem os melhores naquilo que fazem, sem se perguntar para onde isso pode levar-nos, se é que nos leva para algum lugar.

Isso pode significar, também, a possibilidade de não haver uma educação no sentido de cultivar o humano, senão de cultivar o indivíduo, o funcionário que atenda às necessidades do presente, isto é, da atual organização social, que exige a especialização cada vez mais

fechada dos indivíduos na sua atuação no mundo, afastando-se na mesma proporção dos ideais de uma humanidade capaz de entender-se a si mesma.

O caso é que a vida das pessoas distanciou-se excessivamente do debate público. A prática, hoje, é prática da função. Então temos políticos, cientistas, artistas, educadores, e até mesmo críticos profissionais; todos dominando as técnicas de fazer política, de produzir conhecimentos, de produzir obras de arte, de ensinar, e, por fim, dominando as técnicas de julgar a aplicação das técnicas: crítica política, crítica científica, crítica da arte, crítica da educação, tudo girando em torno das especialidades. Os critérios de julgamento são internos às diferentes atividades desenvolvidas, não havendo um critério que relacione essas atividades com o conjunto da vida.

E se o caso é esse mesmo, nós já vivemos uma moralidade da crítica. Porém, da crítica autorizada, legitimada pelo conhecimento especializado. Uma crítica profissional, não uma crítica cidadã, a menos que possamos identificar cidadão e profissional, o que para nós não é o caso.

O que precisamos fazer, então, daqui para frente, é tentar entender as relações existentes entre crítica e política e crítica e vida prática em geral, uma vez que o conceito de cidadão está vinculado a isso. Também precisamos verificar as diferentes significações do crítico, descrever como a crítica se tornou uma atividade especializada e o homem se tornou crítico, para depois verificar com que crítica a filosofia tem a ver e que contribuições o seu ensino pode trazer para uma formação crítica do cidadão, a partir da educação formal.

2 - O HOMEM ATUAL É CRÍTICO

Afirmar de uma forma geral que o homem atual é crítico pode ser arriscado se não pudermos compreender que essa expressão pode ter significados diversos, de acordo com diferentes usos que podemos fazer do atributo crítico.

Anunciamos, algumas linhas atrás, que dever ser crítico é um problema ético-moral, isto é, requer que se tenha a virtude e o hábito de criticar. Ao mesmo tempo, anunciamos que ser cidadão é um problema político, se considerarmos que cidadania significa, além da garantia dos direitos jurídicos e constitucionais, o modo como o indivíduo se insere em uma comunidade, bem como as relações que pode ter com o poder político. Nas democracias modernas, segundo Canivez (1991) o cidadão é considerado como um governante em potencial, com garantias legais, porém não há nenhuma garantia constitucional ou jurídica que lhe garanta ser crítico.

Com isso estamos querendo dizer que ser cidadão crítico é um problema antes moral com conseqüências políticas do que propriamente político, pois tanto a inserção na comunidade e o agir politicamente, assim como criticar, dizem respeito aos nossos hábitos, isto é, ao nosso modo de viver. E neste sentido, a educação filosófica e a educação

em geral, podem em muito vir a contribuir. Mas disso trataremos mais adiante. Por ora queremos encarar a questão da crítica e de sua relação com a política e os costumes.

Hoje em dia podemos encontrar pelo menos três definições negativas de ser crítico: não-dogmático; não-tradicional; não-ideológico. Crítico é aquele que não aceita o que lhe é dado de fora sem uma avaliação própria. Sua primeira atitude é uma atitude de negação.

Por outro lado, há outras duas definições positivas. A primeira diz que o crítico é juiz imparcial, isto é, alguém que está acima de disputas e que pode interpretar e julgar os acontecimentos de um modo neutro, segundo interesses e critérios universais. Essa definição é contraditória com a seguinte outra que diz que crítico é alguém capaz de interpretar e julgar os acontecimentos assumindo uma posição que, por sua vez, contradiga a posição dominante, justamente porque se fundamenta em critérios diferentes na sua avaliação.

Neste sentido, gostaríamos de levantar quatro hipóteses a serem consideradas para significar o crítico:

- 1) o crítico pode ser caracterizado pela capacidade de julgar e decidir diante de uma situação identificada como sendo de crise; para ele haveria um ponto sem sentido em relação a um suposto sentido já estabelecido, cuja validade seria universal;
- 2) o crítico pode ser caracterizado pela atitude de pôr o suposto sentido estabelecido como válido universalmente em crise, na medida em que não o reconhece como tal e propõe um sentido alternativo;
- 3) o crítico pode ser caracterizado como alguém que está em crise, isto é, alguém que não aceita o sentido que lhe for proposto, seja o considerado universalmente válido, seja o alternativo, porém sem por um outro sentido no lugar daqueles;

4) ao contrário de 3, por não ter condições de avaliar os sentidos propostos, o crítico pode ser caracterizado também como aquele que aceita qualquer sentido que lhe seja dado e todos ao mesmo tempo, o que o faz também alguém em crise.

Sob qualquer uma dessas hipóteses, o ato de criticar diz respeito a uma avaliação da vida sociocultural e política geral (mundo humano), sob diferentes critérios, uma vez que as coisas da natureza não são passíveis de crítica e uma vez que toda a atividade especializada ou particular está relacionada a um contexto sociocultural mais amplo.

Diz respeito a crítica, portanto, às relações teoria-prática, ideologia-realidade. Independentemente do lugar de onde fala o crítico, ele terá de assumir uma posição: defendendo um sentido que supõe seja universal e único possível (hipótese 1); ou conforme a necessidade de subvertê-lo, na perspectiva de um outro sentido possível (hipótese 2); ou pela não aceitação de quaisquer sentidos (hipótese 3); ou ainda segundo a aceitação de um sentido qualquer por não ter condições de avaliá-lo (hipótese 4). Assumir posição é um ato político.

As três primeiras hipóteses dizem respeito a ações conscientes e livres; a atitudes de avaliação segundo diferentes critérios e interesses. O crítico sabe o que quer, tem uma posição própria: é um ideólogo, é um subversivo, é um polêmico ou um cético. Já a quarta hipótese refere-se a um conformismo ingênuo em que todos os critérios são válidos e qualquer sentido é possível, a posição assumida é a posição de um terceiro .

O que pretendemos, agora, então, é fazer um breve percurso através da crítica, na tentativa de distinguir essas quatro possibilidades de significar o crítico: começaremos pela etimologia do termo; passaremos pelo domínio atual da crítica; tentaremos descrever, do ponto de vista histórico, como a crítica e o crítico ganharam função na modernidade para, por último, verificar as conseqüências disso para os nossos dias

2.1 - Polissemia do termo crítica segundo a etimologia

Do ponto de vista lexical o termo crítica pode ser empregado como substantivo ou como adjetivo. No primeiro caso, designa uma atitude, o ato de criticar; no segundo, uma caracterização. Assim, dizer que a filosofia é crítica, por exemplo, pode significar uma relação necessária (filosofia e crítica são indissociáveis), ou de caracterização (entre outras, a filosofia tem a característica de ser crítica).

Se seguirmos com rigor o significado etimológico, veremos que crítica é uma derivação do substantivo crise; é a caracterização de um estado de crise. Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo, o verbo criticar designa a atitude de diagnosticar, avaliar, decidir, escolher e tomar posição num contexto objetivo de crise. De modo que o termo crítica(o) faz referência também àquele que tem a capacidade de diagnosticar, avaliar, decidir, escolher e solucionar uma situação crítica. O termo crítica(o) é polissêmico.

Semanticamente, então, dizer, por exemplo, que precisamos de uma “crítica da educação” não é o mesmo que dizer que precisamos de uma “educação crítica”. A expressão “crítica da educação” designa a necessidade de avaliar e tomar posição, uma vez diagnosticada a crise na educação. Já a expressão “educação crítica” pode designar tanto uma educação em crise quanto uma educação para a crítica, isto é, uma educação cuja finalidade é a de capacitar o educando para que possa julgar. Em outras palavras, o termo crítica(o) como atributo pode ser utilizado para dizer que alguém ou uma situação está em crise, ou para dizer que alguém tem a capacidade de julgar e tomar posição.

Mais um exemplo: “*Assistir o educando secundarista no desenvolvimento de sua consciência crítica (...)*”⁸, poderia significar: assistir o educando secundarista no

⁸ Este é um dos objetivos para o ensino de filosofia no 2º grau, apontado no “Documento de Campinas”, elaborado a partir do encontro “A volta da filosofia ao 2º grau”, realizado na PUCCAMP em 1983. Rev. Reflexão, Campinas, v. 8, n 25, p. 118-123, 1983. Foi um dos cinco encontros realizado entre o final dos anos

desenvolvimento de sua consciência em crise, ou assistir o educando secundarista no desenvolvimento de sua consciência para a capacidade de julgar e tomar posição.

A atitude crítica, portanto, tem o sentido de julgar, escolher, decidir, tomar posição diante de algo proposto, isto é, segundo regras-critérios. Tal é o significado etimológico do termo, que deriva do verbo grego *krinei* e do substantivo *krisis*.⁹

Crítica como atributo, por sua vez, cuja origem está no discurso médico antigo, designa o momento decisivo de uma doença que exige um diagnóstico e medidas para uma possível cura; o doente está entre a vida e a morte: ele está num estado crítico. Aqui, crítica significa a caracterização do estado de crise por que passa o doente, cujo destino é incerto.

No âmbito judiciário, o termo tem um sentido técnico, relacionado à justiça. *Krisis* designa “o processo pelo qual o julgamento é elaborado (audição de testemunhas, deliberação) e o resultado deste processo, a decisão de justiça ela mesma.” (ASSOUN, s.d., p. 517) Crítica é a enunciação do direito e a instauração da ordem.

Etimologicamente, portanto, crítico é aquele que tem a capacidade de julgar e tomar posição com vistas ao estabelecimento da ordem, por um lado, e, por outro, é aquele que está em crise. A crítica, neste sentido, é um momento do contexto objetivo de crise, um momento de decisão.

2.2 - O domínio atual da crítica em geral

Se perguntarmos, agora, qual é o objeto da crítica, imediatamente podemos responder que a crítica não tem um objeto específico, como as ciências, por exemplo. A

70, início dos 80, dentro do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau. A justificativa do objetivo é clara: “a) É num mundo em crise que a filosofia afirma mais vivamente o seu valor; b) As crises sociais reclamam maior capacidade crítica e discernimento dos valores básicos da vida”... Utilizo-me do enunciado no objetivo apenas como exemplo de uma possível confusão.

⁹ Conforme ASSOUN, P.-L. s.d.

atuação da crítica não recai sobre nenhuma materialidade específica, senão apenas sobre a materialidade da linguagem, através da qual nos expressamos, representamos o mundo e nos comunicamos. Enfim, nos manifestamos.

Grosso modo podemos dizer que as atividades culturais em geral, cujo caráter é histórico e contingente, isto é, que podem variar segundo o modo de vida de determinada época e de determinada sociedade, e que, portanto, são resultado da ação humana, constituem o universo da crítica: a arte, a ciência, a religião, a filosofia, a política, a moralidade, a educação...

Sendo assim, a crítica pode referir-se a tudo aquilo que é proposto com pretensão de validade, mas que só será validado segundo critérios objetivos, universais ou não. Por exemplo, educar, como possibilidade de ensinar alguma coisa a quem não sabe, seja do ponto de vista do conhecimento ou da moral, pode ser objeto de crítica em relação ao modo como se educa e às finalidades que se propõe para essa educação.

Independentemente do lugar e da época, nós falamos e agimos, manifestamo-nos. Porém, quando falamos e agimos, colocamo-nos diante do outro, para o qual nos posicionamos como outro. Expressamos, em nossas manifestações, um sentido - possibilidade de sermos entendidos por outras pessoas (ilocução) quando falamos sobre o mundo (representação) e quando nos expomos, falamos nossas intenções (expressão) - que pode ou não ser compartilhado, para o qual, de qualquer maneira, reivindicamos validade e, assim, nos colocamos no âmbito social e político.

A validade de nossas manifestações, portanto, consiste na sua aceitação ou não por parte dos interlocutores e interagentes como sendo legítimas. Ou seja, uma manifestação pode ser invalidada quanto ao direito de sua realização ou ainda em relação à sua conveniência. É

certo que se um professor, numa sala de aula, dissesse que a filosofia é crítica teria sua manifestação validada, mas e a manifestação de um aluno que dissesse que essa disciplina não é crítica, ou mesmo que ela o é, seria validada com a mesma facilidade por parte dos demais alunos? Será que a manifestação de um aluno tem sua legitimidade garantida tanto quanto a do professor?

Desde que, então, as nossas manifestações sejam aceitas, validadas, ainda é preciso outra vez que aquilo que elas carregam também o seja, isto é, o seu sentido. Uma ação ou um discurso só podem ser validados depois de realizados. Neste sentido a crítica está diretamente relacionada à práxis.

Contudo, a validade do sentido depende da situação em que está inserida a manifestação. Pois, fora de um contexto, ou bem não nos permitimos interpretar, ou carecemos de compreensão. Falar em validade, nessa perspectiva, é falar da aceitação ou não das nossas manifestações e de seu sentido no meio sociocultural. Aceitação ou não que depende da compreensão ou entendimento do sentido manifestado. Logo, depende de uma crítica.

O sentido que as nossas manifestações aportam podem ser criticados quanto ao seu valor de verdade, de justiça e de gosto, os quais servirão de critérios para a validação. Só que esses critérios são dados ou pelo contexto em que o manifestante está inserido (as relações sociais e a cultura à qual pertence) ou pelas suas condições subjetivas, enfim, pelos seus hábitos de vida, de modo que o que é verdadeiro, justo, belo para ele só será aceito como válido pelo interlocutor se este também o considerar verdadeiro, justo e belo, isto é, se o sentido puder ser compartilhado.

Por quê? Porque toda manifestação é atravessada pela linguagem; ela só ganha sentido e validade se for produzida na e pela linguagem, isto é, no meio que possibilita as relações sociais. Portanto, não basta a manifestação com sentido para que possa ser aceita, pois é preciso ainda que o seu sentido seja validado, num pequeno grupo, ou na sociedade ampla; é preciso que tenha um significado e um valor objetivos.

É a possibilidade da comunicação, do diálogo que nos permite e nos impõe isso. Na dimensão comunicacional da linguagem, no diálogo, o sentido (e, por conseguinte, a validade do sentido) é estabelecido na relação entre os interlocutores, de modo que requer a crítica, a tomada de posição, para que possa haver entendimento; para que, além da manifestação, também o seu sentido possa ser validado. Uma situação ideal de fala, em que os interlocutores compartilham o sentido manifestado, de modo a poderem validá-lo ou não, segundo critérios que também terão de ser compartilhados.

Entretanto, Benveniste entende que a linguagem tem uma natureza paradoxal: imanente ao indivíduo e transcendente à sociedade, sendo a sua configuração pragmática ou comunicacional “(...)que coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação (...)”, marcando seu posicionamento em relação à sociedade. Aqui o manifestante “(...) se situa necessariamente em uma classe, seja uma classe de autoridade ou uma classe de produção”. (BENVENISTE, 1989, p. 101)

Nessa perspectiva, tudo o que é proposto numa manifestação, isto é, tudo o que pretende sentido (verdadeiro, justo, belo) e validade e que, portanto, está no domínio da linguagem pode ser considerado objeto de crítica: as artes, as ciências, a filosofia, a religião, a política, a educação, e a própria crítica. Enfim, tudo o que se constrói sobre a linguagem.

A crítica, assim, se não tem um objeto específico (o seu objeto é tudo o que tem pretensão de validade), está num domínio específico, qual seja: o domínio da linguagem. É com a linguagem que podemos nos incluir num contexto sociocultural dado de antemão como verdadeiro, justo e belo (ideologia, tradição, dogma), mas é com ela também que podemos nos afastar, questionar e tomar posição em relação ao sentido do que é dado (crítica-crise), aceitando-o ou não como sendo verdadeiro, justo e belo, com o direito e a conveniência de quem pode manifestar a verdade, a justiça e a beleza diferentemente.

Mas essa tomada de posição, essa manifestação produzida pela atitude crítica, não podemos ignorar, se dá, ela também, sob determinados valores pressupostos (contextuais ou subjetivos - os hábitos de vida), os quais fornecem critérios, regras para a crítica. Por isso, aquilo que seria a função da crítica, a validação (afirmação, negação, outra afirmação) ou não do sentido de uma manifestação com a possibilidade de afirmação de um outro sentido, depende dos critérios utilizados para isso, os quais têm como princípio o sentido que aquele que se posiciona (o crítico) atribui à manifestação do outro.

Logo, a crítica não é apenas a condição que temos de julgar, isto é, de dizermos sim ou não, mas é também a necessidade de interpretarmos e compreendermos o sentido da manifestação sobre a qual nos posicionamos e assim justificarmos o sim ou o não e ainda, no caso de dizermos não, justificarmos uma outra manifestação com um outro sentido, para o qual reivindicamos validade.

Isso nos leva a crer que se a crítica não é justificada, isto é, se detectamos um problema e não propomos medidas resolutivas; se avaliamos mas não nos posicionamos, se detectamos a falta de sentido sem propor um sentido, a tendência é a de que a crítica produza a sua própria necessidade, gerando e mantendo um contexto de crise, de não entendimento. Essa situação não é a ideal, mas parece ser a que vivemos.

Falemos juntamente com Bormann: *“A crítica sem palavras (...) permanece no marco dos fins prévios, não pode possibilitar nova vida”*. (1977, p. 437)

Se assim é, não podemos caracterizar como crítico aquele que se volta para a busca de soluções para uma situação sem sentido em relação a um suposto sentido universal, (hipótese 1), que caracterizaria uma crise, tendo de admitir que não há crise, ou melhor, que a perda de sentido a que chamamos crise é apenas a realidade tal qual vivemos, como entende Chauí (1982, pp. 36-37), que diz que crise é uma idéia ideológica:

imaginada, então, como um movimento da irracionalidade (dos sistemas institucionais) que invade a racionalidade (o todo do sistema organizado e harmonizado), gera desordem e caos e precisa ser conjurada para que a racionalidade anterior, ou outra nova, seja restaurada (...) A crise serve, assim, para opor uma ordem ideal a uma desordem real.”

O crítico, então, seria aquele que se reconhece numa realidade sem sentido, buscando sempre mostrar que o sentido afirmado sobre essa realidade não passa de estratégia de conformação a ela, a qual, então, precisa ser subvertida. Crítico é aquele que põe a realidade em crise, à medida em que vê a necessidade de subvertê-la e dar-lhe um outro sentido alternativo (hipótese 2).

Ainda segundo nos diz Chauí, ao falar em “discurso competente” ou “ideológico”, ela o caracteriza como aquele que é instituído, cujo proferidor está autorizado a fazê-lo e que, portanto, pode ser ouvido e aceito como válido e verdadeiro: *“É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”*.(1982, p.7)

E mais adiante, ao definir “discurso ideológico” como um discurso fundamentado na lógica da lacuna, isto é, *“(...)que não pode dizer até o fim o que pretende dizer. Se disser, se preencher as lacunas, ele se autodestrói como ideologia(...)”* (idem, p. 22), portanto não

permite a sua compreensão, essa autora opõe o que chama de “discurso crítico”, que seria “*o antidiscurso da ideologia, o seu negativo, a sua contradição*”(idem, p. 22), o seu complemento. O discurso crítico é aquele que oferece um sentido ao sem sentido.

O discurso crítico seria, então, um antidiscurso elaborado no interior do próprio discurso ideológico, capaz de torná-lo compreensível para, então, poder ser aceito ou negado. Em última análise isso significa que na crítica as contradições podem se tornar explícitas. As contradições do discurso e da realidade.

Essa caracterização do crítico pode nos levar ao problema que mencionamos no final do capítulo anterior, de que a crítica pode nos manter paralisados, quando se pautar numa diversidade de valores-critérios que garantem a validade de quaisquer manifestações e sentidos, ou ainda, quando a crítica aponta as contradições entre teoria e prática ou entre ideologia (discurso) e realidade, porém sem indicar uma alternativa possível, o que torna quaisquer sentidos inválidos (hipótese 3). O que caracteriza o crítico, segundo essa significação, é o fato de não visualizar a possibilidade de realização de um sentido coletivo, uma vez que o sentido que ele atribui às suas próprias manifestações e às dos outros está validado ou negado de antemão.

Essa caracterização do crítico sob três aspectos diferentes, culmina na quarta hipótese, isto é, de que o crítico é alguém que está em crise, na medida em que não consegue discernir o sentido das manifestações dos outros e das suas próprias, dado que as ações coletivas parecem ter perdido o sentido para boa parcela das pessoas comuns, que assumem uma posição no mais das vezes acrítica, ingênua, conforme critérios de terceiros.

Seria interessante, então, verificarmos, agora, como esse processo se desenrola a partir e por dentro do projeto da modernidade.

2.3 - O lugar da crítica na modernidade

Na Grécia Antiga o homem era tido como participante de uma comunidade e a ela estava vinculado: a crítica era um momento num contexto objetivo de crise, um momento de decisão, cujo critério fundamental era o bem comum, o bem da comunidade, finalidade natural de todo indivíduo. Já durante a Idade Média o homem era concebido como criatura de Deus e a Deus devia servir: a crítica é transferida para processo histórico-sagrado da separação entre bons e maus; é decisão sobre absolvição e condenação, salvação e perdição, segundo as leis divinas reveladas. O critério fundamental é a fé.

Com as transformações sociais ocorridas com a ascensão da sociedade burguesa, a crítica torna-se uma atividade específica e nomeada, que lhe dá uma forma científica.

O movimento humanista, que tenta recuperar a cultura clássica dos antigos, traz uma nova concepção de homem, que começa a tomar consciência do tempo. O mundo burguês está em ascensão.

A partir do Renascimento o homem passa a ser valorizado como indivíduo. Mais do que isso, como indivíduo criador e ativo, capaz de escolher os momentos mais propícios para intervir no mundo e mudar o rumo dos acontecimentos. São os ideais de autonomia e liberdade individuais, também estendidos às suas atividades.

A partir daí começam a surgir as diversas atividades autônomas e especializadas, com funções específicas na ordem social, um novo modo da vontade de ser do homem. O homem autônomo e livre, exercendo livremente suas atividades, tendo como critério de ação a certeza oriunda da sua própria razão.

A crítica, por um lado, está ligada à investigação filológica, que busca comprovar a autenticidade dos textos antigos, incluindo os textos bíblicos; por outro, está ligada ao surgimento da imprensa - espaço aberto a comentários sobre política e cultura em geral.

Tentemos, então, caracterizar esses dois aspectos.

2.3.1 - A crítica moderna do ponto de vista do critério: a razão

Em relação à investigação filológica, no âmbito da atividade intelectual, a crítica aparece como método para aplicar as regras de racionalidade, já aplicadas ao estudo da natureza, aos textos sagrados, inserindo-se no debate entre razão e revelação.

Naqueles tempos, séculos XIV a XVII, nasceu a idéia de uma nova ciência que reduz a *“natureza à pura objetividade mensurável: a um complexo de formas ou coisas constituídas essencialmente por determinações quantitativas e sujeitas por isso a leis matemáticas.”*(ABBAGNANO, 1992, p. 7), o que facilita o seu conhecimento e o seu domínio, para o progresso da humanidade, diga-se do novo homem, o homem moderno, o burguês.

Como aplicação das regras da razão, a crítica não aceita outras regras senão as suas próprias, estabelecendo-se como alternativa à formação humanista na retórica, e que, *“para manter livre sua verdade primeira, não só do falso, mas também de toda suspeita de falsidade, quer alijar do pensamento toda verdade secundária, assim como todo o provável e o falso”*.(VICO apud BORMANN, 1977, p. 436)

A discussão histórica em pauta diz respeito aos critérios de julgamento da verdade e da justiça, isto é, se são reveladas pelos textos sagrados, com os quais se ocupam os filólogos exegetas e retóricos, ou se os seus critérios são fornecidos pela própria razão ou pelos

sentidos, como defendem os cientificistas. Tanto para os primeiros como para os últimos a função da crítica é a mesma, qual seja, a de julgar de acordo com regras-critérios. Porém os critérios utilizados não são os mesmos para os dois lados, o que acarreta crise sob dois aspectos: de uma lado, a tradição metafísico-teológica fundamenta-se na revelação, enquanto as ciências modernas na razão matemática, calculista e, de outro, a indecisão sobre os critérios de verdade no seio das ciências - o verdadeiro conhecimento é atingido pela razão ou pelos sentidos (racionalismo ou empirismo?).

Sob esse aspecto, a crítica assume um caráter diferente da concepção original, pois coloca sob julgamento os próprios critérios válidos até então, os costumes, a revelação, a tradição, o dogma e a filosofia aristotélico-tomista da escolástica, substituindo-os por novos. Contudo, permanece a crítica colada às regras que a guiam, sem questioná-las, ainda que não sejam as mesmas.

Ou seja, a partir daqui a consciência do sujeito e a razão fornecem os critérios de julgamento, são elas que dão sentido, no lugar da revelação divina, dos costumes e da razão escolástica, mas elas mesmas, a consciência e a razão, não caem no domínio da crítica.

Esse ato consciente que dá a linha geral do pensamento moderno clássico dá, ao mesmo tempo, um duplo sentido à crítica. Ela não é mais apenas a necessidade de diagnosticar, julgar e decidir num contexto de crise, mas passa a ser também o ato mesmo de pôr em crise. Pôr em crise aquilo sob o que vive a tradição, os costumes, para que uma nova tradição se afirme.

Daí a crítica é convertida numa capacidade subjetiva, emancipando-se da sua utilização no âmbito judiciário e médico, bem como do contexto da crise.

É claro que a crítica naquele período era dirigida ao dogmatismo teológico-metafísico e contra as relações feudais, que tinham de ser superados para o avanço de outro modo de viver. Porém, uma vez ultrapassados, é a própria crítica que se torna dogmática como método teórico, cujo critério último é a consciência racional.

A crítica como método instala-se, portanto, a partir do século XVII, no princípio da razão matemática e da consciência reflexiva, na idéia de autonomia e liberdade individual, tal como se quer o novo homem moderno. Sem saber como chegamos ao conhecimento, não podemos ter certeza de qualquer conhecimento. Sem ter certeza do que queremos, também não podemos agir.

Criticar, então, passa a ser um ato consciente, deliberado, uma decisão racional calculista de não aceitar as certezas e os valores estabelecidos, a menos que o tenham sido através da própria razão. A crítica é uma atividade propriamente racional, que se institui como tomada de consciência e ruptura constante com a tradição.

Desde o século XVII, o método crítico é soberano, alternando-se os critérios de julgamento, ou seja, toma-se a mesma realidade sob pontos de vista e intenções diferentes, julga-se o dado (a tradição, os costumes) sob outros valores e princípios, os quais no mais das vezes não convergem, pois que se fundamentam na razão subjetiva, abrindo caminho para uma pluralidade de interpretações, significações e intervenções que habitam a mesma realidade, caracterizando-a sempre uma vez mais como em estado de crise, porém ignorando esse fato.

Ao separar-se a crítica da crise, passa-se a considerar o processo civilizatório como *“um processo de progresso para a crítica”* (HABERMAS, 1987, p. 232), diga-se para a razão, segundo uma concepção linear da história.

Já no decorrer do século XVIII, além de ser conservada a confiança na razão e na consciência como críticas, afirmada a partir do século XVII, põe-se a condição de seu uso livre.

“A crítica é mais que mera reflexão ou juízo, nela se mescla um momento ético e teórico” (BORMANN, 1977, p. 440) e por que não dizer, político. Neste sentido, os objetos da crítica são o sentido e o valor atribuídos àquilo que é dado, tomados a partir do sentido e do valor daquilo que se entende que deveria ou poderia ser. O fundamento da crítica é o ato livre, a liberdade: *“Na liberdade do homem que atua e planeja se decide se o que se faz é mais ou menos bom, justo, acertado, e, portanto, isto em princípio está submetido ao domínio da crítica”*. (idem)

O procedimento ou atitude crítica, portanto, agora, diz respeito a um ideal a partir do qual se julga o real e vice-versa, o julgamento do ideal pelas condições de possibilidade do real. É a tensão entre o ser e o dever ser.

A confrontação do ser com o dever ou querer ser sob as determinações da razão parece ter sido a tônica da produção intelectual a partir do século XVIII, o que garante a produção teórica como crítica.

O que quer dizer que a atividade crítica se configurou muito mais fortemente como uma atitude moral e política, correspondente a um ideal a ser alcançado, segundo uma concepção linear de progresso da razão, que começa a apresentar suas contradições no século XIX, e só então pôde ser desmascarada. Assim a crítica, que estava subjetivada, pode voltar a encontrar-se com um contexto objetivo de crise.¹⁰

¹⁰ Conforme HABERMAS, 1987, p. 232.

Não podemos nos esquecer que todo esse quadro intelectual está colado à ascensão da sociedade burguesa, que traz consigo uma nova estrutura e que ignora o rompimento com as estruturas feudais como sendo uma situação de crise. Na perspectiva burguesa a crítica não foi tomada como forma de decisão sobre conseqüências incertas desse processo, senão como instrumento suficiente para dissolver teoricamente aquilo que praticamente já havia sido dissolvido.¹¹

Podemos dizer, portanto, que a tradição moderna, do ponto de vista intelectual, é uma tradição crítica: faz o triplo movimento de negar a tradição; põe em crise a razão dogmática em nome de uma razão livre, de uma razão capaz de julgar por si mesma, porém inicia um processo de crise sem o qual essa mesma razão que julga não se mantém.

2.3.2 - A crítica moderna do ponto de vista do instrumento: a imprensa¹²

No que diz respeito ao surgimento da imprensa, contemporânea do correio no século XIV, ela nasce para institucionalizar um fluxo constante de comunicação entre os nobres e comerciantes através de jornais manuscritos, cujas notícias não são publicadas.

Com o Estado moderno, instituído como poder público no século XVI é que se tem necessidade de um intercâmbio de notícias e informações. A imprensa se configura, conforme Habermas, como o segundo elemento do sistema de trocas pré-capitalista (o primeiro é a mercadoria).

Os primeiros jornais, chamados “jornais políticos”, aparecem em meio ao século XVII. Entretanto, eles são subsidiários dos “jornais manuscritos” que informam os comerciantes que, por sua vez, não tinham interesse na publicação das notícias. O que se

¹¹ Idem.

¹² Para descrever a institucionalização da crítica a partir da imprensa nos serviremos do estudo de HABERMAS, *Mudança estrutural na esfera pública - investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

permite publicar são basicamente “*informações do estrangeiro, informações sobre a corte e as notícias menos importantes sobre o comércio*”(…) “*A troca de informações desenvolve-se não só em relação às necessidades do intercâmbio de mercadorias: as próprias notícias se tornam mercadorias*”.(HABERMAS, 1984, p.35)

A imprensa, assim, vem a ser vista como fonte de lucro e cresce. Nessa medida, o poder público passa a servir-se desse instrumento para divulgar seus decretos e portarias, o que faz dos leitores um “público”. Esse público, contudo, não é o “homem comum”, mas o “homem culto”: funcionários da administração, juristas, médicos, pastores, oficiais, professores, que formam o sustentáculo do público burguês, formando, também, a opinião pública.

Na medida em que o mercantilismo e a produção capitalista impõem-se e alargam suas fronteiras das cidades para as regiões e nações, o público urbano, o burguês, começa a ser atingido pela política em sua vida cotidiana, havendo uma tensão entre o público privado e o poder público em vista dos tributos elevados.

A intervenção do poder público na economia doméstica privada constituirá, então, uma esfera crítica, uma esfera em crise: “*quando há falta de trigo, é por meio de um decreto que se proíbe o consumo de pão às sextas-feiras*”. (idem, p.39)

Mas essa esfera se tornará crítica também no sentido de que exige uma avaliação dessas decisões políticas por parte de um público pensante.

A imprensa, que vinha tendo a função de publicar os decretos do poder público agora assumirá a função de publicar essa crítica exigida. Assim, já pelo fim do século XVII, além dos jornais, aparecem as revistas que publicam “*instruções pedagógicas e até mesmo críticas e resenhas*” (idem) dirigidas aos leigos cultos.

No início do século XVIII a ensaística passa a figurar também na imprensa diária, os jornais, o que leva a produção intelectual a ser regulamentada pelo poder público: deviam todos os professores das Faculdades de Direito, Medicina e Filosofia publicar, isto é, transmitir ao público burguês, descobertas que pudessem ser aplicadas. *“Os burgueses, aqui ainda sob encomenda dos senhores feudais, formulam as idéias que logo viriam a ser as suas próprias idéias e dirigidas contra aqueles que antes as encomendavam.”* (idem, p. 40)

Daí a crítica se institucionaliza a partir da imprensa como publicação das idéias para um público que julga aquilo que lhe é transmitido. O crítico é o homem culto, indivíduo conscientizado que *“se apropria da esfera pública controlada pela autoridade e a transforma numa esfera em que a crítica se exerce contra o poder do Estado”*(idem, p. 68), passando a mediar a vida privada ligada ao público com a esfera pública política. A crítica é opinião pública.

Na avaliação de Habermas, a esfera pública burguesa só pode entender a sua própria função enquanto opinião pública a respeito do poder público. Mas que a opinião pública seja crítica, do ponto de vista conceitual pode constituir uma contradição. O que não é difícil de perceber na medida em que, por um lado, opinião é definida como ajuizamento *“sem certeza, não plenamente demonstrado”* e, por outro, como *“a reputação, a consideração, aquilo que se coloca na opinião dos outros”*, ou seja, o juízo público pode ser incerto, como também pode ser formado a partir das idéias de um público “pensante” restrito, os ideólogos.

2.4 - Conseqüências para os nossos dias - por que somos críticos, hoje?

Em primeiro lugar, a tradição moderna, que rompe com a tradição metafísico-naturalista do indivíduo ligado à comunidade e com a tradição metafísico-teológica da criação divina, aponta o caminho do homem livre e autônomo nas suas decisões. Liberdade e

autonomia fundamentadas no uso próprio da razão, porém de uma razão supostamente universal que atenderia a todas as necessidades humanas e, por isso, é tomada como padrão de racionalidade. Torna-se ela mesma uma tradição, um mito, inclusive no campo da teoria política.

As teorias da sociedade e do Estado elaboradas sobretudo nos séculos XVII e XVIII, a partir da crítica à autoridade feudal, que explicaram a constituição social tomando a consciência subjetiva e a racionalidade matemática como princípio, acabaram por determinar a prática política, social e cultural em geral, fazendo do indivíduo prisioneiro da sua própria consciência, ao declará-la ao mesmo tempo particular e universal, isto é, uma vez que fundamentaram as leis na vontade particular de cada indivíduo que, ao contratarem entre si, ao serem somadas, formariam uma vontade coletiva representada pelo poder do Estado. São as teorias contratualistas que, *mutatis mutandis*, vão de Hobbes a Kant, passando por Locke e Rousseau, seus mais conhecidos autores.

A liberdade do indivíduo, segundo essas teorias, consistiria na sua capacidade de reconhecer as leis do Estado como leis universais provenientes de um acordo livre entre cidadãos. Isso implica um conceito de cidadania que corresponde à pertença do indivíduo a um Estado, legitimado pela vontade de cada um.

Em segundo lugar, a razão científica rapidamente é assumida como razão técnica ou tecnológica e vem servir aos anseios do novo modelo econômico, o capitalismo, no sentido de dominar as leis da natureza para com isso produzir instrumentos que possam aumentar a capacidade de produção de bens e, por conseguinte, o lucro.

Esses dois pontos convergem para uma visão antropocêntrica do homem em relação à natureza e egocêntrica do indivíduo em relação à sociedade.

Em terceiro lugar, a opinião pública, crítica do poder público, tem como instrumento a imprensa, o meio de comunicação, que abre caminho para a massificação daquelas idéias que acabam predominando e que constituem o corpo da ideologia burguesa (o liberalismo em primeiro lugar e o neoliberalismo mais recentemente), que passa a reger a prática cotidiana, a moralidade, isto é, torna o indivíduo submisso ao poder do Estado, garantidor dos direitos naturais do cidadão: liberdade e propriedade fundamentalmente, por um lado, e, por outro, impõe a cultura da técnica, da eficiência e do consumo.

Com o desenvolvimento tecnológico desenfreado, nada mais se perpetua; inclusive os instrumentos de comunicação que não são mais apenas instrumentos de comunicação, mas também de prazer/lazer e controle. Depois da imprensa escrita nasce o rádio, a televisão e, por fim, o computador, afastando cada vez mais os indivíduos do debate público e da vida coletiva, na medida em que se sujeitam ao status social de trabalhadores e possuidores de bens, encontrando na sua privacidade todo o poder da liberdade. O homem comum passa a ser um espectador dos acontecimentos, antes de ser um agente.

Touraine (1996, p. 11), diz o seguinte:

“Um discurso lançou raízes por todo o mundo, o discurso da globalização. Em poucos anos, ele transformou acontecimentos de fato relevantes numa visão de mundo e, mais precisamente, em ideologia. (...) O prazer não está em parte alguma, como se diz, porque está em toda parte; os sistemas não têm outro centro senão a Internet; não há mais motivo para lutas sociais que se decompõem por si mesmas, pois não há mais ordem social a subverter numa situação de perpétua mudança. Não há mais sociedade, apenas mercados e grupos unidos em rede. Logo notamos que tal economia globalizada cria desigualdades e sobretudo exclusão (...)”

Por último, é preciso dizer que as sociedades atuais, regidas pela economia, organizam-se segundo as leis do mercado, cuja lógica é produzir cada vez mais para comprar (e consumir?) cada vez mais. E isso não só referentemente aos produtos manufaturados, mas

também no que diz respeito à cultura. Tudo entra nessa lógica do valor de mercado. O cidadão, assim, é levado a preferir aprender utilidades práticas para o exercício de uma profissão que o mantenha ou lhe possibilite uma vida dentro dos padrões sociais estabelecidos, isto é, de aquisição de bens, antes de querer envolver-se na vida pública.

As pessoas são preparadas para ocupar funções num mundo precisa alcançar sua perfeição o mais rapidamente possível e, por isso, está em constante mudança e ruptura, não permitidno que o questionamento de seus pressupostos - valores e verdades estabelecidos de antemão pela economia.

Neste sentido, a vida sociocultural e política, bem como a moralidade, perdem a sua forma e o seu equilíbrio. Ou seja, o ideal de cidadão para essa sociedade não é o de indivíduos participativos, nem ativos, nem sábios, nem criativos, nem, muito menos questionadores, mas cidadãos conformados, que devem saber operar, que devem saber como fazer e o que fazer para otimizar sua operação e com isso acompanhar o ritmo acelerado do desenvolvimento tecnológico que serve à economia, o que desfaz a idéia de cidadão como agente político. Ele agora é o profissional, o especialista, eficiente no seu saber fazer.

O homem atual é crítico, então, num duplo sentido: em primeiro lugar é bom especialista, domina as técnicas de sua profissão e, assim, pode julgar o seu uso por parte de outros profissionais da mesma especialidade em relação à eficiência, mas não em relação à (des)ordem política, social, moral e cultural; em segundo lugar, justamente por ser especialista e preocupar-se com a eficiência na produção e renovação do mercado, priva-se de envolver-se com os problemas de ordem geral da sociedade e da humanidade, que redundam da sua própria especialização e não participação nessas questões, de modo que se conforma a essa (des)ordem e sofre suas conseqüências.

Mas o homem atual é crítico em um outro sentido também, à medida em que começa a tomar consciência de que o progresso tecnológico não é necessariamente o progresso da humanidade e, assim, passa a assumir um postura de negação em relação ao global como sentido único, voltando-se para a vida mais simples da comunidade em que vive, lugar em que aquilo que é global pode apenas servir de instrumento para o bem viver. E isso certamente traz conseqüências políticas.

Muito bem, agora que já fizemos o que nos foi possível no sentido de caracterizar o crítico com diferentes significações a partir da modernidade, relativamente ao pensamento, à política e à moralidade, precisamos tentar saber se a filosofia em geral é crítica e em que sentido e, além disso, como a filosofia se relaciona com a educação, para, então, tratar da questão do seu ensino ao nível de 2º grau.

3 - FILOSOFAR É CRITICAR!?

A reivindicação da presença da filosofia nos currículos de 2º grau é justificada, como vimos no primeiro capítulo, pela necessidade de formar a consciência crítica do cidadão, para o que essa disciplina seria essencial por ser ela mesma crítica. O ensino de filosofia, não obstante, seria o ensino do filosofar e justamente nisso residiria a possibilidade da formação crítica, pois filosofar, para o discurso, seria pensar reflexiva e criticamente.

Já no segundo capítulo tentamos dizer que criticar pode significar a validação (aceitação ou não) de uma manifestação, através de avaliação segundo critérios dados pelo contexto sociocultural e pelas condições subjetivas de quem critica. Portanto, critérios que podem ou não ser tidos como universais, mas que servem, de qualquer maneira, para justificar a crítica.

Com isso, também tivemos a intenção de dizer que, quando nos referimos a alguém dizendo que é crítico, podemos estar a caracterizá-lo como alguém que tem a capacidade de julgar e tomar posição diante de uma situação sem sentido em relação a um suposto sentido válido para todos (ideologia), ou em relação a um sentido alternativo (subversão), ou negando qualquer sentido (ceticismo), ou, ainda, como alguém que está mesmo em crise por não ter

condições de decidir sobre os sentidos propostos. Com esses quatro significados tentamos caracterizar o homem atual como crítico.

Por outro lado, ainda no segundo capítulo, incluímos a filosofia entre os elementos culturais - que se constróem na e com a linguagem - e, portanto, também entra no domínio da crítica. Do ponto de vista das conseqüências do projeto da modernidade, a filosofia também é um especialidade profissional e científica, é atividade do professor de filosofia.

Ao contrário de outras épocas, o filosofar de hoje é em geral trabalho remunerado. O filósofo é um funcionário, poucas vezes um escritor, vivendo de sua própria produção. Goza assim de um lazer ritmado pelo livro de ponto, pelos horários das aulas, onde se obriga a comunicar, com rígida periodicidade, o resultado de suas investigações livres (...), (cujo) financiamento, ademais vem pelo Estado, pois são raras as fontes privadas onde possa obter recursos. O filósofo de hoje é quase sempre um professor, às vezes aposentado. (GIANNOTTI, 1985, p. 12)

Há, entretanto, pelo menos dois pontos de vista sob os quais a filosofia pode ser considerada. O primeiro lhe dá um sentido naturalista, considerando-a uma visão de mundo ou de vida; o conjunto de idéias necessárias a um povo ou a uma civilização, que conduzem a um certo modo de viver. Ela se confunde com a noção de cultura num sentido amplo.

A visão naturalista da filosofia nos leva a crer que o homem filosofa desde os primórdios de sua existência e que é próprio da natureza humana filosofar, pois que o ser humano é um ser pensante. Seguindo essa concepção, todos os homens e mulheres são filósofos por natureza. Essa parece ser uma das visões apresentada no discurso pelo retorno da filosofia ao ensino de 2º grau, como já vimos no primeiro capítulo. Nesse caso, não teria sentido o ensino de filosofia, sobretudo se fosse para ensinar a filosofar, uma vez que já o sabemos desde que pensamos.

Sob o segundo ponto de vista, a filosofia é considerada uma atividade específica da razão humana, que surge num determinado momento da história. Aqui, ela aparece como elemento de uma cultura. Se aceitarmos essa concepção de filosofia, estaremos a tomá-la como uma atitude

que pode ser construída, transmitida, aprendida e modificada, pois sua origem e desdobramentos estão ligados aos cenários socioculturais e históricos, tanto quanto ao sujeito do filosofar, o filósofo.

Interessa-nos, portanto, saber se essa filosofia, como algo para o que podemos nos educar, pode ser entendida como crítica, tal como, contraditoriamente à visão naturalista, também é apresentada pelo discurso.

Tomaremos aqui, então, de uma maneira positiva, o filosofar como atividade que tem especificidades no modo de pensar, e que, num determinado momento da história se tornou uma especialidade profissional.

Bornheim nos esclarece que a filosofia pode ser compreendida num sentido amplo como problematização do existir humano e assim ser considerada como parte de toda e qualquer cultura. Mas, por outro lado, se quisermos compreendê-la num sentido próprio, temos de entendê-la *“como resultado de uma atividade da razão humana que se defronta com a totalidade do real”* (BORNHEIM, s.d., p. 7), na tentativa de interpretar a vida, de modo que ela deve ser encarada como produto de uma cultura. Cultura essa que foi encarada como modelo e assim foi apropriada por outras, que fizeram dela uma tradição: a cultura grega antiga.

Logo, temos de considerar, aqui, a filosofia e o filosofar não como pensamento em geral, mas como um modo de pensar que pode apresentar-se diferentemente em diferentes filósofos e em diferentes épocas, mesmo que se diga, por outro lado, que a filosofia é válida para qualquer tempo e lugar. Não é a filosofia que é válida, senão a atividade do filósofo que se vale de filosofias precedentes ou exteriores.

Agora, então, precisamos saber em que consiste o filosofar, isto é, se podemos dizer que “o” modo de pensar filosófico é crítico e qual seria o significado da crítica filosófica.

Para chegarmos a isso, procuraremos:

- 1) descrever, brevemente, a partir da interpretação de especialistas, o contexto sócio-político-cultural da Grécia Antiga quando do surgimento do que chamamos pensamento filosófico e suas características;
- 2) descrever as possíveis mudanças que teriam havido no pensamento filosófico quando da ascensão do mundo moderno;
- 3) como essas mudanças se apresentam e são encaradas pelo olhar de três filósofos a serem tomados como exemplo: Kant, Nietzsche e Habermas¹³;
- 4) pôr em questão o sentido da crítica em filosofia.

3.1 - A crise no mundo grego e o surto da filosofia

A cultura que deu origem à filosofia como produto da razão foi a cultura grega antiga, por volta dos séculos VI e V a.C.

Nascida nas colônias gregas, mais precisamente na Jônia, que naquela época tinha intensa atividade comercial e contato com os povos da Ásia Menor e do Egito, também a região de mais intenso movimento espiritual e político da Grécia, foi lá que tiveram origem as novas idéias, cujo papel foi o de libertar as forças individuais, inclusive políticas. Por isso, muitas vezes a filosofia foi considerada como uma herança do oriente.

Que a cultura grega tenha sido influenciada e construída a partir de outras culturas, isso não é de se negar. Mas é preciso ter em mente como os gregos se apropriaram delas. Eles foram os primeiros a *“filosofar como homens civilizados e segundo ideais de civilização”* (NIETZSCHE, 1983, p. 32), ao mesmo tempo que, por sua própria característica, queriam viver tudo aquilo que aprendiam. Assim, *“partiram logo para cumprir, aumentar, elevar e purificar esses elementos adquiridos (...)”*(idem).

¹³Os motivos pelos quais esses autores foram escolhidos já os colocamos mais atrás, na introdução.

Essa vontade dos gregos de viver em comunidade e em harmonia, isto é, civilizadamente, podemos dizer, deve-se à instauração na Grécia do respeito a um “*comportamento humano mais acentuadamente racional*” (BORNHEIM, s/d, p. 8). A filosofia é filha dos gregos.

Segundo Vernant (1992), por volta dos séculos VIII ou VII a.C., com a decadência do sistema palaciano micênico, são liberadas duas forças sociais opostas: as comunidades aldeãs e a aristocracia guerreira que por vezes se chocaram com violência. “(...) *a busca de um equilíbrio, de um acordo, fará nascer, num período de desordem, uma reflexão moral e especulações políticas que vão definir uma primeira forma de “sabedoria” humana.*” (VERNANT, 1992, p. 27), cujo objeto é o mundo dos homens: como é composto?; que forças o dividem?; como unificá-las? como a vida comum pode apoiar-se em elementos discordantes?; ..., para que daí surja a ordem humana da cidade.

Essa busca de unificação dos homens em torno da cidade se dá na base de três características: 1) preeminência da palavra como instrumento de poder; 2) publicização das manifestações mais importantes da vida social, inclusive dos rituais religiosos secretos; e 3) a *philia*, a norma de igualdade entre os diferentes que compõem uma mesma cidade.

Com isso, a cidade se despoja de todo o caráter privado, particular, como no sistema palaciano, para se tornar algo que diz respeito a todos, pelo menos a todos os cidadãos livres. No seu centro está a praça pública: em primeiro lugar o local de reunião e de disputa pelo poder entre iguais, medido e mediado pelo discurso. Do Rei que tudo decidia, às famílias nobres (guerreiros e sacerdotes) que tudo decidem, à praça pública, onde os cidadãos livres têm acesso ao mundo espiritual e participam das decisões políticas.

Essa configuração da cidade, cujo centro é a praça pública, dá uma outra perspectiva para o pensamento. “*Vivacidade, liberdade e largueza de espírito e iniciativa pessoal são as*

características dominantes do novo tipo humano que ali nasceu. Com a mudança das formas de vida deve ter nascido também um novo espírito (...)". (JAEGER, 1986, p. 91)

Nesse período de formação da cidade, no âmbito da literatura, na poesia e na prosa nascente, a justiça é exaltada como fundamento da sociedade, o que reflete já as transformações sociais e as transformações no modo de viver.

A justiça estava nas mãos da aristocracia, *"contudo, o aumento da oposição entre os nobres e os cidadãos livres, a qual deve ter surgido em consequência do enriquecimento dos cidadãos alheios à nobreza, gerou facilmente o abuso político da magistratura e levou o povo a exigir leis escritas"*(idem), o que significaria direitos iguais para todos.

A exigência de leis escritas seria, no fundo, a exigência do cumprimento da justiça, para o que os gregos teriam se valido do conceito de igualdade implícito no direito, que passa a ser o princípio da cidade, ligado a um ideal de homem, que é o que está no justo meio.

O valor do homem e da sua conduta mede-se exclusivamente pelo bem ou pelo mal que acarretam à cidade. Esse é o paradoxal resultado da luta incrivelmente apaixonada pela obtenção do direito e da igualdade dos indivíduos. (idem, p. 96)

A justiça da cidade, então, é tida como fonte de toda norma de vida dos indivíduos, isto é, faz de cada indivíduo um igual perante as mesmas leis. Leis que agora *"já não se impõem pela força de um prestígio pessoal ou religioso; devem mostrar sua retidão por processos de ordem dialética"*.(VERNANT, 1992, p. 36) Porque, uma vez escritas e tornadas públicas, estão sujeitas à crítica e à controvérsia, tendo de serem validadas por intermédio da discussão, da argumentação e da polémica, que passam a ser as regras do jogo político e também do jogo intelectual.

Nas interpretações de Jaeger e de Vernant, é clara a profunda conexão existente entre a formação do Estado jurídico e o surgimento do pensamento filosófico, na medida em que este, em primeiro lugar, vai buscar explicar a natureza intuitivamente através do conceito de lei, por analogia às leis que regem a vida social, isto é, que valem para todos os indivíduos e que, por isso mesmo, dão conta da existência do diverso na unidade e são tidas como sagradas. Além disso, os primeiros filósofos se utilizaram do mesmo vocabulário ali criado.

Quando por sua vez os indivíduos decidirem tornar público o seu saber por meio da escrita (...) o que vão querer é fazer dela (da sabedoria) o bem comum da cidade, uma norma suscetível, como a lei, de impor-se a todos. Uma vez divulgada, sua sabedoria toma uma consistência e uma objetividade novas: ela constitui-se em si mesma como verdade. (...) entregue à escrita, ela é destacada do círculo fechado das seitas para ser exposta em plena luz aos olhares da cidade inteira; isto significa reconhecer que ela é por direito acessível a todos, aceitar submetê-la, como o debate político, ao julgamento de todos, com a esperança de que em definitivo será por todos aceita e reconhecida. (VERNANT, 1992, p. 37)

Entretanto, esse saber publicado tem uma natureza paradoxal, pois ao mesmo tempo que revela uma verdade, ainda mantém, aos olhos do comum, um certo mistério. Numa palavra, o mistério, até então objeto de rituais secretos e privados, domínio da aristocracia, passa a ser examinado em praça pública, porém sem deixar de ser mistério.

Isso mostra a posição ambígua da filosofia em suas origens; ela apresentou em seus métodos e inspirações, ao mesmo tempo, a iniciação aos mistérios e o debate público. O filósofo hesitava entre entregar-se à vida pública ou recolher-se numa sabedoria privada, buscando a salvação do conhecimento na contemplação.

Quanto a esse segundo aspecto, o pensamento filosófico, no seu nascimento, está muito próximo do pensamento religioso e mítico. A religião das colônias gregas, onde a filosofia surgiu, entretanto, afirma Bornheim (s.d.), não é dogmática e não aceita fundamentos que fujam à ordem natural. Os deuses gregos são compreendidos como de resto todas as coisas, dentro da ordem

natural. Eles “*existem assim como existem as plantas, as pedras, o amor, os homens, o riso, o choro, a justiça*”.(BORNHEIM, s.d., p. 10)

Essa religiosidade leva o homem a viver mais autonomamente e a desenvolver uma certa ousadia intelectual, de modo que o *logos* mítico que explicava o mundo abre passagem para o *logos* racional, para a filosofia, sofrendo dela um impacto que o declina. A filosofia nasce como cosmologia, por oposição às teogonias e cosmogonias míticas.

O pensamento mítico concebia o universo segundo a ordem de uma hierarquia de poderes e forças, correspondente à estrutura do mundo social, isto é, segundo relações de domínio e submissão entre agentes. Ordem essa que teria sido estabelecida por iniciativa de um desses agentes tido como o mais poderoso e forte, o soberano.

Mas para o pensamento racional, não haveria “(...) *nada de agentes sobrenaturais cujas aventuras, lutas, façanhas formavam a trama dos mitos de gênese que narravam o aparecimento do mundo e a instituição da ordem; nem mesmo alusão aos deuses que a religião oficial associava, nas crenças e no culto, às forças da natureza*”. (VERNANT, 1992, p. 73)

As explicações filosóficas eram dadas teoricamente, com uma intencionalidade racional que inverteu a maneira de pensar, isto é, não era mais uma origem divina que explicava os acontecimentos cotidianos, mas, ao contrário, é a partir dos próprios acontecimentos cotidianos, tomados como modelos, que a origem passa a ser explicada, ao nível da inteligência humana, logo, podendo ser publicamente debatida . O princípio é o da igualdade de força entre indivíduos, que atuam uns sobre os outros, tal como a nova ordem da cidade.

Do ponto de vista dos problemas a serem explicados e da concepção de um universo unificado, então, a filosofia e o mito religioso não diferem. Porém há uma ruptura no que diz respeito ao vocabulário, à forma e ao conteúdo das explicações que, segundo Vernant, têm uma relação direta com o novo espírito da cidade: o vocabulário filosófico é profano, a forma é laica e

racional, o conteúdo é retirado dos conceitos de ordem e lei elaborados em meio à crise moral e política de que falamos acima, que servem para mostrar que há uma ordem na natureza e que essa ordem pode ser conhecida pelos homens a partir de suas leis: causas e princípios.

A filosofia, portanto, é fruto, fundamentalmente, de um movimento intelectual de desmistificação, humanização, racionalização e civilização de toda a cultura grega, que caracteriza a formação das cidades. Processo esse que está intimamente relacionado com o problema da justiça e da verdade, que entram em crise com o declínio do sistema palaciano e do pensamento mítico a ele ligado.

O surgimento da filosofia tem a ver com a necessidade que os gregos tiveram de instaurar uma justiça e uma verdade que tivessem fundamento na própria razão humana e que, portanto, pudessem ser acessíveis a todos. É um movimento intelectual do povo grego para a instituição de um saber passível de debate, argumentação e, sobretudo, justificação, alternativo à tradição mítico-religiosa. Um saber, enfim, capaz de explicar as coisas através de princípios racionais.

Os primeiros filósofos, entretanto, chamados pré-socráticos, ocuparam-se mais propriamente em explicar a ordem do mundo natural, buscando os princípios e as causas do surgimento, desenvolvimento e perecimento de tudo o que é, dentro de um esquema conceitual (abstrato) que fundamenta suas cosmologias, as quais abarcam o mundo humano, porém de maneira ainda não-sistemática. Justiça e verdade são coisas que estão na natureza.

Só com Sócrates e Platão é que as questões relativas ao mundo humano e, por conseguinte, relativas à própria consciência e racionalidade, são desvinculadas, por assim dizer, da investigação da natureza. O filósofo passa a ocupar-se em saber como podemos conhecer a justiça e a verdade, uma vez que nos debates as opiniões não convergem. Foi com Platão, também, que a filosofia tomou forma, foi sistematizada, pois foi ele o primeiro a definir a filosofia

e o filosofar. Mas essa definição não foi de súbito, ela foi gradual conforme seu pensamento amadurecia.

No “Fédon”, considerado como um de seus diálogos de transição do discípulo socrático para um pensamento próprio, a filosofia aparece definida como busca da verdade, como amor à sabedoria, porém como um exercício individual ligado à moralidade pessoal.

Conhecer a verdade, para Platão, é conhecer as coisas em si mesmas. As coisas em si mesmas são as Idéias, as matrizes, os modelos a partir dos quais podemos conhecer a essência de todas as coisas que são: é a unidade que dá sentido à pluralidade, é o universal do qual participam todos os casos particulares. Neste sentido, Platão nos diz que o filósofo deve ocupar-se com as coisas da alma, isto é, com o raciocínio puro: “(...) *se alguma vez quisermos conhecer puramente os seres em si, ser-nos-á necessário separar-nos dele (do corpo) e encarar por intermédio da alma em si mesma os entes em si mesmos*”. (PLATÃO, 1983, p. 68) A tarefa da filosofia e do filosofar é, então, libertar a alma para que, ligada ao raciocínio puro, possa tomar por objeto “*o verdadeiro, o divino, o que escapa à opinião, por espetáculo e também por alimento.*” (idem, p. 89) Só as almas puras, que conhecem as coisas em si, poderão alcançar a eternidade, a verdadeira sabedoria.

Assim, se entre os pré-socráticos a filosofia se caracterizou, inicialmente, como contemplação da natureza, em Platão ela se caracterizou como contemplação das Idéias, que a alma já conhece antes de dar vida a um corpo; as Idéias verdadeiras, por oposição às meras opiniões e ao conhecimento vulgar obtido pelos sentidos.

Nos seus escritos da maturidade, entretanto, Platão dará um novo encaminhamento ao filosofar.

No diálogo intitulado “Sofista”, ele define a filosofia como a ciência que nos orienta no discurso e cujo método é a dialética. A dialética é o dom daquele que filosofa em toda pureza e

justiça; consiste no discernimento da pluralidade na unidade e da unidade na pluralidade. Em outras palavras, pela dialética é possível discernir a verdade entre as opiniões, a essência entre as aparências. A filosofia, portanto, é um conhecimento discursivo e também especulativo: é metafísica.

Por fim, na “República”, segundo Jaeger, Platão esboça um ideal do filósofo, dentro de uma situação ideal de organização do mundo humano: “(...) *deixará o estado de mera contemplação para abraçar um estado de criação (...) trocará a única tarefa criadora que nas circunstâncias atuais lhe é dado realizar, a sua própria formação, pela formação de caracteres humanos, tanto no campo da vida privada como no do serviço público*”.(JAEGER, 1986, pp. 590-591).

Assim, em Platão, já aparece a idéia do filósofo como legislador e moralista: aquele que no filosofar atinge as Idéias verdadeiras e define conceitos e valores: o que é a verdade, o que é a justiça, o que é o bem, o que é a virtude, etc. e, a partir disso, procura dar um outro sentido tanto ao mundo natural como ao mundo humano, visualizando o conhecimento do homem e a realização de um tipo ideal de humanidade, ou seja, toda a sabedoria deve servir para a formação de um novo tipo humano.

Já Aristóteles, outro notável filósofo grego, seguiu a tradição platônica de que a filosofia é a busca da verdade e levou a sério o filosofar como definição de conceitos. No Livro I da sua “Metafísica”, ele trata Platão como o primeiro a encarar seriamente o trabalho com definições, isto é, a procurar dizer a essência das coisas, que seria a função do filosofar, segundo Aristóteles, pois a verdadeira sabedoria está no conhecimento dos universais.

Porém, ao contrário de Platão, Aristóteles entende que as Idéias não são entes que existem por si mesmos, mas são abstrações de caracteres comuns das coisas individuais, sua

forma, e que, portanto, não se corrompem; são construções intelectuais que o homem faz para satisfazer o seu desejo de conhecimento.

Importava, para Aristóteles, a maneira pela qual podemos conhecer a essência das coisas individuais, as quais chamou de substância ou substrato do ser. Segundo ele, o conhecimento pelos sentidos nos dá o conhecimento imediato que gera a memória, que, por sua vez, torna possível a experiência que será concatenada com outras experiências através do raciocínio. Em outras palavras, pelos sentidos temos acesso às coisas e podemos ter delas uma experiência, a partir da qual podemos teorizar: formar juízos universais a partir da experiência. A experiência é o conhecimento do particular, adquirido pelo hábito, a teoria é o conhecimento do universal, pela forma ou essência: é a verdadeira sabedoria.

A teoria, segundo ele, pode ser técnica ou ciência. A primeira visa ou o prazer ou a utilidade, isto é, tem uma finalidade exterior a si mesma, enquanto que a segunda visa o conhecimento em si, tem fim em si mesma. Mas ambas só serão válidas se puderem ser aplicadas à experiência, isto é, ao cotidiano do particular .

Sendo assim, Aristóteles hierarquiza o saber: o conhecimento pela experiência é maior que o dos sentidos; o conhecimento teórico é maior que o da experiência. Assim, por exemplo, conhecer Pedro, Maria e João não é o mesmo que conhecer o ser humano, pois, Pedro, Maria e João são indivíduos que conhecemos pela experiência, a partir dos quais formamos o conceito de ser humano; definimos o que é o homem em sua essência, de modo que essa definição possa ser aplicada a qualquer indivíduo dessa espécie.

A ciência que se ocupa com o conhecimento dos universais ou das definições é a filosofia, portanto, a verdadeira sabedoria. Filosofar, neste sentido, consiste em responder a duas

perguntas básicas: o que faz dos indivíduos aquilo que são?(qual a sua forma?) e qual a sua finalidade?.

Em relação ao ser humano, segundo Aristóteles, aquilo que faz de cada indivíduo o que é é a razão e a política; a sua finalidade é o bem, o bem da cidade que, por sua natureza, garante-lhes a realização daquilo que são: animais racionais e políticos. Neste sentido, a justiça diz respeito à ação que leva ao bem da cidade e que torna todos iguais. Quanto mais perfeitas forem as leis, mais justa será a cidade e mais justos serão os indivíduos que nela vivem.

O filosofar, assim, das suas origens até as primeiras sistematizações, em Platão e Aristóteles, teria sido um trabalho de definição e redefinição de conceitos e valores que apareciam nos debates públicos, tanto relativos à política como à cultura em geral, na tentativa de encontrar a verdade, isto é, ligar o bom senso (racionalidade, sabedoria) ao senso comum (opiniões).

Também fica claro que a filosofia grega valoriza o homem na medida em que está inserido naturalmente numa comunidade.

Além disso, vemos que a filosofia não se desvincula do contexto geral da cultura em que nasce, assumindo uma posição alternativa ao mito, porém sem romper totalmente com alguns de seus aspectos, em especial a sua função moralizadora, uma vez que, definidos os conceitos como coisas naturais, eles aparecem como um mistério para a cidadão comum. A filosofia é metafísica na sua origem.

3.2 - Há transformações no filosofar da modernidade?

No capítulo anterior tentamos apresentar as transformações que ocorrem na concepção de homem, a partir do século XV, com a ascensão da sociedade burguesa, relacionadas à tensão que se criou entre o público privado e o poder público. O homem passa a ser visto como

indivíduo livre e autônomo. Agora precisamos saber como o filosofar se comporta diante dessas transformações.

No âmbito da filosofia, os últimos séculos do chamado período medieval são marcados pela Escolástica, em que o trabalho especulativo com definições de conceitos chegou a ser exacerbado, na medida em que, a serviço da fé cristã, os filósofos contavam com o amparo dogmático da tradição metafísico-teológica da Igreja. A filosofia praticamente se limitou a um pensar com palavras prontas. Filosofar consistia em tentar demonstrar pela razão as verdades reveladas nos textos sagrados e, com isso, na tentativa de formular uma visão universalizante do mundo. Era uma filosofia dogmática.

Entretanto, na virada do século XIII para o século XIV, o nominalismo anglo-saxão teria radicalizado o interesse da escolástica por definições, redescobrimo *“a impossibilidade de filosofar satisfatoriamente com conceitos prontos e, com base em meras definições, satisfazer-se com a metafísica como prolegômeno da teologia”*. (HECK, 1992, p. 110)

Com o nominalismo, então, a filosofia começa a sair de baixo da saia da teologia. Razão e fé se tornam mutuamente independentes e o conhecimento começa a ser visto como construção humana, abrindo-se as portas para o movimento renascentista que daria as diretrizes ao espírito da modernidade, como já falamos em 2.3.1.

A filosofia ou o método cartesiano, já no século XVII, parece ter sido a grande expressão das novas concepções de homem, de vida e de mundo que surgiram a partir do século XIV, na filosofia, embora, para Descartes, segundo Heck, o que está em jogo não são palavras ou realidades que definem o pensamento. Ele começa pondo em dúvida a autoridade do conhecimento ensinado por outro, para *“identificar o método do conhecimento enquanto*

tal”(HECK, 1992, p. 111). Começa com a negação de tudo o que não é evidente e distinto para a consciência do sujeito do conhecimento, para poder encontrar ali alguma certeza.

E assim pensei que as ciências dos livros, ao menos aquelas cujas razões são apenas prováveis e que não apresentam quaisquer demonstrações, pois se compuseram e avolumaram pouco a pouco com opiniões de mui diversas pessoas, não se acham, de modo algum, tão próximas da verdade quanto os simples raciocínios que um homem de bom senso pode efetuar naturalmente com respeito às coisas que se lhe apresentam (DESCARTES, 1973, p. 49) (...) Mas, como um homem que caminha só e nas trevas, resolvi ir tão lentamente, e usar de tanta circunspeção em todas as coisas, que, mesmo se avançasse muito pouco, evitaria pelo menos cair. Não quis de modo algum começar rejeitando inteiramente qualquer das opiniões que porventura se insinuaram outrora em minha confiança, sem que aí fossem introduzidas pela razão, antes de despender bastante tempo em elaborar o projeto da obra que ia empreender, e em procurar o verdadeiro método para chegar ao conhecimento de todas as coisas de que meu espírito fosse capaz. (idem, p. 52)

Mesmo procurando um método que possa ser fundamentado na razão subjetiva, Descartes não abre mão de algumas verdades recebidas da tradição, para não correr o risco de cair, isto é, para não ficar sem ter onde apoiar os pés para poder caminhar, ainda que depois vá encontrar solo mais propício à sua caminhada. O pensamento cartesiano ainda não está totalmente desvinculado da tradição metafísica, pois, *“as palavras ainda evocam, em Descartes, o que designam, mas o significado de suas conexões não pode mais ser apreendido senão descoberto”*. (HECK, 1992, p. 114)

O pensamento filosófico, com Descartes, de qualquer maneira, é revolucionado: não se trata mais apenas de definir e apreender conceitos que estão dados como naturais (gregos) ou revelados (medievais), mas, ao contrário, trata-se de investigar o modo como podemos conhecer, isto é, a filosofia passa a ser autobiográfica quando o filósofo analisa a própria consciência, quando a consciência se torna auto-reflexiva e auto-referencial. O objeto a ser discernido já não é mais a natureza, o que está fora da consciência, mas a própria consciência. E, por isso, a realidade

sobre a qual o filósofo reflete não é mais exterior, senão aquela que se apresenta na própria consciência, sob a forma de conceitos que representam a realidade exterior.

Conseqüência disso é que Descartes ainda mantém a concepção dualista de homem que vem de Platão: eu sou uma alma que pensa, que sente e tem vontade, na qual Deus inscreve as leis da natureza e também a vontade e liberdade. Contudo, não sou a perfeição divina, pois tenho dúvidas, mas também não sou um mero objeto da natureza, um corpo. Encontramos, em Descartes, então, o nascimento da filosofia do sujeito: do sujeito racional livre, porém limitado e ainda dependente de Deus. A metafísica ainda é necessária para Descartes.

Com isso podemos dizer que a filosofia denominada crítica da tradição religiosa e dogmática, começa, com o nominalismo, a ser esboçada, e com o cartesianismo, a ser sistematizada, do ponto de vista da razão teórico-científica, para ter seu acabamento em Kant, na segunda metade do século XVIII, quando o Iluminismo está pondo abaixo todo tipo de crença e pensamento metafísico, em nome da liberdade da razão e do conhecimento científico. Vejamos como Kant se posiciona em relação a isso e o que ele entende por filosofar.

3.2.1 - O filosofar e a filosofia de Kant

Nossa era é a era da crítica e é preciso ver o que, dos experimentos críticos de nossa época, há de resultar para a Metafísica e a Filosofia em particular. (KANT, 1992, p 49)

É Kant quem, pela primeira vez, nomeia a filosofia como crítica, ou melhor, chama crítico o seu método de filosofar.

Os intérpretes de Kant costumam dividir sua obra em dois momentos: pré-crítico e crítico. Nos escritos críticos, inaugurados com a Crítica da Razão Pura, Kant procura investigar até onde podemos ir com a razão metafísica, dos pontos de vista teórico e prático e expressivo.

Do ponto de vista teórico, ele empreende um método de análise da razão que chama crítico. Segundo o autor, a crítica não é uma oposição ao procedimento dogmático da razão pura como ciência, mas uma oposição ao procedimento dogmático da razão pura sem uma crítica precedente da sua própria capacidade, que vem alimentando o Iluminismo. A crítica como método *"é antes a instituição provisória necessária para promover a Metafísica como uma ciência que precisa ser desenvolvida de modo necessariamente dogmático e necessário segundo a mais rigorosa exigência (...)"* (KANT, 1983, p. 19). As intenções de Kant são as de tornar a toda filosofia uma ciência, dentro dos parâmetros da ciência natural de sua época; mais precisamente, a ciência das ciências, na medida em que é um conhecimento puramente racional.

Esse método *"consiste em investigar o procedimento da própria razão, em analisar todo o poder de conhecimento humano e em examinar até que ponto podem se estender os limites do mesmo"*.(KANT, 1992, p. 49)

À época de Kant (segunda metade do século XVIII), a razão é que fornece os critérios e regras da crítica. Mas, então, se Kant propõe uma crítica da própria razão, de onde retirará os critérios?

Kant dirige sua crítica contra o empirismo e contra o racionalismo dogmático. Ou melhor, contra a idéia que esses dois modos de pensar fazem do poder da razão. Para o empirismo, a razão consiste num instrumento, num meio para realizar fins da natureza; ela é cálculo, ajuste. Já para o racionalismo, a razão persegue fins propriamente racionais, mas os considera como exteriores e superiores a ela. Em ambos os modelos a razão não tem fim em si mesma.

É justamente essa concepção de razão que Kant critica, pois, para ele, a razão só se ocupa com os fins que ela própria estabelece e, estabelecendo-os, estabelece a si mesma. *"Os fins*

ou interesses da razão não são julgáveis nem pela experiência nem por outras instâncias que permaneçam exteriores ou superiores à razão" (KANT, 1983, p. 11), diz Deleuze sobre a concepção de razão kantiana.

Portanto, só a razão pode ser crítica dela mesma, e é nisso que consiste o método crítico kantiano: garantia da autonomia da razão para conhecer e agir. Ou seja, trata-se de estabelecer os limites e as possibilidades da razão a partir dela mesma.

Aqui obtemos a resposta para a pergunta colocada acima: é a razão mesma que deve fornecer as regras e os critérios para sua própria crítica, pois não há nada mais poderoso que ela para julgá-la. A crítica é reflexão da razão sobre si mesma, portanto, uma atividade subjetiva.

Para Kant, tudo o que a razão possa alcançar é passível de crítica, de tal maneira que essa atitude torna-se uma atitude própria da razão, a qual é soberana e capaz de julgar a si mesma. Ela mesma deve reconhecer os seus limites e possibilidades.

Aí está a novidade kantiana, mas que já vem-se configurando desde o nominalismo: na concepção de crítica que não é mais *"uma crítica de livros e sistemas, mas uma crítica do poder da razão em geral, em relação a todos os conhecimentos aos quais ela pode aspirar independentemente de toda a experiência"* (ASSOUN, s.d., p. 518). A Crítica é um exame das condições de possibilidade do conhecimento e do poder da razão, antes de ser uma crítica dos conhecimentos efetivamente produzidos.

Kant retoma a concepção original de crítica, na medida em que visa, com seu método, estabelecer definitivamente o poder da razão como poder universal. A crítica é, portanto, tomada de decisão, uma espécie de preparação para o dogma, para a doutrina, para o dever ser. Determinação plena da e pela razão.

Na “Doutrina Transcendental do Método”, parte final da “Crítica da Razão Pura”, Kant apresenta sua concepção de filosofar, que é idêntica a de criticar. Segundo ele, se tomarmos o conhecimento formalmente, isto é, abstraindo de seu conteúdo objetivo, ele pode ser considerado, subjetivamente, histórico ou racional.

Conhecimento histórico é aquele que recebemos de fora (experiência imediata, narração, instrução), é um conhecimento técnico. Nesse caso, aquele que conhece um sistema filosófico possui um conhecimento histórico de tal filosofia; não pode julgar além do que lhe foi dado, pois que esse conhecimento não se originou a partir do uso livre da razão.

Conhecimento racional, ao contrário, é o que provém da razão, a partir de conceitos ou a partir da construção de conceitos. O conhecimento filosófico é racional a partir de conceitos, podendo ser objetivamente filosófico e, ao mesmo tempo, subjetivamente histórico. Por isso é que ele diz que só se pode aprender sistemas filosóficos historicamente (conhecimento técnico) e no que se refere ao uso livre da razão só é possível aprender a filosofar (conhecimento útil aos fins da razão).

Neste sentido, ele opõe dois conceitos de filosofia. O primeiro ele chama de escolástico, em que a filosofia é considerada *“o arquétipo para se julgar todas as tentativas de filosofar; este arquétipo deve servir para julgar a filosofia subjetiva, cujo edifício é freqüentemente tão diversificado e tão mutável. Deste modo, a filosofia é uma simples idéia de uma ciência possível que não é dada em parte alguma.”* (KANT, 1983, p. 407)

O segundo conceito ele denomina conceito cósmico, em que a filosofia deve ser considerada como *“a ciência da referência de todo conhecimento aos fins essenciais da razão humana, e o filósofo é não um artista da razão (como os matemáticos e os físicos que constroem conceitos), mas sim um legislador da razão humana”* (idem, p. 408), e como o fim último ao

qual os fins essenciais estão subordinados é a destinação completa do ser humano para o uso da razão (dever ser), a filosofia é Moral. Filosofar, neste sentido, seria o estabelecimento das regras sob as quais as ciências podem criar conceitos.

Como legislador da razão, segundo Kant, o filósofo tem as seguintes tarefas: determinar as fontes do saber humano, determinar a extensão do uso possível e útil desse saber e determinar os limites da razão. Além disso, cabe ao filósofo cultivar a habilidade, o talento e a destreza no uso dos fins da razão, pois um filósofo não se faz sem conhecimentos, embora, para ele, não se possa filosofar sem lançar mão do exercício e uso próprio da razão.¹⁴

A filosofia, sistemas filosóficos segundo o conceito da escola, então, serve ao filosofar se for tomada apenas como “*história do uso da razão e como objetos do exercício*” desse uso (cada filosofia se constrói sobre as ruínas de outras), na medida em que o filósofo tem de fazer uso livre e pessoal da sua razão em vista da sabedoria, isto é, buscando ordenar e conectar todo o conhecimento produzido pelas ciências, segundo sua utilidade para a consecução dos fins necessários e essenciais da humanidade, os fins da razão.

Disso resulta, para Kant, que “*se quisermos nos exercitar na atividade de pensar por si mesmo ou filosofar, teremos que olhar mais para o método de nosso uso da razão do que para as proposições mesmas a que chegamos por intermédio dele*”.(KANT, 1992, p. 43) A filosofia é teoria do conhecimento. E o conhecimento só é possível na medida em que toda experiência converge para uma consciência de si do sujeito que possui uma estrutura racional dada *a priori*, que o faz um sujeito transcendental.

As conseqüências disso para a filosofia kantiana, podemos notar naquilo que é o centro do seu pensamento, que é um pensamento teleológico, não muito distinto do de Aristóteles. Tudo

¹⁴ Conforme KANT, 1992, p. 42.

parece ser conduzido para um determinado fim dado pela natureza ao ser humano, que, para Kant, tende para o desenvolvimento pleno do uso da razão, de uma razão supostamente universal e interessada apenas em si mesma. Nessa medida, Kant vai junto com o pensamento geral de sua época, que concebe a história como se fosse natural e linear, que cada época tende a aperfeiçoar o uso da razão.

As duas primeiras proposições por ele apresentadas em “A Idéia de uma História Universal de um ponto de vista Cosmopolita” deixam isso claro:

Todas as disposições naturais de uma criatura estão destinadas a um dia se desenvolver completamente e conforme um fim.(...) No homem (única criatura racional sobre a Terra) aquelas disposições naturais que estão voltadas para o uso de sua razão devem desenvolver-se completamente apenas na espécie e não no indivíduo.(KANT, 1986, p. 11)

A concepção kantiana de homem é a de animal racional, ao mesmo tempo determinado pelo mundo sensível, pela natureza, enquanto indivíduo (heterônomo), e autodeterminante ou livre, enquanto racional, parte da humanidade (autônomo).

Neste sentido, podemos dizer que o fim supremo da humanidade, segundo Kant, é a determinação completa do animal pela razão ou do indivíduo pela humanidade. Determinação completa significa, segundo Loparic, “*controle racional completo de todos os poderes do ânimo, e, por intermédio desses, a natureza sensível e a ação humana livre no mundo sensível.*”(LOPARIC, 1992, p. 52) Quer dizer, a razão deve controlar inclusive a vontade e, sobretudo, as paixões. A ação livre é ação mediante regras da razão.

Pois, sendo a filosofia a ciência dos fins da razão e, tendo esta como objeto a natureza, por um lado, e a liberdade, por outro, cabe a ela determinar as leis de uma e de outra. A filosofia, em relação à natureza, determina as regras para conhecer o ser; em relação à liberdade, determina as regras do dever ser: metafísica da natureza e metafísica dos costumes ou Moral.

A razão, na âmbito da prática, tal como no âmbito da teoria, segundo Kant, tem de encontrar suas leis *a priori* no sujeito transcendental.

As leis morais com seus princípios, em todo conhecimento prático, distinguem-se portanto de tudo o mais em que exista qualquer coisa de empírico, e não só se distinguem essencialmente, como também toda a Filosofia moral assenta inteiramente na sua parte pura, e, aplicada ao homem, não recebe um mínimo que seja do conhecimento do homem (Antropologia), mas fornece-lhe como ser racional leis a priori. (KANT, 1988, p. 16)

O que Kant pretende, a partir da “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, é promover a idéia de uma possível vontade pura, sem recorrer às questões de ordem psicológicas e sensíveis, pois a tarefa de uma filosofia moral é fixar o princípio supremo de toda a moralidade, o qual deve ter um valor absoluto, explicitado na fórmula do imperativo categórico, mais ou menos assim: age de tal forma que possas considerar a tua máxima como lei universal.

Com isso Kant leva às últimas conseqüências a visão dualista do homem; para ele, de um lado animal, de outro, racional, sendo que sua tendência é a de algum dia tornar-se completamente racional. Neste sentido, Kant busca um sujeito absolutamente determinado por si mesmo, porém apenas sob o ponto de vista formal da razão, a qual ele separou do mundo sensível. Essa determinação do homem, do ponto de vista político e moral, legitima a constituição do Estado de Direito burguês, na medida em que as leis coercivas são firmadas pela vontade racional dos indivíduos, através da idéia de um contrato originário.

A constituição instituída primeiramente segundo os princípios da liberdade dos membros de uma sociedade (como homens), em segundo lugar segundo princípios da dependência de todos a uma única legislação comum (como súditos) e, terceiro, segundo a lei da igualdade dos mesmos (como cidadãos) - a única que resulta da idéia do contrato originário, sobre a qual tem de estar fundada toda legislação jurídica de um povo - é a constituição republicana. (KANT, 1989, pp. 31-32)

Parece que Kant está sempre apontando para um homem ideal, iluminado pela razão, que a Natureza se encarregará de ir aperfeiçoando, na medida em que pensa sempre a perfeição das

idéias que não são encontradas no mundo sensível, mas que devem determinar o seu agir. Não é sem motivo que da filosofia de Kant tenha derivado o idealismo e que ela mesma seja idealista.

Idealismo que será radicalizado por Hegel, no início do século XIX, quando a razão científica começa a dominar.

Hegel vê no sujeito transcendental de Kant um servo de si mesmo e procura, com sua dialética, dar forma a um sujeito absoluto e objetivo que sintetize ou re-una a razão com o mundo sensível: a história. Porém não mais a história natural, senão a história do espírito, que encontra no seu presente toda sua perfeição em relação ao passado e, portanto, só se pode esperar o melhor para o futuro.

Segundo Habermas (1990a), Hegel teria sido o primeiro a abordar criticamente a questão social do seu tempo (a modernidade) ao tematizá-la filosoficamente. Ele teria detectado uma sociedade em crise, na medida em que o princípio da subjetividade racional implica individualismo, direito à crítica, autonomia no agir e idealismo filosófico, os quais levam a uma sociedade de progresso da razão, na medida em que se apreende a si mesma, porém, ao mesmo tempo, torna-se alienada de si mesma, perdendo, a vida, sua unidade: por um lado, o homem se torna autônomo, mas, por outro, aliena-se da totalidade.

A tentativa de Hegel de dar unidade à razão, a partir da história do espírito, bem como a doutrina kantiana de determinação racional do indivíduo, viriam a ser questionadas por Nietzsche, já no final do século XIX, quando então a razão científica predomina e o Estado tudo controla.

3.2.2 - O filosofar e a filosofia de Nietzsche

Nietzsche põe sob julgamento a razão toda poderosa que Kant anunciou. Os critérios de julgamento da razão, segundo ele, não podem ser dados por ela mesma, como se fosse o centro

de tudo, senão por aquilo que a vida humana tem de mais verdadeiro: o sentimento, a sensibilidade. Assim, ele põe em sua mira toda a tradição filosófica ocidental. O jovem Nietzsche já aponta esse caminho em “Sobre Verdade e Mentira num Sentido Extra-Moral”:

(...) quão sem finalidade e gratuito fica o intelecto humano dentro da natureza. (...) não há para aquele intelecto nenhuma missão mais vasta, que conduzisse para além da vida humana. Ao contrário, ele é humano, e somente seu possuidor e genitor o toma tão pateticamente, como se os gonzos do mundo girassem nele. (NIETZSCHE, 1983, p. 45)

O projeto geral de Nietzsche consiste em introduzir em filosofia os conceitos de sentido e de valor. Para ele, o problema filosófico por excelência é o problema dos valores; dos valores morais dos quais, segundo ele, origina-se o fenômeno vida.

É dentro desse projeto que Nietzsche concebe um outro conceito de crítica: criticar é julgar, mas julgar é interpretar e apreciar, onde interpretar consiste em dar sentido próprio e apreciar consiste em julgar a partir de valores dados, por um lado, mas, por outro, é também um momento de criação de valores, cujo critério último é a vida.

Por exemplo, bem e mal são valores a partir dos quais julgamos acontecimentos e, ao mesmo tempo, são elementos diferenciais da valorização, que depende do estilo de vida de quem julga. Ou seja, da valorização resulta o valor propriamente dito, porém não de uma ordem dada *a priori*, de uma teleologia misticamente sancionada como Kant pretendia.

As palavras de Deleuze são esclarecedoras:

A filosofia crítica (de Nietzsche) tem dois movimentos inseparáveis: remeter todas as coisas, e toda origem de qualquer coisa, a valores; mas também remeter esses valores a qualquer coisa que seja como sua origem, e que decide sobre seu valor. (DELEUZE, 1962, p. 2)

A crítica nietzschiana também é método: método genealógico, que consiste na interpretação do valor da origem e do valor dos valores, para descobrir quem se mascara e por

quê, e com que finalidade se conserva tal máscara quando se a remodela. É trabalho de desmistificação, inclusive e, sobretudo, do mito da razão.

No prefácio à *Genealogia da Moral*, Nietzsche diz em que consiste propriamente o método genealógico:

Necessitamos uma crítica dos valores morais, e antes de tudo deve-se discutir o valor destes valores; e por isso é de toda a necessidade conhecer as condições e os meios ambientes em que nasceram, em que se desenvolveram e se deformaram...conhecimento tal que nunca teve outro semelhante nem é possível que o tenha. (NIETZSCHE, 1991, p. 11)

Com isso podemos dizer que a crítica, em Nietzsche, consiste em interpretar os valores morais desde o contexto de suas origens, isto é, da perspectiva de vida ou do modo de viver. A crítica é perspectivista.

Ao criticar a moral estóica, ele expande sua crítica a toda filosofia:

E supondo que o seu imperativo “viver conforme a natureza” signifique “viver conforme a vida” - como poderiam não fazê-lo? Por que fazer um princípio do que vocês próprios são e têm de ser? - Na verdade, a questão é bem outra: enquanto pretendem ler embevecidos o cânon de sua lei na natureza, vocês querem o oposto, estranhos comediantes e enganadores de si mesmos! Seu orgulho quer prescrever e incorporar à natureza, até à natureza, a sua moral, o seu ideal (...) e gostariam que toda existência existisse segundo sua própria imagem (...) Mas esta é uma antiga, eterna história: o que ocorreu então aos estóicos sucede ainda hoje, tão logo uma filosofia começa a acreditar em si mesma. Ela sempre cria o mundo à sua imagem, não consegue evitá-lo; filosofia é esse impulso tirânico mesmo, a mais espiritual vontade de poder, de “criação do mundo”, de causa prima. (NIETZSCHE, 1996, p. 15)

Arriscamos dizer que a originalidade de Nietzsche está na ausência de critérios gerais para a crítica, ou melhor, para ele não haveria nenhuma instância necessária e universal (razão kantiana) ou absoluta (razão hegeliana) que possa dar esses critérios, senão o próprio sentimento do crítico, sua vida. *“Na crítica, não se trata de justificar, mas de sentir diferentemente: uma outra sensibilidade” (DELEUZE, 1962, p. 108), querer ser diferente.*

Neste sentido, a crítica nietzschiana, em oposição à crítica kantiana, não é uma necessidade provisória para promover o dogmatismo da razão, mas uma necessidade extemporânea de sempre renovar valores a partir da interpretação do contexto de sua criação e da valoração atual, o modo de viver. Não é uma negação radical da razão em geral, senão a vontade de enfraquecer o seu poder em favor de outras maneiras de expressar-se que não o propriamente científico e formal da razão filosófica moderna.

O sentido da crítica é a criação e a sua função é a de ultrapassar a paralisia da razão em direção a um futuro humano ativo, através da transmutação de todos os valores. Pois para Nietzsche, a humanidade é o que é e não é diferente por sempre ter crido e reafirmado valores antigos como sendo válidos universalmente, como por exemplo, de que os homens são essencialmente seres racionais.

Para Nietzsche não é possível separar conhecimento, ação e expressão da experiência vivida. Importa, portanto, dar à razão um sentido empírico, situá-la junto ao corpo e aos sentimentos. Todo o conhecimento, toda a ação, toda a forma de expressão estão, para Nietzsche, relacionados ao meio-ambiente em que se encontra o sujeito, isto é, ao sentimento que a experiência efetiva, individual e única lhe proporciona.

Ele é um crítico das idéias universais, dos ideais, pois considera a cultura em devir. Não nega os ideais, mas quer ideais possíveis de realização. A crítica nietzschiana, em última análise, consiste na tentativa de desmascarar o universalismo dos valores estabelecidos segundo o critério da razão e em apontar para a vida em sua concretude primeira e individual.

O objeto da crítica nietzschiana, portanto, são as próprias verdades e valores através dos quais procede a filosofia e a crítica tradicionais, que assumiram uma forma científica. Ele quer

resgatar a filosofia como tendo valor em si mesma, retirando-a do domínio da ciência que lhe empresta um valor meramente instrumental.

Tentemos ir um pouco adiante em relação a essa concepção nietzschiana de filosofia.

A máscara que o filósofo carrega é a da vontade de verdade (busca do conhecimento) que, para Nietzsche, esconde uma vontade de poder e de dominação e, em última instância, não passa de moral. Moral entendida por ele como “*teoria das relações de dominação*”. A expressão científica da filosofia, proposta desde Platão e radicalizada pela modernidade, busca no conceito a igualação do não-igual, isto é, serve para recordar uma vivência individual e única, o sentimento, mas que tem de convir a todos os casos semelhantes, porém, rigorosamente, desiguais.

Assim, a verdade não passa de um valor moral. Valor estabelecido despoticamente pelos filósofos e que se tornou um hábito secular, uma obrigação para a existência da sociedade.

Não lhes parece uma afronta à filosofia que se decreta, como hoje se faz com gosto: “A filosofia é crítica e ciência crítica - e nada mais!” Essa valoração da filosofia pode gozar do aplauso de todos os positivistas da França e da Alemanha (_ e é possível que agradasse até ao gosto e ao coração de Kant: recordem-se o título de suas obras principais -): nossos novos filósofos dirão, porém: os críticos são instrumentos dos filósofos, e por isso, por serem instrumentos, estão longe de ser filósofos! Também o grande chinês de Königsberg foi apenas um crítico. (NIETZSCHE, 1996, p. 117)¹⁵

Nietzsche separa em duas categorias os filósofos: “*os trabalhadores filosóficos*” (os cientistas) e os “*filósofos propriamente ditos*”. Para ele, os últimos são legisladores:

(...) eles dizem “Assim deve ser!”; são eles que determinam o para onde? e o para que? do ser humano, e nisso têm a seu dispor o trabalho prévio de todos os trabalhadores filosóficos, de todos os dominadores do passado - estendem a mão criadora para o futuro, e tudo que é e foi torna-se para eles um meio, um instrumento, um martelo”. Seu “conhecer” é criar, seu criar é legislar, sua vontade de verdade é - vontade de poder. (idem, p. 118)

¹⁵ Os títulos são: “Crítica da Razão Pura”, “Crítica da Razão Prática” e “Crítica da Faculdade de Julgar”. Königsberg é a cidade em que Kant nasceu e viveu durante toda a sua vida.

O filosofar autêntico, para Nietzsche, é criar novos valores e não apenas reter valores já criados e tidos como verdadeiros.

As conseqüências disso para a filosofia de Nietzsche é que ela contradiz os ideais democráticos da submissão da minoria ao juízo da maioria. Nessa perspectiva, ele abre o olhar filosófico para o outro da razão: a desrazão, o inconsciente, aquilo que se esconde (vontade de poder por detrás da vontade de verdade), isto é, aquilo que foi sempre negado pela filosofia, ao afirmar a razão.

Adivinhei, com isso, em que medida uma espécie mais forte de homem teria necessariamente de pensar a elevação e intensificação do homem em direção a um outro lado: seres superiores, para além de bem e mal, para além daqueles valores que não podem negar sua origem na esfera do sofrer, do rebanho e da maioria - procurei pelos esboços dessa inversa formação de ideal na história (os conceitos “pagão”, “clássico”, “nobre”, descobertos e dispostos de modo novo) (NIETZSCHE, 1983, p. 393).

Assim, Nietzsche também tem um ideal de humanidade, de uma humanidade que pode compreender-se a si mesma não como puramente racional, mas, ao contrário, cuja razão segue os passos do instinto, isto é, a razão é o instinto mais forte do ser humano e consiste justamente no auto-esquecimento da experiência do passado para, com os olhos voltados para o futuro, poder afirmar vivamente o presente.

Na interpretação de Habermas, tanto Nietzsche como seus seguidores no projeto de uma crítica completa da ideologia e da razão, não teriam superado aquilo que, para ele, é o centro do problema da modernidade: a razão centrada no sujeito.

Vejamos, então, que alternativa Habermas propõe para a superação desse problema.

3.2.3 - O filosofar e a filosofia de Habermas

Habermas abre a introdução à “Teoria da Ação Comunicativa” com a seguinte afirmação: *"Podemos dizer que o pensamento filosófico nasce da reflexão da razão encarnada no conhecimento, na fala e nas ações. O tema fundamental da filosofia é a razão"*. (HABERMAS, 1987, p. 15)

Não satisfeito com o contradiscurso que se construiu nos últimos duzentos anos contra o paradigma da subjetividade e contra a razão, que vem de Hegel e passa por Nietzsche como fontes, porém sem tê-lo superado, Habermas entende que é preciso um novo paradigma para que se construa uma crítica efetiva, capaz de solucionar os dualismos da modernidade. Como teórico da sociedade, ele entende que a razão é uma razão situada no mundo e que, se há algo que perdeu o sentido ali, é preciso que reconstruamos um novo sentido.

A proposta de Habermas se refere a um novo paradigma que ultrapasse o paradigma da razão subjetiva da modernidade, sem abandonar a razão: é o paradigma da compreensão intersubjetiva ou racionalidade comunicativa. Vejamos.

Se há cerca de duzentos, trezentos anos atrás a filosofia foi capaz de produzir uma racionalidade científica para as ciências naturais, como teoria do conhecimento, a partir da crítica e discussão com as últimas, e hoje temos uma certa estabilidade neste campo do saber, o mesmo não acontece com as ciências humanas. Sendo assim, Habermas entende que é tarefa da filosofia, hoje, produzir racionalidade para estas ciências que se encontram num processo de crise: a filosofia tem de apresentar-se como teoria da racionalidade, a partir de onde possa erigir os padrões de crítica das teorias da sociedade, o que significa que a simples transferência de modelos das ciências naturais não é suficiente.

Racionalidade, aqui, não deve ser entendida no sentido posto pela tradição racionalista da produção de regularidades, leis, invariabilidades, formas, sistemas, senão como aquilo cuja exigência se vive, isto é, essa racionalidade se relaciona com aquilo que está presente na prática cotidiana. Como teoria da racionalidade, portanto, a filosofia aparece como consciência dessa racionalidade vivida, sem a qual ela não é vivida, de maneira que não pode deixar de assegurar-se na sua própria história.

Por outro lado, Habermas entende que a teoria da sociedade, como teoria da modernidade ou da racionalização social deve conduzir a filosofia de volta ao "*campo da investigação da pragmática universal formal*", abandonando a razão pura, subjetiva, transcendental. E essa passagem da teoria da racionalidade à teoria da modernidade, e vice-versa, tem de ser mediada pelo conceito de *agir comunicativo*, que deve ser entendido "*como elemento de um processo circular no qual o agente não aparece mais como iniciador, mas como produto de tradições nas quais ele está inserido, de grupos solidários aos quais ele pertence e de processos de socialização e de aprendizagem, aos quais ele está submetido*". (HABERMAS, 1990, p. 95)

Essas rápidas palavras tomadas emprestadas ora de Stein (1987), ora do próprio Habermas, nos auxiliam na tentativa de compreender o sentido da filosofia, para o último, que procura mostrar, a partir da história da filosofia moderna, "*que o contradiscurso filosófico, que acompanhou desde o início o discurso filosófico da modernidade iniciado por Kant, já fornece a contraprova em relação à subjetividade como princípio da modernidade*." (HABERMAS, 1990a, p. 276)

O processo de modernização da sociedade está no centro do pensamento de Habermas. Segundo o autor, a questão da modernidade ocupou lugar de destaque a partir da filosofia de Hegel e da teoria da sociedade de Max Weber. A preocupação desses dois autores era a de

explicar a sociedade de seu tempo pela via da racionalidade, de tal maneira que o segundo conceito se cola ao primeiro, isto é, o processo de modernização social está diretamente ligado com o processo de racionalização.

Inspirado na tese de Weber, de que o processo de racionalização traz as marcas da diferenciação entre o mundo da cultura e o mundo da ciência, cuja ligação se cristalizou em torno do cerne organizatório da empresa capitalista e do aparelho burocrático do Estado, e levando em consideração o diagnóstico de Durkheim e Mead de que a racionalização do mundo da vida está também marcada por *"modelos de socialização orientados para uma formação de identidades-do-eu abstratas que forçam à individualização"*, Habermas procura mostrar como é possível, nos dias de hoje, explicar a relação entre sistema e mundo da vida, também pela via da racionalidade.

Segundo ele, esse processo de racionalização é o processo de cientifização e especialização do conhecimento, da burocracia e da normatividade que se traduz numa espécie de seleção da racionalidade. Esse processo tem sua origem no desenvolvimento das ciências experimentais e na filosofia da consciência, surgidas a partir do século XVI, início do século XVII e cujo princípio fundamental é o de que todo o conhecimento é conhecimento de objetos.

Este princípio da objetividade, trasladado para a investigação social, faz do sujeito do conhecimento objeto de si mesmo. Funda-se, assim, o conceito de consciência do sujeito de si mesmo, pela reflexão, que durante alguns séculos aparece como paradigma para o estudo da sociedade. Ou seja, quando se trata de conhecer o ser humano em seu mundo, o sujeito do conhecimento aparece como observador imparcial de si mesmo, como se não fizesse parte do mundo em que vive. Pois busca em uma consciência subjetiva o fundamento de todo o conhecimento.

Frente a isso, Habermas coloca a seguinte questão, de ordem empírica: *é possível, e em que sentido descrever a modernização de uma sociedade sob o ponto de vista de uma racionalização cultural e social?* (HABERMAS, 1987, p. 22)

Como já havíamos dito mais acima, o propósito de Habermas é o de explicar sistemática e teoricamente a relação sistema/mundo da vida dentro do processo atual de modernização. Portanto, seu objetivo não é diferente daquele de Hegel, nos seus dias, que pretendia dar unidade a razão. Mas deixemos Hegel de lado. Até porque, se ele foi o primeiro, não foi o único a tematizar criticamente a modernidade.

Habermas mostra no seu estudo sobre “O Discurso Filosófico da Modernidade” quantas foram as maneiras através das quais diversos autores, desde o século XIX até hoje, empreenderam criticar o princípio da subjetividade que rege as sociedades ocidentais, os quais, contudo, segundo ele, acabaram por retornar a esse princípio, mesmo que não o tivessem escolhido.

É justamente ocupando-se com os discursos sobre a modernidade que Habermas aponta a direção que escolheu para sua própria crítica. No seu entendimento, as sociedades atuais atravessam uma crise institucional decorrente do processo de cientificação e burocratização. Dito de outro modo, uma crise causada pela racionalização seletiva.

É dizer que foi institucionalizada na sociedade capitalista moderna a ciência como o modo de obtenção do conhecimento, a qual chega ao mundo social e cultural através da técnica, transformada em instrumento de produção, de tal maneira que o comportamento social prende-se a essa determinação e é controlado burocraticamente.

É na perspectiva da liberdade subjetiva (individual) e do acesso a novas tecnologias e aos seus produtos que giram e se constituem as instituições sociais. Ou seja, o mundo moderno do

conhecimento e das normas estruturais (mundo sistêmico), fundamentado no princípio da subjetividade, é um mundo abstrato que desconsidera o mundo vivido dos homens.

Habermas considera que a dificuldade em explicar o mundo social e cultural é decorrência do empréstimo que as ciências sociais fazem do paradigma do conhecimento de objetos arraigado nas ciências da natureza. Isso provoca nos indivíduos uma auto-identificação contraditória com o mundo da vida, na medida em que são levados a aceitar a divisão do mundo: ciências, técnicas, Estado, economia, etc. de um lado; mundo da prática, da ação, da vida, de outro.

Para Habermas, portanto, é preciso desenvolver uma crítica que ataque o cerne desse processo de divisão do mundo humano, caracterizado pela desintegração das instituições. Ele tem em mente o significado etimológico do termo crítica, oriundo do discurso médico antigo, em que *"conceber um processo enquanto uma crise significa tacitamente dar-lhe um significado normativo: a solução da crise concretiza uma libertação do sujeito colhido por ela"*.(HABERMAS, 1980, p. 12)

Já no mundo social, só podemos falar em crise *"quando os membros de uma sociedade experimentam alterações estruturais como sendo críticas para a existência contínua e sentem sua identidade social ameaçada"*.(idem, p. 14) A identidade pessoal não consiste, entretanto, para Habermas, no reconhecimento da consciência do eu por si mesma, mas no reconhecimento que os outros fazem desse eu. Logo, é o paradigma da subjetividade que está em crise e precisa ser solucionado de maneira normativa, de modo que assegure ao mesmo tempo liberdade e individualização da pessoa singular no interior de complexos sistemas de papéis.

A solução proposta por Habermas é a substituição do paradigma da subjetividade pelo paradigma da intercompreensão mútua entre sujeitos participantes de diálogos, partindo dos princípios da filosofia pragmática da linguagem. O sujeito só tem consciência de si enquanto se

relaciona com outros sujeitos no mundo. E a fonte dessa relação é a linguagem, através da qual os sujeitos agem no mundo quer para atingir um determinado fim, quer para chegar ao entendimento. A alternativa da auto-referência "*deixa de existir logo que tenha prioridade a intersubjetividade lingüisticamente gerada*". (HABERMAS, 1990a, p. 277) A relação do eu-consigo-mesmo é mediada por alter. O eu não é mais observador do mundo, mas participante, isto é, o sujeito é sujeito de ação e de fala e tem um acesso interno ao mundo da vida simbolicamente estruturado (mundo sociocultural) antes de qualquer ciência, de qualquer conhecimento.

Por essa via, Habermas reivindica um outro tipo de racionalidade para o ser humano. Uma racionalidade que diz respeito ao modo como os sujeitos capazes de agir e falar empregam o saber, ao invés de considerar a posse mesma do saber. Ora, o emprego do saber se dá no mundo da vida, o qual constitui o contexto e fornece os recursos para o processo de compreensão de si mesmo. Ele, o mundo da vida, não é tematizado, uma vez que se apresenta de modo pré-reflexivo como totalidade que possibilita as identidades e os esboços biográficos de grupos e indivíduos.

Enquanto o falante e o ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo num mundo, eles se movem dentro do horizonte do seu "mundo da vida" e este continua a ser para os intervenientes como um pano de fundo intuitivamente conhecido, não problemático, indemonstrável e holístico.
(idem, p. 278)

É esse conceito de mundo da vida que permite a Habermas desenvolver a teoria do agir comunicativo, baseada numa racionalidade mais modesta e mais espontânea também do ser humano; uma racionalidade comunicativa, desde sempre presente. O centro da sua teoria é uma determinada concepção de linguagem que se apresenta como *topos* do agir humano em busca do entendimento, ou seja, o lugar de uma razão que é, ao mesmo tempo, veritativa, normativa e expressiva.

Ao fazer o percurso do discurso filosófico da modernidade, Habermas, interessado em explicar o processo de modernização social pela via da unidade da razão, entende que todos os

discursos críticos contra a filosofia do sujeito têm como critério o próprio paradigma da subjetividade. Essas críticas acabam-se estabelecendo antes como negação do que como solução normativa para a crise de paradigma. Examinando as conseqüências sociais desse paradigma da subjetividade, ele crê que é necessário substituí-lo por outro, capaz de solucionar normativamente o problema, isto é, que seja uma crítica efetiva. Então, descobre no paradigma da linguagem, desenvolvido sobretudo por Austin e Searle, a possibilidade de uma investigação social baseada na intersubjetividade, na qual teoria e prática, sistema e mundo da vida, ciência e cultura estejam mediados pela comunicação racional com vistas ao entendimento.

Nas palavras de Habermas, a tarefa da “Teoria da Ação Comunicativa” é a de *“entender a razão prática como uma razão concretizada em história, sociedade, corpo e língua”* (idem, p. 293). É uma tentativa de dar conta de todas as dificuldades inerentes aos discursos da modernidade.

A “Teoria da Ação Comunicativa”, portanto, é a um só tempo crítica do paradigma da subjetividade com pretensões de explicar o processo de modernização social através de um novo paradigma que restabeleça a unidade da razão, cindida pelo formalismo desenvolvido na sociedade regida pela ciência, isto é, pela razão técnica.

Seu projeto, nesse sentido, já que detecta a crise do conhecimento social na razão seletiva, isto é, no abandono da busca da totalidade pelo pensamento moderno, fruto da especialização e cientifização do saber, que, do ponto de vista da validade, é um saber formal e quantitativo (o cientista tem se interessado pela observação dos fatos e suas incidências numéricas no mundo, a partir do que elabora teorias descritivas utilizando-se da linguagem como instrumento formal do saber, donde se produzem informações técnicas), não consiste apenas numa mudança de paradigma, mas também numa alteração concreta do saber.

Ou seja, para ele o conhecimento não é apenas conhecimento teórico acerca de objetos e fatos, mas é conhecimento prático do mundo. Sob essa premissa, a Teoria do Agir Comunicativo é uma tentativa de conciliar esses dois aspectos, partindo de uma concepção pragmática da linguagem natural. Ela é utilizada para tornar eficaz um plano de ação, ao mesmo tempo que serve para promover o entendimento entre sujeitos participantes do mundo. Portanto, o uso da linguagem constitui-se num ato - ATO DE FALA - que guarda referência com o falante (expressão), com o ouvinte (relação interpessoal ou comunicação) e com o próprio mundo (representação).

Isso significa que o ato de fala tem uma força ilocucional que põe em movimento todos os sujeitos envolvidos num enunciado, de modo que o falante provoca o ouvinte a emitir um outro enunciado, crítico sobre o seu enunciado: são interlocutores.

Neste sentido, os atos de fala implicam ações coordenadas entre os participantes de diálogos que servem à integração social de um mundo da vida compartilhado intersubjetivamente por eles. Todo enunciado, ao levarmos em conta a teoria do agir comunicativo, traz consigo uma pretensão de validade e significado por parte dos interlocutores.

A prática comunicativa cotidiana, na qual o mundo da vida está centrado, alimenta-se de um jogo conjunto, resultante da reprodução cultural, da integração social e da socialização, e esse jogo está, por sua vez, enraizado nessa prática. (HABERMAS, 1990, p. 100)

Esse mundo da vida não é um constante início e/ou ruptura por parte dos participantes, mas um seguimento de tradições que se mantêm através da interação linguisticamente gerada, desde que se cumpram três funções que o estruturam e que transcendem a perspectiva do ator: CULTURA (propagação de tradições orais), MORAL (integração de grupos por normas e valores) e EDUCAÇÃO (socialização das próximas gerações). Por isso, o mundo da vida se faz pré-reflexivo e não-tematizável; porque estamos nele desde sempre como participantes dessas funções.

Entretanto, ele atinge o campo de visão no momento em que nos colocamos como que às costas do ator e entendemos o agir comunicativo como elemento de um processo circular no qual o agente não aparece mais como iniciador, mas como produto de tradições nas quais ele está inserido, de grupos solidários aos quais ele pertence e de processos de socialização e de aprendizagem, aos quais ele está submetido. (idem, p. 95)

O mundo da vida, conceito central na obra de Habermas, possui, portanto, três componentes básicos sob os quais se mantém e se reproduz e que resultam da continuidade do saber válido (modelos culturais), da estabilização de solidariedades grupais (ordens legítimas) e da formação de atores responsáveis (estruturas de personalidade) sedimentados no entendimento mútuo, na coordenação de ações e na socialização dos indivíduos.

Do ponto de vista conceitual, Habermas define os componentes do mundo da vida assim:

Cultura é o armazém do saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. A sociedade compõe-se de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e garantem solidariedade. Conto entre as estruturas de personalidade todos os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e de agir, bem como de garantir sua identidade própria". (idem, p. 96)

Já do ponto de vista material ou concreto, eles aparecem assim:

O saber cultural está encarnado em formas simbólicas - em objetos de uso e tecnologias, em palavras e teorias, em livros e documentos, bem como em ações. A sociedade encarna-se nas ordens institucionais, nas normas do direito ou nas entrançaduras de práticas e costumes regulados normativamente. As estruturas de personalidade, finalmente, estão encarnadas literalmente no substrato dos organismos humanos. (idem, p. 98)

A partir dessas colocações, vemos que a teoria poderia ser levada ao mundo da vida através do agir comunicativo e assim fundar uma outra sociedade humana, o que, para Habermas, estabeleceria um outro tipo de relação entre teoria e prática, ponto central da sua obra e, por conseguinte, a uma humanidade esclarecida sobre si mesma.

Dissemos anteriormente, porém, que, para Habermas, é função da filosofia pensar a razão encarnada, isto é, pensar a razão no mundo da vida. É o que ele procura fazer com seu conceito de agir comunicativo. Neste sentido, o filósofo aparece como intérprete que busca dar sentido ao mundo da vida, onde as coisas acontecem, isto é, onde as teorias e normas ganham concretude e efetividade através da ação e da fala humanas.

Como intérprete, então, o filósofo é capaz de explicitar as condições de validade de proferimentos via reconstruções racionais, de modo que pode explicar casos desviantes e, com uma autoridade indiretamente legisladora, manter-se numa função de crítica geral: das ciências e da cultura como um todo, guardando, assim, o seu lugar na racionalidade.

3.3 -Filosofar é criticar!?

A essa pergunta, pressupomos uma resposta afirmativa no capítulo primeiro, porém, agora precisamos saber em que sentido filosofar é criticar. Por isso nos esforçamos no capítulo precedente em tentar mostrar que a atitude de criticar pode ter diferentes significados, conforme diferentes critérios e interesses, e, neste, que não existe um modo único de filosofar, variando essa atitude da mesma maneira que a de criticar.

Contudo, há algo que dá unidade aos diferentes modos de criticar: é sempre a assunção de uma posição diante de um sentido cuja validade está em jogo, tanto do ponto de vista individual como do ponto de vista sociocultural e político, que requer a sua compreensão para poder ser ou não aceito.

Quanto ao filosofar, a partir da descrição e interpretação que fizemos acima, do surgimento e transformações em diferentes épocas e em diferentes filósofos, podemos tirar pelo menos duas conseqüências intrinsecamente ligadas e que dão unidade aos diferentes modos de filosofar: a primeira delas é a fundamental ligação entre a filosofia e a moralidade, isto é, o sujeito

que filosofa estabelece princípios e valores para o humano entender-se a si mesmo e agir como humano. É a tentativa de responder à pergunta: o que é o ser humano em geral?

A segunda é que, necessariamente, conforme se vai respondendo àquela pergunta, o produto do filosofar, a filosofia, se faz crítica, por um lado, dos costumes socioculturais da época em que aparece, podendo tanto negá-los como aceitá-los. Por outro, faz-se crítica em relação às filosofias precedentes, de onde o filósofo retira princípios e valores que, outra vez, pode negá-los ou aceitá-los.

A crítica filosófica, portanto, refere-se aos próprios critérios sob os quais se critica. Por exemplo, se a crítica política é efetuada sob o critério da justiça, e se a justiça não for definida de uma ou de outra maneira, a crítica não se justifica. Para Platão, o critério único para definir a justiça era conhecer a Idéia de justiça, os gregos ainda guardam um pouco de misticismo; para Kant, é a conformação da ação às regras estabelecidas *a priori* pela razão, os iluministas têm fé na razão; para Nietzsche, o critério é a vontade de viver, em que a razão se mistura com as emoções e sentimentos, o final do século XIX é marcado pela psicologia; por fim, para Habermas, é a possibilidade do entendimento, é o consenso que pode ser gerado pela comunicação, nossos dias são dias de conflitos, de descontrolo e de autoritarismos.

De qualquer modo, a filosofia não se constrói num plano puramente racional, nem puramente subjetivo ou individual, embora haja um sujeito que a expressa. A reflexão filosófica, se houvesse a possibilidade de uma razão pura, perderia o sentido, como de fato perdeu para determinados pensadores. Da mesma forma, se o filosofar atendesse apenas as necessidades de um indivíduo, não teria nenhum lugar no mundo. Justifiquemos.

O filosofar e a filosofia surgiram entre os gregos antigos para mediar a relação política-sociedade, através do saber. A filosofia tinha as tarefas de, por um lado, esclarecer os cidadãos comuns quanto aos critérios para tomada de decisão e, por outro, antecipar possíveis

conseqüências que determinadas ações poderiam acarretar para o bem viver, para a vida coletiva. Por isso a filosofia busca um ideal de homem que supere o homem do presente.

Com a cientifização do saber, gerada a partir de uma determinada filosofia (iluminista), na modernidade, ligada à idéia do indivíduo livre e ao capitalismo, a filosofia perdeu seu sentido originário e passou a mediar as relações saber-poder, como se a vida humana a isso se limitasse.

As conseqüências disso foram destruição da natureza, exclusão social e ações autoritárias que, por intermédio de uma outra filosofia, que torna a voltar-se para a vida comum, estão vindo à luz como sem sentido para o bem viver, para a possibilidade de uma vida coletiva e comum.

Assim, se a tarefa fundamental da filosofia e do filosofar é auxiliar o humano a compreender-se a si mesmo. Se esse é o sentido da crítica filosófica, ela tem de fazer-se legisladora. Quer dizer, ela tem de dar os critérios para que as pessoas se situem no mundo em que vivem e possam agir livremente.

Por isso, não podemos abrir mão do filosofar como interpretação da vida humana em relação à totalidade de tudo aquilo que o faz ser o que é (aspectos psicológicos, racionais, históricos, socioculturais, geográficos...), pois filosofar é a tentativa de dar um sentido à vida dentro das condições em que ela se efetiva.

Sendo assim, a filosofia, como produto do filosofar, não é a mesma coisa para diferentes filósofos, em diferentes épocas, em diferentes culturas, em diferentes geografias, por que essas diferenças levam a diferentes problemas a serem respondidos.

Daí, as filosofias e o filosofar abrem a possibilidade de um outro mundo, na medida em que apresentam critérios a partir dos quais se possa reconhecer os erros e os acertos da nossa prática, das nossas ações no dia-a-dia.

Neste sentido, também, o filosofar sempre foi, é e será essencialmente educativo, na medida em que pode despertar a pessoa para a possibilidade de novos sentidos para a vida; pode despertar nas pessoas, através de uma linguagem conceitual, o sentimento de estranheza em relação aquilo que se diz que são e aquilo que efetivamente são e, com isso, poder tomar posição em relação ao seu modo de viver e ver o mundo.

A resposta à pergunta o que é o ser humano, então, não é dada por qualquer filosofia, (senão pela própria vida, para a qual a filosofia pode abrir um novo caminho.)-

Enfim, já nos envolvemos o suficiente para o que pretendemos, com a filosofia e o filosofar em si. Agora, precisamos ver como isso acontece na educação, isto é, como os filósofos tematizam a educação para, por último, então, voltar a trabalhar sobre o ensino de filosofia.

4 - A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Há uma concepção de educação pela qual gostaríamos de iniciar este capítulo, para que possamos ficar desde já bem situados. Essa concepção é a de Freire, quando nos diz que “*não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio*” (FREIRE, 1982, p. 35). Com isso ele está a dizer-nos que a educação nada mais é do que a transmissão entre seres humanos de alguma coisa criada e desenvolvida por nós mesmos, desde que vivemos uns com os outros. Alguma coisa que possa situar no mundo e constituir um modo de viver tanto para o que recebe o transmitido como também para aquele que transmite, podendo, ao mesmo tempo, abrir-lhes a possibilidade de um outro mundo e de um outro modo de viver, a partir dos hábitos, competências, valores, conhecimentos..., que constituem o transmitido.

Nessa medida, é difícil negarmos que, em tese, a educação não seja algo que esteja diretamente relacionada com o futuro, com outras possibilidades de sentido para a vida e com a geração, com a criação de novos modos de viver, logo, com a transformação do homem e do seu mundo.

Contudo, é difícil negarmos, também, que a educação, na sua forma institucional (escola), tal qual se apresenta hoje, não seja um elemento que contribui para a manutenção do modo de viver predominante na atualidade, tal como vimos em 1.4 e em 2.4, isto é, de que o mundo humano, bem como as formas de viver da humanidade, se transformam, porém, mantendo os mesmos princípios e valores de uma racionalidade crítica (em crise) fundamentada na ciência, na tecnologia e na especialização do indivíduo, ligadas à produção e ao mercado.

Tentemos tornar isso mais claro, retomando alguns pontos básicos antecedentes. Antes de mais nada, precisamos dizer que a instituição escola é fortalecida no seio do projeto da modernidade, com a finalidade de universalizar o conhecimento e a cultura, e como possível fonte de conscientização e emancipação da humanidade. Entretanto, vimos no capítulo 2 que esse ideal, que de um modo geral é o ideal de uma racionalidade crítica, no sentido de tornar o humano capaz de julgar e tomar posição por si mesmo, não aceitando o que lhe é dado sem que o tenha compreendido e, portanto, rompendo com a tradição e com o dogma, trouxe junto o seu inverso, isto é, tornou a humanidade crítica no sentido de estar em crise, na medida em que, concebendo a razão como essência do humano e atribuindo a ela um caráter universal, acaba por excluir o que não é racional, obscurecendo o próprio sentido de humanidade.

Por isso podemos dizer que a racionalidade crítica, desde o início da modernidade, veio a ser uma necessidade para o novo modo de viver que emergiu junto com a sociedade burguesa capitalista e com o uso da razão instrumental; o mundo humano entra em uma crise permanente não reconhecida como tal, de modo que a maior parte dos homens passam a assumir uma posição que lhe é imposta como se fosse a única possível.

É neste sentido que não podemos negar a contribuição da educação escolar em relação a essa situação que vivemos hoje, pois, por um lado, é através dela que cada geração tem sido

preparada para viver e conhecer o mundo e, por outro, na medida em que é institucionalizada, ela é afetada, em suas finalidades e práticas, pelo modo de vida das sociedades e de cada época.

Não é difícil notar, portanto, que a educação também é passível de crítica, porque é fruto da ação humana. E mais do que em qualquer outra forma de agir, é na educação que o homem age mais diretamente sobre o homem, propondo um modo de viver e um modo de compreender-se no mundo que possam ser válidos.

A crítica da educação, entretanto, pode ser uma crítica especializada, que procura tomar posição frente a algum ponto crítico dentro do sistema educacional, cujos princípios e valores que o ordenam são aceitos de antemão, ou uma crítica filosófica, que procura precisamente uma posição em relação aos próprios princípios e valores que ordenam a educação de um modo geral, conforme definimos a atividade filosófica no capítulo precedente, dizendo que o filósofo, situando-se no presente, aponta para novas possibilidades futuras quando sugere outros princípios e valores que superem os que já não valem mais para a atualidade, porque estão em crise.

Nesta perspectiva entendemos que a filosofia tem uma íntima relação com a educação, pois ambas se manifestam não para serem compreendidas pelo homem, mas, ao contrário, para que o homem possa compreender-se a si mesmo dentro de seu mundo. E mais, podemos dizer que tanto a filosofia como a educação trazem em si um esforço pela moralização, pela criação e geração de novos hábitos de vida que podem ou não corresponder aos hábitos predominantes nas sociedades de cada época.

A filosofia e a educação são essencialmente moralizadoras, pois sua finalidade última está no modo de vida que podem gerar, criar, construir. A filosofia apreciando, valorizando, interpretando, explicando e criando conceitualmente princípios e valores, na tentativa de saber o que faz com que o homem seja o que é e como pode ser, e a educação alimentando a filosofia

com suas ações diretas sobre o homem, na busca de transformá-lo, seja para adaptá-lo ao modo de vida presente, seja para superá-lo criando novos hábitos, e despertando-o para sua condição de ser ou não ser responsável pelo que poderá vir a ser.

A partir do acima dito, queremos propor que a filosofia tematiza a educação quando esta é tida como um valor essencial para a vida humana, isto é, quando é vista como algo que o homem pode fazer conscientemente para sua auto-criação e mudança do modo de viver, na medida em que propõe novos princípios e valores que podem ou não sugerir outros hábitos e modos de viver para ele mesmo, seja por exemplo viver segundo uma racionalidade crítica ou habituar-se a criticar.

Cabe, então, retomarmos agora os três autores que trabalhamos anteriormente - Kant, Nietzsche e Habermas - para, primeiro, a título de exemplo, verificarmos como isso se desenrola (a crítica filosófica da educação) para, depois, podermos aventurar-nos num conceito de educação crítica para a atualidade.

4.1 - A educação sugerida por Kant

Com a educação atual o homem não atinge completamente a finalidade de sua existência; porque, quão diferentemente vivem os homens! Só pode haver uniformidade entre eles, quando agirem pelos mesmos princípios, e estes princípios chegarem a ser-lhes de uma outra natureza.
(KANT, 1983a, p. 33)

O século XVIII europeu é marcado pelas idéias e ideais dos iluministas, que vêem na razão a fonte de poder e de saber do homem. No contexto da educação, segundo Manacorda (1989), o ideal iluminista é o de uma educação humana universal fundamentada no modelo científico de conhecimento e na nova organização dos saberes. Neste sentido, os iluministas põem em crise a educação humanística, que se sustentava no ensino da retórica e da gramática do latim. Era um ensino livresco.

Já do ponto de vista da estrutura do sistema educacional, conforme Luzuriaga (1991), é possível definir a educação do século XVIII segundo às seguintes características gerais: o Estado passa a ter maior participação; a educação torna-se nacional; é obrigatória e gratuita no grau primário; o ensino passa a ser laico; é organizada organicamente da escola primária à universidade; é promovida por um espírito cosmopolita e universalista; dá primazia à racionalidade, mas sem deixar de reconhecer a importância da natureza e da intuição.

Pois bem, é neste contexto que Kant vai proferir quatro cursos sobre pedagogia entre os anos de 1776 e 1787, cujo cerne, como de resto toda a sua filosofia, coloca-se na tensão entre o valor da experiência e a exigência de liberdade. O problema geral colocado por ele é o seguinte: como conservar a liberdade pela coação?

Kant situa a educação, ao lado da política, como o problema mais difícil enfrentado pela humanidade, pois, para ele, atrás da educação encontra-se o grande segredo da perfeição humana, única espécie que tem de ser educada para chegar a ser o que pode ser, segundo as suas disposições naturais. E mais, para ele, o homem é aquilo que a educação lhe faz ser, dentro dos limites de que a natureza lhe proveu.

Ao definir o homem como animal racional, isto é, como um ser que tem uma propensão natural ao uso da razão, porém, cuja racionalidade precisa ser desenvolvida por ele mesmo, Kant entende ser necessário habituá-lo desde a infância a submeter-se aos preceitos da razão. Esse hábito tem de ser criado através da educação, definida por ele como *“uma arte cuja prática tem de ser aperfeiçoada por muitas gerações”* (idem, p. 34), da qual fazem parte os cuidados (manutenção da vida), a disciplina, a instrução e a formação. A razão, portanto, segundo Kant, embora seja uma disposição natural da humanidade, é algo a ser construída, a ser apropriada conscientemente pelo homem, a partir da espontaneidade que a humanidade traz já da experiência social e histórica.

Neste sentido, diz ele, é preciso um projeto educacional cujo fim (o desenvolvimento do uso da razão) possa orientar a posteridade na sua realização. Ele estabelece dois princípios para um tal projeto:

- 1) *“deve-se educar as crianças conforme a um estado melhor, possível no futuro, da espécie humana, isto é, conforme à idéia de humanidade e de seu completo destino”* (idem, p. 36) e
- 2) deve-se educar visando o bem no mundo, segundo uma base cosmopolita, *“pois uma boa educação é precisamente a origem de todo o bem no mundo”* (idem).

Esses dois princípios que Kant estabelece dão à educação um valor de progresso para a humanidade, na medida em que se colocam como mais nobres e verdadeiros em relação aos princípios e valores da educação e do modo de viver do seu tempo que, para ele, obstaculizam o desenvolvimento da humanidade, na medida em que se configuram sob os exemplos dos pais e dos príncipes, que visam apenas ao bem particular, quer da família, quer do Estado, posto que os pais querem ver os filhos prosperarem e os príncipes só vêem os súditos como instrumentos, desconsiderando a idéia de humanidade, à qual o indivíduo deve submeter-se.

Com isso Kant diagnostica o principal problema da educação, que seria a carência de uma moralização. Ele diz:

Vivemos em um tempo de disciplina, cultura e civilidade, porém não ainda no da moralização. Pode-se dizer que, no estado presente do homem, a felicidade dos Estados cresce ao mesmo tempo que decai a das gentes (idem, p. 39).

Partindo, então, dos princípios de humanização e cosmopolitização do homem, seriam as seguintes as finalidades da educação:

- 1) disciplinar o animal que é o indivíduo, submentendo-o às regras da humanidade, diga-se às regras razão;

- 2) cultivar e instruir para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem alcançar os fins propostos, como por exemplo, ler e escrever;
- 3) civilizar, isto é, adaptar o indivíduo à sociedade, ensinando-o a ser prudente, a ter boas maneiras, a ser amável e ter influência, para atingir os fins de todos os homens com todos os homens;
- 4) moralizar, isto é, ensinar a não querer qualquer fim, senão os fins que são bons e que devem valer para todos;

Daí a pedagogia ou teoria da educação, em Kant, apresentar-se-á como idéia de educação, isto é, como o conceito de uma perfeição ainda não encontrada na experiência, mas que pode vir a ser realizada, na medida em que é verdadeira a idéia de uma educação que desenvolva nos homens todas as suas disposições naturais, sobretudo o uso da razão, e na medida em que o processo educacional conduzido por um tal projeto é ele mesmo racional, por oposição a um processo mecânico, sujeito a circunstâncias dadas exteriormente pelo modo de viver do presente.

Nesse processo educacional racional, a disciplina seria a parte negativa, porém necessária. Negativa porque por ela o homem é sujeitado, coagido por determinações externas; necessária para que o homem não se torne um bárbaro, um ser anti-social, um selvagem. Diz Kant:

Aquele que não é educado é um néscio, aquele que não é disciplinado é selvagem. A falta de disciplina é um mal maior que a falta de cultura; esta pode-se adquirir mais tarde, enquanto que a barbárie não se pode corrigi-la jamais. (idem, p. 32)

A instrução seria a parte positiva, na medida em que leva o homem ao conhecimento, à cultura e à compreensão, permitindo-lhe construir juízos próprios sobre o que aprende, já que,

segundo Kant, “*é necessário compreender o que se aprende ou se fala, e não repetir nada sem que se compreenda*” (idem, p. 68).

Por último, o civilizar e o moralizar, como parte da educação prática, dariam conta da formação do caráter e do ensino do dever que tem de ser cumprido para consigo e para com os demais, bem como na formação de firmes desígnios para querer fazer algo e executá-lo.

A educação prática teria ainda de desenvolver a habilidade necessária para o talento e solidez no conhecimento das coisas possíveis de serem realizadas, como também a prudência: arte de colocar a habilidade no humano ou, em outras palavras, arte de saber ver como é possível realizar as intenções com os outros.

Com isso podemos dizer, junto com Carrilho (1987), que o projeto educacional de Kant se fixa entre a idéia de perfeição humana e a experiência acumulada pelas gerações, de modo que a conciliação entre coação e liberdade estaria dada quando a primeira aparece como necessária à segunda.

Ou seja, para Kant, não há liberdade se não for universal, assim como a razão é universal; nenhum indivíduo pode ser livre se a humanidade não o for, pois a perfeição humana só pode ser atingida pela humanidade como um todo, porém não pelos indivíduos isoladamente.

Neste sentido, a disciplina ou coação é o primeiro passo, necessário mas não suficiente, para desenvolver nos indivíduos o que seria o fim último da educação: viver e pensar segundo a idéia de humanidade. A verdadeira educação teria de ser finalizada com a instrução e com a formação, que, de um modo geral, podemos dizer, seriam o mesmo que ensinar a pensar por si mesmo como humano.

A instrução e a formação, dentro de um processo racional de educação, devem repousar primeiramente sobre princípios para só depois poder fazer-se disso um mecanismo a ser aproveitado pelas gerações futuras. Por outro lado, aquilo que é mecânico na educação deve ser transformado em ciência.

As palavras de Kant são as seguintes: “*A formação e a instrução não têm de ser meramente mecânicas, senão descansarem sobre princípios. Nem tampouco têm ser racionais, senão, de certo modo, formar um mecanismo*” (idem, p. 40). Mecanismo que desenvolva a moralidade.

Pois, se lembrarmos agora que Kant reivindica um lugar para a moralização no processo educativo, que a moralização é o ensino do dever que tem de ser cumprido para consigo e para com os outros e que este dever nada mais é do que a condição para conservar a dignidade humana na própria pessoa, veremos que ensinar a pensar é ensinar a pensar de um determinado modo, isto é, a partir de princípios e valores (diga-se moralmente), de maneira que o pensamento seja formado a partir de máximas, as quais fundamentam a cultura moral.

Assim, encontramos na teoria da educação (crítica da educação) kantiana aquilo que é o centro de sua filosofia, isto é, a idéia de que vir a ser humano significa desenvolver a razão ao ponto em que a animalidade (vontade, paixões, inclinações, subjetividade) possa por ela ser controlada, ou melhor, de modo que ela se torne legisladora em nome da humanidade.

4.2 - A educação sugerida por Nietzsche

Toda educação que deixa entrever no fim de sua carreira um cargo de funcionário ou um ganha-pão, não constitui uma educação para a cultura como nós a concebemos, mas uma indicação do caminho pelo qual se salva e se protege seu sujeito na luta pela existência (NIETZSCHE, 1975, p. 132).

Diferentemente de Kant, Nietzsche não supõe que algum dia a humanidade possa chegar a uma perfeição racional. Ao contrário, ele entende ser necessário o surgimento de grandes homens que possam liberar a humanidade dos valores que formam o seu modo de viver, isto é, da moral, dos hábitos do presente, que segundo o diagnóstico que ele faz de seu tempo, estão em decadência, beirando a barbarie.

Neste sentido, a educação, como tarefa dos homens, deve auxiliar a natureza no desenvolvimento de espíritos livres. A educação deve ter a finalidade de elevar o homem à cultura, possibilitando o aparecimento desses modelos de homens: os gênios, os heróis.

Para tanto, seriam modelos de educadores aqueles que criassem condições para que os educandos pudessem vir a ser eles mesmos seus próprios educadores e desenvolvessem o dom que lhes é dominante. Esse dom, entretanto, Nietzsche não considera inato aos indivíduos, mas, sim, como produto de uma aprendizagem, de maneira que para que ele possa ser mantido e desenvolvido, é preciso que os outros dons a serem aprendidos se mantenham acesos sob o domínio daquele. Ou seja, é preciso que todos os dons sejam desenvolvidos para fortalecer aquele que é o principal.

Nietzsche, com isso, está a negar dois modos de educar. O primeiro ele o chama *despótico*, quando a educação visa a desenvolver apenas um dom no educando, formando especialistas; o outro ele o chama *democrático*, quando todos os dons são colocados ao mesmo nível e cujo produto é o homem burguês, o animal de rebanho, o igual.

Ele vê nesses dois modos de educar tendências que levam à decadência da cultura. O primeiro tende a reduzir a cultura, colocando-a a serviço de uma outra coisa, quer seja a ciência, quer seja o Estado. Já o segundo tende a alargar ao máximo a cultura, de modo que os valores correntes contaminem a todos.

Essa segunda tendência põe em perigo a cultura popular (que para Nietzsche é a fidelidade do povo aos seus costumes), na medida em que massifica a cultura dominante através de uma instrução elementar obrigatória a todos, somada ao que ele chama *cultura jornalística* ou pensamento do instante, da moda. A cultura de massa ocasionaria, na visão de Nietzsche, a perda do solo e das tradições de onde o gênio se nutre e amadurece, ou seja, dificulta o desenvolvimento de espíritos livres, além de preparar homens apenas para viver o presente. Diz ele:

Logo, não é a cultura de massa que pode ser nossa finalidade, mas a cultura de indivíduos escolhidos, armados para executar grandes obras que permanecerão; sabemos bem que uma posteridade justa julgará a cultura de conjunto de um povo única e exclusivamente mediante os grandes heróis de uma época, aqueles que marcham sós, e que ela emitirá um juízo pela maneira como eles foram reconhecidos, favorecidos, honrados, ou rejeitados, maltratados, destruídos (idem, p. 119).

A primeira tendência, que reduz a cultura à especialização, por outro lado, marca a cultura científica, condenada a formar indivíduos que só vêem fragmentos e nunca a totalidade, limitando-se a deduzir sua coesão. Pois, uma educação voltada estritamente para a ciência é uma educação disciplinadora, em que o homem se distancia cada vez mais da verdadeira cultura, vindo a ser fiel às pequenas coisas, às minúcias, a pontos específicos, esquecendo as questões de ordem geral da humanidade.

Essas duas tendências, segundo Nietzsche, convergem para um único ponto fundamental, que ele encara como um problema de ordem moral e que diz respeito à uma sociedade regida pela economia política. Aqui, o valor da educação e da cultura é meramente utilitarista, servindo de instrumento para o alcance do lucro, do máximo de ganho de dinheiro possível.

A moral promovida pela economia política exige a união entre inteligência e propriedade, além de exigir uma cultura ligeira, fundamentada na informação, portanto sem o cultivo

necessário aos grandes homens, para que o indivíduo possa *“rapidamente vir a ser um ser que ganhe dinheiro, mas também uma cultura bastante aprofundada para que se possa vir a ser um ser que ganhe muito dinheiro”* (idem, p. 95).

A fórmula de uma tal moral seria mais ou menos a seguinte, nas palavras de Nietzsche: *“Quanto mais conhecimento e cultura possível - logo quanto mais produção e necessidade possível -, então tanto mais de felicidade possível”* (idem, p. 94), pois a cultura, nessa perspectiva, só é visada para o ganho, que equivaleria à felicidade.

Ao contrário disso, ele entende que a felicidade pretendida pela humanidade é o que a faz manter-se viva. Neste sentido, toda cultura, e por conseguinte toda educação, têm de ter em vista a vida.

E porque a vida precisa de uma cultura sadia, torna-se imprescindível que as escolas e todas as instituições de ensino estejam voltadas para a cultura, pois só assim também será possível uma sociedade e uma humanidade sadias, vivas. Por isso Nietzsche chega a profetizar com entusiasmo: *“um dia virá em que só se terá um único pensamento: a educação”*.

Agora, se considerarmos com Nietzsche que viver não é apenas lutar pela existência, mas, sim, que viver é ter uma vida ativa, e tendo em conta que educar é um permanente cultivo de si, uma permanente construção do sujeito, uma educação que visa a vida teria o seguinte princípio: só aprender aquilo que se puder viver e abandonar tudo aquilo que instrui sem aumentar ou estimular a atividade.

Essa proposição de Nietzsche, não é difícil notar, está ligada à sua idéia de que é preciso uma completa transmutação dos valores sob os quais agimos. Vejamos o que ele diz:

Todas as ações ligam-se a apreciações de valor, e todas as apreciações de valor ou são pessoais ou são adquiridas - estas últimas são, sem sombra de dúvida, as mais numerosas. As pessoas submetem-se mais às

convenções do que às suas próprias convicções (...) Desde a infância, convivem com as apreciações de valor de seus avós. São guiadas por esses juízos adquiridos e raramente pensam na sua aprendizagem. Desde crianças, são albergues abertos a tudo e, como todo mundo, acreditam que a maior virtude é estar conforme às opiniões de todos (NIETZSCHE apud DIAS, 1991, pp. 66-67).

Claro é preciso ficar que essas considerações de Nietzsche não surgem do nada. Ele está atento ao contexto da educação alemã de sua época que, segundo Marton (1993), está sendo uniformizada para manter os Estados alemães unidos em torno da Prússia (união essa que foi o grande acontecimento político da segunda metade do século XIX alemão); começa a preparar técnicos para a recente industrialização (o acontecimento econômico); tornando-se o ensino um ensino de classe.

Essa configuração geral tem como conseqüências, segundo Nietzsche, o que vimos nas páginas precedentes: uma educação que massifica a cultura, que está voltada estritamente para a ciência e que prepara os indivíduos para adquirir cultura com vistas a conquistar cargos e a ganhar dinheiro.

Embora Nietzsche esteja de olho na educação alemã, quando ele profere cinco conferências publicadas sob o título “Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino”, das quais nos valem aqui, ele não deixa de reconhecer que esses são os princípios norteadores da educação moderna em geral que domestica o homem, formando-o para a erudição ou para o exercício de funções e fazendo-o um criatura dócil, indolente e obediente aos valores em curso. O que faz do indivíduo um ser sujeitado à sociedade.

Por não estar de acordo com essa sujeitação passiva do homem aos valores da época, porque esses valores são decadentes, podem levar à crise e à barbarie, Nietzsche propõe que a educação não seja mera domesticação, mas um *adestramento seletivo*, isto é, a educação deve fazer com que os jovens possam aproveitar o trabalho das gerações que os antecederam,

melhor dito, entre a ação individual e a ação institucional, para o que, de alguma forma, ela mesma participa e contribui, formando e preparando as novas gerações segundo os princípios e valores dominantes em cada no presente.

Em relação a isso podemos encontrar no pensamento de Habermas elementos para uma abordagem filosófica da educação, embora ele mesmo ainda não tenha se ocupado diretamente com essa problemática específica.

A proposta seria a de que seja retomado o processo de formação do sujeito racional a partir daquilo que há de concreto e efetivo no seu mundo, abandonando a idéia de um sujeito transcendental ou ideal. Isso quer significar que, para Habermas, a racionalidade humana é resultado de uma “aprendizagem”, mas não uma estrutura que precisa ser preenchida.

A tensão entre o individual e o institucional, que caracteriza a vida atual, prejudica a formação da identidade do indivíduo, na medida em que a segunda se sobrepõe à primeira. Pois a idéia de que o homem faz parte de uma sociedade e que a ela deve adaptar-se gera, sem dúvida, opressão e exclusão social quando se pretende uma sociedade única globalizada, representada pelas instituições. Já vimos que o que Habermas chama sociedade são as ordens institucionais, as normas do direito e as práticas e costumes regulados normativamente.

Neste sentido, a educação, como ação institucional cuja finalidade é preparar para a vida social acaba por privilegiar uma cultura, um conhecimento, princípios e valores que se querem fazer universais, sobrepondo-se à cultura, ao conhecimento, aos princípios e aos valores que caracterizam modos de viver e hábitos morais que podem não estar de acordo com essa pretendida universalidade, mas que promovem a identidade dos indivíduos. Trata-se, contudo, para Habermas, de buscar uma universalidade que possa garantir a identidade dos indivíduos por um processo que não seja seletivo, como o que estamos vivendo.

obedecendo certas regras, porém, adquirindo novos hábitos. Um adestramento seletivo proporcionaria um agir voltado para o futuro, logo para a superação dos valores vigentes, com vistas a um outro modo de viver para a posteridade.

4.3 - A educação sugerida por Habermas

As argumentações tornam possível um comportamento que se pode considerar racional num sentido especial, a saber: o aprender pelos erros uma vez que se os tenha identificado. Enquanto que a suscetibilidade de crítica e de fundamentação se limita a remeter à possibilidade de argumentação, os processos de aprendizagem pelos quais adquirimos conhecimentos teóricos e visão moral, ampliamos e renovamos nossa linguagem valorativa e superamos auto-enganos e dificuldades de compreensão, precisam da argumentação (HABERMAS, 1987, p. 43).

A educação atual é marcada por uma série de transformações em relação à sua instituição no início dos tempos modernos, as quais acompanham as novas perspectivas criadas por mudanças sócio-político-econômicas e pelo desenvolvimento das ciências humanas de um modo geral.

O modelo político das democracias republicanas e o modelo econômico industrial, exigiram a expansão do número de escolas, a preparação do jovem para o trabalho, o ensino das técnicas e a especialização do conhecimento, de um lado. De outro, conhecemos inúmeras teorias de ensino que se apoiam nas diferentes perspectivas das ciências humanas, sempre preocupadas em saber como melhor preparar os jovens para a vida social.

Entretanto, essas transformações não levaram a todos a abandonar aquele projeto de emancipação do homem pela educação, isto é, o projeto que atribui à educação a tarefa de construção da consciência de si do homem. Ao contrário, é precisamente para dar conta disso que a educação atual se debate e é debatida, embora ela mesma esteja sufocada pelas condições de vida que se apresentam atualmente: a tensão existente entre liberdade e determinação social ou,

Por isso, diz Prestes, apoiada em Habermas:

A educação escolar precisa fazer valer as formas de vida que possam dar sentido à formação do sujeito racional, ou seja, garantir os processos de reprodução cultural e de formação da identidade (PRESTES, 1995, p. 150).

Nós já havíamos visto em 3.2.3 que um dos conceitos centrais na obra de Habermas é o conceito de mundo da vida, definido como um pano de fundo que alimenta o conhecimento teórico-prático e garante a eticidade da ação de participantes que compartilham esse mundo.

Na perspectiva de um participante de argumentações morais, o mundo da vida posto à distância e no qual se entrelaçam obviedades culturais de origem moral, cognitiva e expressiva apresenta-se como a esfera da eticidade. Ai os deveres encontram-se de tal modo enredados com os hábitos concretos da vida, que eles podem tirar sua evidência das certezas ligadas ao pano de fundo. As questões de justiça só se colocam aí no interior do horizonte de questões já respondidas desde sempre sobre o bem viver (HABERMAS, 1989, p. 130).

A questão é que o projeto de universalização da humanidade fundou-se sobre uma verdade que hoje é questionada: a razão e a consciência humanas são subjetivas, mas o sujeito individual tem de agir sob os preceitos de um razão que é dita universal e que transcende ao mundo efetivo, logo, abstrata.

Quanto a isso, vimos que Habermas propõe uma mudança de paradigma, de modo que o homem possa ser considerado em suas relações mais próximas, isto é, no seu mundo de vida. Mais do que isso, a proposição de Habermas é a de que o homem se compreenda não apenas como consciência individual, subjetiva, isolada, mas, ao contrário, como consciência intersubjetiva. Neste sentido ele diz, concordando com McCarthy, que o princípio de universalização fundado no Imperativo Categórico de Kant deve ser reformulado, assim:

Ao invés de prescrever a todos os demais como válida uma máxima que eu quero que seja uma lei universal, tenho que apresentar minha máxima a todos os demais para o exame discursivo de sua pretensão de universalidade. O peso desloca-se daquilo que cada (indivíduo) pode

querer sem contradição como lei universal para aquilo que todos querem de comum acordo reconhecer como norma universal (McCARTHY apud HABERMAS, 1989, p. 88)

Trata-se de poder reconhecer aquilo que é transmitido de geração para geração, podemos dizer, como válido para a formação de uma humanidade que tem na sua essência a capacidade de usar a linguagem. Mas não só de usá-la como também de poder comunicar-se através da linguagem. Essa perspectiva habermasiana apresenta-se sobre a contradição que ele vê no homem, marcado pela sua natureza de ser determinado causalmente, porém, ao mesmo tempo, ser moralmente livre e poder participar na formação de si mesmo.

O que Habermas pretende é que o homem possa vir a ser um ser cuja racionalidade seja comunicativa, isto é, cuja razão se construa na concretude da linguagem e na argumentação com vistas ao consenso, ao entendimento mútuo.

Para Habermas, portanto, a instituição de ações que de alguma forma contribuem para a configuração do modo de viver do homem e para a geração de hábitos de vida, tem de ser pautada pelo diálogo e pelo entendimento entre os homens, isto é, pela justificação argumentativa das proposições feitas através da linguagem.

O conceito de mundo da vida, assim, contrapõe-se à idéia tradicional da filosofia do sujeito e da filosofia da práxis de que *“as sociedades são constituídas por coletivos e estes, por sua vez, por indivíduos”* (HABERMAS, 1990a, p. 315). Pois ele é, como também já o vimos, constituído e reproduzido simbolicamente por três componentes básicas fornecidas já pelo atos de fala de uma razão comunicativa, caracterizados simultaneamente como proposicional (cultura), ilocucional (sociedade) e intencional (personalidade), de modo que *“indivíduos e grupos são, apenas num sentido metafórico, ‘membros’ de um mundo de vida”*(idem).

Se considerarmos agora, com Habermas, que a educação é o processo de socialização dos indivíduos e das gerações vindouras, ela ganha uma tarefa primordial de reprodução do mundo da vida dentro do quadro teórico de Habermas, quando este analisa o processo de racionalização, universalização e individuação do mundo moderno. Eis o que ele diz:

Agora têm lugar o fato de a cultura se tornar reflexiva, a generalização de valores e normas, a individuação exacerbada dos sujeitos socializados, agora intensificam-se a consciência crítica, a formação autônoma da vontade, a individuação, reforçam-se os momentos de racionalidade (que tinham sido anteriormente atribuídos à práxis do sujeito) sob as condições de uma malha cada vez mais extensa e cada vez mais sutil de uma intersubjetividade produzida pela linguagem. (...) É certo que a reprodução do mundo da vida não se modifica de modo linear na direção caracterizada pelos tópicos da reflexão, do universalismo abstrato e da individuação. O mundo da vida racionalizado assegura antes a continuidade de contextos semânticos com os meios descontínuos da crítica; mantém o contexto social-integrativo com os meios arriscados do universalismo que atomiza de modo individualista; e sublima com os meios de uma socialização extremamente individualizante o poder colossal do contexto genealógico numa universalidade frágil e vulnerável. É nestes meios apenas que se desenvolve (...) o potencial racional do agir orientado para a compreensão mútua (idem, p.317).

Assim, no âmbito da educação institucional, o professor, adulto, precisa compreender-se e possibilitar ao aluno, jovem, compreender-se, e ao mundo, a partir daquilo que ele ensina ou reproduz como sendo algo que está presente no modo de viver da humanidade e em que condições isso se realiza.

(...) no ato educativo, não basta a tomada de consciência e a crítica individual, mas, a promoção de uma consciência que se articula com os diversos discursos, com as diversas culturas, que busca uma responsabilidade conjunta, além das consciências individuais. É uma consciência que se torna intersubjetiva (PRESTES, 1995, p. 165).

Para Habermas é preciso, portanto, em educação, privilegiar o aspecto comunicacional da linguagem. O diálogo educativo tem de estar submetido a este aspecto, sob pena de não haver entendimento entre educadores e educandos, isto é, sob pena de a linguagem tornar-se mero

instrumento de poder; a educação sem diálogo consiste na mera transmissão de sentidos e valores por parte do educador, sentidos estes que o educando deve apenas aceitar como válidos, como uma imposição, sem poder reconhecê-los como tal.

Em resumo, podemos dizer que Habermas entende que é pela capacidade de falar/agir que procuramos dar sentido e estabelecer planos para intervir no mundo em que vivemos. Pela fala/ação nós nos colocamos em contato com o outro. A interação humana, portanto, se dá no uso da linguagem, no diálogo, na interlocução.

É questão de princípio, assim, que consideremos a linguagem como fonte da educação. E a educação como a possibilidade de aprimorar as capacidades de agir/falar, logo a racionalidade, visando com isso o aprimoramento das nossas relações ou convivência em geral, bem como a formação de identidades não abstratas.

Neste sentido, a tarefa da educação é uma tarefa que se volta para o futuro de uma humanidade que tem de aprender com os erros do passado e do presente, de maneira que as crianças e jovens possam, no uso da linguagem, ser capazes de assumir posição nos âmbitos sociocultural, ético e político, a partir de argumentos retirados já do próprio modo de viver.

4.4 - Da possibilidade de uma educação crítica

Dissemos no início deste capítulo que a filosofia tematiza a educação quando ela é vista como indispensável para a formação da humanidade e que, ao tematizá-la, o filósofo procura tomar posição frente aos princípios e valores que a orientam, aceitando-os ou não como válidos, segundo critérios estabelecidos por princípios e valores com os quais a julgam. Esses princípios e valores eles retiram de uma idéia de humanidade.

Nessa perspectiva, o interesse primeiro do filósofo frente à educação é com o futuro da humanidade, sendo as questões fundamentais aquelas que já fazem parte da tradição filosófica: o que somos?, para onde vamos?

Podemos dizer, assim, que o filósofo, ao tratar da educação, trata do ser e do vir a ser humano. Nós pudemos ver isso nos exemplos acima - Kant, Nietzsche e Habermas -, como também poderíamos ter visto em Platão, Rousseau e outros.

Quando, então, pretendemos trabalhar um conceito de educação crítica, como já o dissemos, precisamos antes de uma crítica da educação. A crítica, nós sabemos desde o capítulo 2, realiza-se na linguagem e exige um diagnóstico, um exame e uma tomada de posição sobre um estado de crise. Vejamos.

A educação é vista por boa parte dos teóricos como normatizadora de um determinado tipo de ação que consiste na influência exercida por uma geração sobre outra ou, mais do que isso, ela pode ser vista como a influência exercida por alguém sobre alguém, na medida em que essa influência se dá pela transmissão de alguma coisa: conhecimentos, valores, hábitos, competências De qualquer modo, é através da educação e daquilo que nos é transmitido que começamos a viver como vivemos, podendo ou não tomar posição sobre esse modo de viver que aprendemos.

Nessa relação de influência, entretanto, tudo o que é transmitido é considerado válido por aquele que transmite, como se tudo já estivesse pronto, isto é, como se o modo de viver de quem transmite fosse o único possível e que, portanto, deveria ser seguido.

Contudo, essa concepção de educação como instrumento para preparar o jovem para viver em sociedade apresenta-se de maneira crítica, quando, por exemplo, no caso do preparo para o trabalho, não haja um mercado que atenda toda a demanda, o que provoca um certo desinteresse

por parte de quem tem acesso à escola, sem contar com o número expressivo de jovens que sequer chegam a frequentá-la.

Da mesma maneira, a educação pode apresentar-se de maneira crítica quando se pretende que ela seja o meio para universalizar uma determinada cultura, ou um certo modo de conhecer o mundo e compreender-se a si mesmo e, sobretudo, quando se pretende que ela universalize um modo de viver que diz respeito a um modelo de vida, com liberdade, autonomia, racionalidade, etc., tal como resultou inversamente o projeto iluminista.

É precisamente esse, parece-nos, o problema crítico da educação, isto é, a idéia de preparar o humano para viver numa sociedade existente pode perder o sentido quando nessa sociedade se aceita apenas um único modo de viver como possível; quando a idéia de humanidade está diretamente relacionada à idéia de conjunto de indivíduos humanos em geral vivendo sob determinada organização.

Podemos dizer ainda, de um modo geral, que a crise que vivemos hoje na educação diz respeito à idéia de que uma sociedade universal e perfeita seja possível e a partir disso estabelecer-se os princípios e valores para a educação e para o modo de viver das gerações presente e futuras. Se assim fosse, a educação não passaria de uma regulamentação da vida, a serviço de um determinado modo de viver tido como único possível e desejável.

Pois bem, esse é o problema que encontramos desde o projeto iluminista da modernidade, cujo ideal de progresso de uma humanidade emancipada, autônoma, livre, racional e crítica, que domina o ambiente educacional, centra-se no princípio da razão técnico-científica especializada, por um lado e, por outro, no princípio da produção e consumo de massa.

Trata-se do projeto de construção de uma humanidade a partir do seu auto-conhecimento, que, na modernidade, nada mais é do que o saber científico sobre ela e que, na maioria das vezes

trata de ordenar, classificar, controlar e organizar a vida humana. Cabe-nos perguntar, então, se não está a educação institucional fundamentada ela própria sobre o princípio da especialização, isto é, do conhecimento sobre educação (pedagogia) mais do que no conhecimento do modo de viver humano (filosofia) em suas limitações contextuais ou, melhor dito, em seu meio ambiente próprio?

É certo que existe hoje um processo de globalização das sociedades, via desenvolvimento tecnológico e que assim se globaliza também um conhecimento, uma cultura, um modo de agir, enfim um modo de educar. E por que negar ou ignorar, globaliza-se também um modo de viver.

Ora, a questão fundamental que estamos tentando colocar ao longo deste trabalho é a de que vivemos desde os primórdios da modernidade uma espécie de globalização de uma racionalidade crítica que exige um sujeito consciente e autodeterminante, quando na verdade este sujeito só se autodetermina, ou melhor, só se determina quando interage com outros sujeitos, mediante relações de poder materializadas na linguagem. Mediante interações.

Assim, não podemos supor que uma educação crítica possa estar fundada no princípio da subjetividade, nem tampouco nos princípios e valores que constituem o modo de viver da atualidade, que levam à competição em todos os âmbitos do trabalho de produção do humano (de bens, cultural, científica, artística ... e inclusive religiosa), levando, por conseguinte, à exclusão, à opressão e à supressão de tomadas de posição que se fundamentem em princípios e valores que neguem aqueles. Seja essa tomada de posição consciente ou não.

O perigo que pode ser apontado ao propormos como crítica uma educação que não se sustente sobre o princípio da universalização ou globalização da cultura de um modo geral e da especialização do indivíduo, que constituem o modo de viver atual, é o de que podemos perder o sentido de igualdade e justiça entre os homens. Contudo, mesmo a educação que se sustenta

sobre esses princípios não consegue e talvez não esteja interessada em que se realize a igualdade e a justiça. Ou ainda, o que seria pior, a igualdade e a justiça podem ter se tornado apenas meios de regulamentação da vida dos indivíduos, sem que esses conceitos possam ter sido propriamente aprendidos pela humanidade.

Assim, precisamos voltar mais uma vez a uma noção de humanidade que possa trazer à luz novos princípios e valores que sustentem a educação e que proponham um novo modo de viver. Uma educação crítica é uma educação voltada para o futuro, na medida em que permite a superação de princípios e valores em crise.

Vamos partir, então, do pressuposto de que o homem tem uma vida sociocultural e de que essa vida se desenvolve, se cria, na base das interações que se estabelecem na vida cotidiana a partir da fala e da ação. Essas duas capacidades, de falar e de agir, portanto, são as condições para que a sociedade e a cultura humanas, logo o modo de viver, se mantenham e se transformem.

O sentido dado na linguagem pode ser estudado, nos diz Benveniste¹⁶, em três dimensões:

- a primeira é a semiótica - busca apreender o sentido na relação entre signos;
- a segunda é a semântica - busca apreender o sentido na relação da língua com o mundo, na medida em que o locutor dela se apropria;
- a terceira é a pragmática ou comunicacional - busca apreender o sentido no diálogo, isto é, no momento da interlocução, quando dois ou mais indivíduos se relacionam por meio da linguagem.

É na linguagem e pela linguagem que nós criamos, mantemos, transformamos e recriamos nossas instituições, nossos valores, nossas relações, enfim organizamos nossa vida e nosso mundo dando-lhes sentido e constituindo nosso modo de viver.

¹⁶ Ver BENVENISTE, Problemas de Linguística Geral I, 3 ed. Campinas: Pontes; São Paulo: EUEC, 1991.

É nesta medida que vemos a possibilidade de uma educação crítica em geral, isto é, uma educação não estratégica, mas liberadora. Liberadora do espírito humano, como uma possibilidade futura, a partir do cruzamento argumentativo dos princípios e valores que estão na base das diferentes falas e ações (modos de viver) que se manifestam no mundo, ao contrário da idéia de um modo de viver universal, e que só conceitualmente pode ser interpretado, compreendido e quiçá explicado e aceito. Mas, é claro, não podemos achar que esse cruzamento argumentativo possa ser feito sem um fio condutor, de maneira desorganizada. É preciso que se saiba onde se quer chegar com isso.

Pois em que consiste educar-se senão em compreender e tomar posição frente ao sentido da fala e da ação do outro, para que possamos nós também falar e agir? Ou ainda, se precisamos ser educados como humanos, educar não significaria desenvolver no outro as capacidades de falar e de agir, de modo a que se torne possível outros modos de falar e agir com uma outra racionalidade não restrita aos atuais (científico, técnico) e que portanto sejam críticos em relação a estes?

Contudo, pelo fato de o sentido da fala e da ação ser dado na e pela linguagem e de esta nos por em contato uns com os outros, ele, o sentido, tem de ser compreendido para poder ser aceito como válido.

Neste caso, uma educação crítica consiste em expor o sentido daquilo que se ensina - falar e agir - já no uso da fala e da ação, de tal maneira que quem aprende tem de poder aceitá-lo como válido ou negá-lo, conforme os princípios e valores (critérios) que nos são fornecidos na fala e na ação mesmas, isto é, segundo aquilo que é manifestado, interpretado e compreendido.

Uma educação crítica, portanto, tem de se afirmar na base da interação, da interlocução, do diálogo e da argumentação, que compõem um momento de reflexão conjunta, mas nunca

apenas na disciplina, na base da imposição de regras, através das quais só se pode aceitar as coisas que são ensinadas porque elas se encarregam de obscurecer os princípios e valores que as sustentam, bem como as manifestações que delas se originam, tornando-as incompreensíveis. Uma educação crítica tem de ser uma educação voltada para o futuro, para a superação do presente e não apenas para a sua manutenção.

Dado, então, que já nos ocupamos com os conceitos de crítica, filosofia, educação e educação crítica, precisamos ocupar-nos com o ensino de filosofia propriamente, o que faremos no próximo capítulo.

5 - A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO CRÍTICA

A filosofia, vimos no capítulo 3, pode ser entendida, num sentido amplo, como concepção de vida ou de mundo. Neste caso, ela pode ser considerada uma atitude natural do ser humano, que busca sempre um sentido para explicar o mistério da existência do mundo e de sua própria existência. Esse modo de entender a filosofia permite que a situemos em qualquer cultura, época e sociedade, desde que o homem existe.

Contudo, a filosofia pode ser entendida, também, num sentido próprio, como elemento de uma determinada cultura, a cultura ocidental tomada formalmente, com data de nascimento na história. É neste sentido que precisamos entender a filosofia, já o dissemos, quando estamos a tratar do seu ensino, pois é com ele que ela ganha lugar na tradição da cultura ocidental, isto é, é como elemento de cultura que a filosofia pôde ganhar espaço na educação institucional.

Como produto da cultura, então, a filosofia e o filosofar se tornaram uma tradição. A tradição de buscar uma explicação racional-discursiva para a existência e, mais do que isso, de refletir e tomar posição sobre os princípios e valores de base dessas possíveis explicações dadas.

Por ser uma tradição é que a filosofia permanece em nosso meio, isto é, porque passou de geração para geração e de cultura para cultura. É certo que nessas passagens sofreu modificações que dizem respeito tanto ao modo de filosofar como ao seu produto, que são as diferentes filosofias, ligadas aos diferentes meio ambientes em que aparecem, por um lado, e ao olhar pessoal do filósofo, ao seu modo de viver, por outro.

Deleuze (1991) nos diz, por exemplo, que *“quando a filosofia se reterritorializa sobre o Estado de direito, o filósofo se torna professor de filosofia, mas o Alemão o é por instituição e fundamento, o Francês o é por contrato, o Inglês apenas por convenção”* (DELEUZE, 1991, p. 101). Isso porque, segundo ele, desde o século XVIII os filósofos perderam o plano de imanência (o ambiente) de onde emergem os conceitos, restando, para a história da filosofia as marcas de caracteres nacionais, que constituem não mais que opiniões filosóficas ou filosofias de profissionais.

Assim, a filosofia contemporânea se caracteriza diferentemente em diferentes lugares: epistemologia na França, saber fundador na Alemanha, saber pragmático na Inglaterra e assim por diante.

Neste sentido, mesmo a história da filosofia torna-se polêmica, na medida em que alguns filósofos, por assim dizer, puxam a brasa para o seu assado, enquanto outros procuram desmascarar os precedentes e interlocutores. De qualquer modo, o que ainda mantém a filosofia e o filosofar ativos é a capacidade que os filósofos têm de, interpretando o mundo em que vivem, situar-se nele e apontar possibilidades para o futuro.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que essa interpretação filosófica do mundo não seria possível sem que isso a que denominamos filosofia não tivesse sido institucionalizado e guardado.

O modo pelo qual a filosofia se institucionalizou, razão de sua permanência na cultura, é a educação, entendida em sentido amplo como socialização dos indivíduos das novas gerações pelas gerações que os precedem, o que faz com que alguns indivíduos possam participar da sociedade como filósofos. Mas a educação, também a consideramos a ação pela qual se transmite e se propõe um modo de viver, o que pode fazer com que de um modo geral as pessoas, embora não atuem como filósofos na sociedade, possam ter presente nas suas vidas o estilo filosófico viver.

Assim sendo, precisamos

reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação (FORQUIN, 1993, p. 10).

Supondo, então, que haja uma educação filosófica, e que essa educação seja o ensino e a aprendizagem, transmissão de um modo de pensar (filosofar) e de ser (crítico), não podemos ignorar que o seu ensino tem de ter um conteúdo. Conteúdo esse que sugere um modo de viver.

Entretanto, é preciso lembrar que tentamos tematizar, desde o primeiro capítulo a problemática do ser cidadão crítico. No capítulo 2, localizamos o dever ser crítico como uma questão moral com conseqüências políticas; no capítulo 3, chegamos à conclusão de que filosofar é criticar com vistas a estabelecer algum sentido para a vida futura a partir do presente, com base em princípios e valores que podem, no final das contas, vir a perder o sentido e que, por isso, uma nova filosofia é sempre exigida, como crítica. As filosofias, assim, aparecem como conteúdo da educação filosófica.

As questões que agora passamos a investigar, então, são as seguintes: 1) é possível ensinar a filosofar e a criticar a partir de filosofias já elaboradas, dadas de fora? e 2) esse modo de ser e de viver é necessário ao cidadão?

Essa segunda questão já podemos responder sumariamente, junto com Canivez, que entende que a igualdade dos cidadãos perante a lei e o poder *“implica igualdade dos indivíduos em relação ao saber e à formação”* (CANIVEZ, 1991, p. 31). Com isso podemos dizer que a educação do cidadão teria de ir além da simples instrução que leva ao conhecimento dos seus direitos e deveres como cidadão governado; ela teria de corresponder à formação do governante em potencial que cada indivíduo é, como cidadão, conforme à organização do Estado de direito moderno.

Para responder à segunda questão, por outro lado, precisaremos fazer um pequeno e último percurso que será o seguinte: em primeiro lugar procuraremos conceber a filosofia como disciplina; em seguida voltaremos mais uma vez a buscar auxílio na história, para saber como ela tem sido ensinada desde que a educação escolar foi institucionalizada na modernidade; para, por último, ver a possibilidade do ensino do filosofar a partir do ensino de filosofias, considerando-se o conceito de educação crítica abordado no capítulo 4.

5.1 - A filosofia como disciplina escolar

Em primeiro lugar precisamos esclarecer o que pretendemos dizer com o termo disciplina. Nós já o dissemos em 1.5 que esse termo pode ter os seguintes significados: matéria ou conteúdo de ensino; um modo de disciplinar o espírito através do exercício, ou ainda aquilo que o discípulo aprende com o mestre, segundo sua etimologia latina.

Dado que entendemos por educação crítica uma educação em que professores e alunos possam refletir em conjunto para interpretar, compreender e validar aquilo que é transmitido, o terceiro significado de disciplina está aqui excluído.

Portanto, só podemos falar em disciplina como matéria ou conteúdo de ensino, o sentido mais usual do termo, cujo conjunto constitui o que chamamos de currículo escolar, e também no sentido de exercitar o espírito.

O primeiro sentido talvez seja até óbvio, na medida em que tentamos compreender a filosofia como elemento da cultura ocidental e que, portanto, pode fazer parte do currículo de 2º grau, desde que se pretenda uma educação que possibilite aos indivíduos ter acesso a todas as formas de conhecer e agir, portanto, a novos modos de viver.

Entretanto, é o segundo sentido de disciplina que mais nos interessa aqui, dado que é através do exercício que poderemos criar o hábito de filosofar, o que estaria mais próximo de uma educação crítica.

Pois bem, a filosofia tratada como componente curricular, em nosso tempo, tem se limitado, na maioria das vezes, ao estudo da história da filosofia, como se fosse um conhecimento progressivo, ou então como ensino de erudição. Nós já vimos que a filosofia não é um conhecimento progressivo: ela é, sim, um conhecimento sedimentado no meio ambiente de sua produção, que busca superar os princípios e valores em crise, propondo novos princípios e valores, conforme ou não ao modo de viver do presente.

Por outro lado, ainda como componente curricular, a filosofia cai na esteira do mercado cultural (editorial). Produzem-se textos de introdução à filosofia (livros didáticos), com algumas excessões, que falam de seu caráter de pensamento racional sobre a totalidade do real, de busca da verdade, reflexão crítica, e assim por diante e, sobretudo, dizem que a

filosofia é uma atitude natural do ser humano que é um ser pensante. Essa idéia de filosofia é bastante aceita pelo público leitor e usuário desses textos; diga-se professores e alunos. A disciplina de filosofia, neste sentido, pode vir facilmente a massificar um conceito de filosofia, sem que, contudo, o filosofar se torne um hábito.

Por isso, quando falamos em disciplinar o espírito, queremos dizer que é preciso exercitar o filosofar na escola, de modo que professores e alunos possam manifestar-se, cruzar argumentos e então decidir o que pode ser validado, sobretudo o sentido que se pretende dar à filosofia e às diferentes filosofias, quando estas forem o conteúdo da matéria, e mais ainda, o sentido do próprio aprendizado quando os conteúdos forem quaisquer outros, já que a educação tem como finalidade criar hábitos e modos de viver.

Por isso, podemos nos valer das palavras de Favaretto (1995), ao propor-nos que

Portanto, mínimo no ensino de filosofia não é, certamente, este ou aquele conjunto de tópicos, problemas ou partes da filosofia. Não é, também, uma coleção de conceitos, textos ou doutrinas. O que interessa é o foco do trabalho com os alunos: o que é preciso fazer para o desenvolvimento das condições de inteligibilidade?
(FAVARETTO, 1995, p. 80)

É preciso ficar claro que ao propor o exercício do filosofar não estamos propondo um trabalho de repetição em que o professor formula exercícios para os alunos resolverem e, caso não consigam resolver, ele mesmo apresenta as soluções para que os alunos reproduzam.

O que estamos propondo é que o professor, quer seja de filosofia, quer seja de qualquer outra matéria, não se limite a ser apenas alguém que transmite conhecimentos, valores, hábitos, competências ... que talvez não sejam os dele mesmo (podem ser os predominantes na sociedade), mas que ele procure ser alguém que viva transparentemente os conhecimentos, valores, hábitos e competências que são os seus, para que os alunos possam tomar posição sobre isso.

Não se trata, tampouco, de fazer da vida do professor o conteúdo da matéria, mas, sim, trata-se de o professor experimentar, agir, pôr em prática, pensar, juntamente com os alunos, aquilo que eles vivem: o filosofar. Ou seja, o professor de filosofia tem de ser um filósofo e permitir que os alunos possam também sê-lo, quando torna o seu modo de falar e de agir, o seu modo de viver compreensíveis.

Nesta perspectiva concordamos com Silva (1992), quando nos diz que o aluno de 2º grau tem a característica de questionar sua formação e assim, se não compreender o que está aprendendo, corre o risco de alienar-se em relação ao processo formativo ou sofrer uma resistência psicológica, pois nessa faixa etária, ele está constituindo seus pontos de referência para a vida.

Daí, não podemos exigir da matéria de filosofia que ela seja o elemento único constitutivo de uma formação crítica. O ensino de filosofia só trará resultados nesse sentido se e somente se os professores das demais matérias trabalharem com esta mesma finalidade, deixando, então, para a filosofia, a tarefa mais geral de refletir e criar conceitualmente princípios e valores, própria de seu conteúdo e do modo como é transmitida e exercitada.

Sabemos que o essencial na transmissão da filosofia é a leitura filosófica, a qual não se limita à simples metodologia de leitura de textos; ela é também uma escuta do mundo da vida. A leitura filosófica, portanto, não diz respeito apenas aos textos filosóficos, mas muito mais à possibilidade de ler filosoficamente textos artísticos, políticos, jornalísticos, científicos, ... e, sobretudo o próprio ambiente em que se vive.

Cabe à matéria de filosofia, por isso, a tarefa de coordenar intra e interdisciplinarmente os conteúdos a serem transmitidos e a formação que se pretende dar aos alunos, isto é, cabe à filosofia coordenar a transmissão de conteúdos e a compreensão da aprendizagem em geral.

Assim concebemos a filosofia como disciplina crítica, diferentemente do que vem acontecendo, como veremos em seguida (SILVA, 1992).

5.2 - A transmissão da filosofia na escola

Como matéria de ensino, a filosofia tem sido transmitida desde o seu surgimento entre os gregos antigos, ainda que não para todos os indivíduos. Platão e Aristóteles, os sistematizadores da filosofia, tinham suas escolas.

A filosofia grega nasceu em meio a uma crise, caracterizada sobretudo pela decadência da concepção mítico-religiosa do mundo e do sistema político que essa visão sustentava. A filosofia foi a positivação de um saber propriamente humano. Entre os gregos, entretanto, sobretudo como propunha Platão, nem todo indivíduo pode governar, mas apenas aquele que filósofa. Assim, poucos eram aqueles que aprendiam a filosofar. Mas desde aí a transmissão da filosofia prima pelo desenvolvimento do raciocínio e da argumentação. O seu meio próprio, por isso, sempre foi a linguagem, o discurso.

Esse saber propriamente humano, racional, foi tomado, já na Idade Média, como possibilidade de provar a existência de Deus, que tudo revela e ordena. Tratar-se-ia do conhecimento racional da existência do ser divino, criador do homem e de seu mundo.

Por isso, a filosofia ensinada pela escolástica tinha o sentido de apropriação da tradição grega. Não como uma forma de ultrapassá-la, mas de retê-la e usá-la na conversão dos bárbaros ao cristianismo. Mas os bárbaros não filosofavam neste sentido; assim a filosofia continua a ser tarefa de poucos que procuram argumentar em favor da existência de Deus e que são os seus representantes legítimos na Terra. Segundo Pieper (1979), foi graças a isso que podemos conhecer a filosofia dos gregos.

Com os conflitos religiosos, e o Renascimento, houve novamente uma afirmação dos poderes da humanidade entre os europeus, agora na forma do indivíduo autônomo e livre, que tudo pode fazer. O ensino tem de possibilitar isso ao indivíduo; a tradição deve ser apropriada apenas como instrumento para fazer. É todo um movimento de negação da escolástica para afirmar essa nova concepção de educação. Mas continua-se a ensinar as filosofias de autores clássicos como forma de desenvolver a arte da retórica entre os nobres.

Ao mesmo tempo, temos a educação promovida pelos jesuítas, que teriam elaborado regras para a escolha de opiniões de filósofos que pudessem ser utilizadas. Nessas regras, o princípio é o de não inovar:

Os mestres da filosofia não se apartem de Aristóteles em coisa alguma de importância, a não ser que se ofereça algum ponto contrário à doutrina que defendem geralmente as Universidades e muito mais se repugna a Fé ortodoxa (...) Não introduzam qualquer questão ou opinião nova que não esteja difundida por algum bom autor, sem consultar o assunto com os superiores, nem defendam algo contra os princípios dos filósofos e contra o uso corrente das escolas. Entendem também que, se houver alguns mestres inclinados a novidades ou de engenho demasiado livre, devem ser removidos do seu ofício de ensinar (DIAS, apud CARILHO, 1987, p. 191)

Sabemos já o quanto e por quanto tempo esse modelo educacional esteve presente e influenciou a formação dos brasileiros.

Já naquele contexto da educação europeia do século XVIII que mencionamos em 4.1.1, estruturada segundo a nova organização dos saberes, marcada, entre outras coisas, pela nacionalização e já apresentando sinais de ampliação do ensino para outros setores da sociedade, através da escola, é que a filosofia vai ser valorizada e ganhará espaço na educação, em substituição ao ensino da retórica. É quando a educação mais se institucionaliza como ação social.

Os conteúdos inicialmente propostos para o ensino de filosofia, definidos por D^o Alembert, segundo Carrilho, foram:

(...) limitar-se-ia a Lógica a algumas poucas linhas; a Metafísica, a um resumo de Locke; a Moral puramente filosófica, às obras de Sêneca e Epicteto; a Moral cristã, ao sermão de Jesus Cristo na montanha; a Física, às experiências e à Geometria, que é, de todas as lógicas e físicas, a melhor (CARRILHO, 1987, P. 36).

Mas esses conteúdos não se limitavam apenas ao estudo histórico, de acordo com a finalidade pretendida, que era a de despertar o “*hábito de refletir e raciocinar*” (idem, p. 37) nos indivíduos.

Este programa, ainda segundo Carrilho, teria três objetivos principais que seriam os de “*acolher, no ensino, as aquisições da filosofia moderna; ligar o ensino filosófico aos contributos da ciência moderna; proceder a uma clara separação de águas entre a filosofia e a religião*” (idem, pp. 36-37).

Nota-se facilmente o quanto a filosofia ensinada na escola estava ligada ao emergente modo de viver e ver o mundo. A filosofia separa-se do dogma religioso e da visão metafísica para juntar-se ao novo modelo empírico-matemático que sustenta a razão científica e aos ideais de emancipação da humanidade pelo desenvolvimento dessa racionalidade.

Também a partir do século XVIII afirma-se o ecletismo, que já existe desde o século XVI. Encontramos, então, o que se chama estratégia eclética para o ensino de filosofia. O ecletismo defende e procura difundir idéias que mesmo não sendo novas são valorizadas como tal, através do ensino. Algo semelhante à educação escolástica. Como nos diz Derrida, o programa eclético de ensino de filosofia

compreende cadeias de tradição e de repetição cujos funcionamentos não são específicos a uma dada configuração histórica ou ideológica particular, e que se perpetuam desde os começos da sofística e da filosofia. Não só como uma espécie de estrutura fundamental e

continua que suportaria fenômenos ou episódios singulares. Com efeito, esta máquina profunda, este programa fundamental, é de cada vez revestido, reinformado, reempregue na sua totalidade por cada configuração determinada (DERRIDA apud CARILHO, 1987, p. 230).

O ecletismo estabeleceu-se em França e, já no século XIX, definia a filosofia acima de tudo como exame da natureza do espírito humano. Neste sentido, “*o ensino de filosofia deve valorizar, introdutoriamente, a psicologia e a lógica, pois só elas podem conduzir ao conhecimento da verdade: a primeira pelo conhecimento que permite ter da atividade do sujeito, a segunda pela aprendizagem da arte de pensar*” (idem, p.233).

Essa determinação eclética é a que predomina até hoje no ensino de filosofia, na medida em que é com ele que a filosofia é escolarizada. É uma tentativa de procurar condensar as filosofias num certo número de verdades indubitáveis, validadas de antemão por supor-se serem úteis à sociedade e suscetíveis de transmissão, ao mesmo tempo em que há uma recusa em ensinar sistemas, privilegiando, sem um critério explícito, teses compreendidas em vários sistemas.

Por outro lado, do ponto de vista político-econômico, a nova estrutura social exige a profissionalização, o conhecimento profundo de especialidades que possam garantir o desenvolvimento da sociedade. A partir daí, então, o filósofo tornou-se um profissional e a filosofia uma especialidade, tal como as diferentes ciências. Da mesma maneira, no âmbito da educação, pôde-se falar na disciplina de filosofia.

Desde então, primou-se pela tentativa de dar à filosofia um estatuto científico e, com isso, transmiti-la como um saber suscetível de desenvolvimento, de progresso.

Desde o século XIX, portanto, repetimos, o filósofo tornou-se um profissional e a filosofia uma especialidade, tal como as diferentes ciências, entrando na divisão moderna do

trabalho. E dentro do que se chama filosofia, há ainda diversos campos de especialidades: um campo específico à história da filosofia, à filosofia da história, à filosofia da arte, à filosofia política, à filosofia da ciência, à ética, à filosofia da linguagem, à epistemologia e assim por diante, tarefas do pesquisador e professor de filosofia, como nos diz Giannotti:

Ao contrário de outras épocas, o filosofar de hoje é em geral trabalho remunerado. O filósofo é um funcionário, poucas vezes um escritor, vivendo de sua própria produção. Goza assim de um lazer ritmado pelo livro de ponto, pelos horários das aulas, onde se obriga a comunicar, com rígida periodicidade, o resultado de suas investigações livres (...), (cujo) financiamento, ademais vem pelo Estado, pois são raras as fontes privadas onde possa obter recursos. O filósofo de hoje é quase sempre um professor, às vezes aposentado (GIANNOTTI, 1985, p. 12).

Assim, podemos ter a idéia clara de que o filosofar, hoje, pode muito bem ser tarefa do professor de filosofia e que o lugar do filosofar pode ser na escola.

Entretanto, o que encontramos na maioria das escolas, pelo menos nas escolas brasileiras, é um ensino de filosofia que basicamente se limita a dar noções dos diferentes aspectos que compõem o objeto da filosofia que é o de compreender o ser e o vir a ser humano dentro das suas condições e possibilidades de vida.

A filosofia aparece nos currículos escolares como disciplina, e isto historicamente como pudemos ver resumidamente nas linhas anteriores, apenas no sentido de matéria de ensino, embora sempre se tenha falado da sua finalidade de desenvolver o raciocínio e a consciência crítica.

Além disso, há hoje um largo uso de livros didáticos que ensinam determinados princípios da filosofia que são, na verdade, princípios de determinadas filosofias, sem que essas sejam abordadas de maneira a que se possa compreendê-las. Ou seja, faz-se do conteúdo da

matéria apenas aquilo que se supõe seja válido, sem que efetivamente seja validado no momento da transmissão.

Essa estratégia de ensinar filosofia também vem da própria formação do professor e portanto diz respeito à educação mantenedora do modo de viver do presente, que acaba por diluir a possibilidade a que nos referimos, algumas linhas atrás, de tornar a escola o lugar do filosofar e o professor de filosofia um filósofo.¹⁷

As dificuldades que sentem os professores dizem respeito basicamente a que, como bem nos lembra Favaretto (1995), e como nós mesmos já indicamos no capítulo terceiro, o que encontramos hoje são filosofias que diluem a idéia do filosofar, que tentamos recuperar.

Neste sentido, o que o professor precisa fazer, antes de preocupar-se com conteúdos, procedimentos e estratégias, é situar-se no pensamento, na ação e na fala, isto é, o professor precisa compreender-se como professor e como filósofo.

5.3 - É possível ensinar a filosofar na escola!?

O filosofar sempre foi, é e será essencialmente educativo, na medida em que pode despertar a pessoa para a possibilidade de novos sentidos para a vida; pode despertar nas pessoas, através de uma linguagem conceitual, o sentimento de estranheza em relação aquilo que se diz que são e aquilo que efetivamente são e, com isso, poder tomar posição em relação ao seu modo de viver e ver o mundo.

Com essas palavras fechamos o terceiro capítulo. Agora é preciso saber se é possível ensinar a filosofar na escola, relacionando isso que dissemos sobre o filosofar com aquilo que dissemos sobre a educação crítica, a saber, que ela só será possível através do diálogo e da

¹⁷ A formação do professor de filosofia é uma problemática que merece ser tratada com profundidade. Por isso nos limitamos aqui apenas a indicar uma certa deficiência, para não perdemos o fio condutor deste trabalho que tematiza uma outra problemática.

argumentação, com a ação conjunta de professores e alunos, e cuja finalidade é o aprendizado do falar e do agir, isto é, o aprendizado de um possível outro modo de viver.

Será preciso também, estabelecer uma relação disso com o exercício do filosofar, tal como apresentamos há algumas linhas atrás: experimentar, vivenciar o filosofar.

Pois bem, tomemos um ponto de referência: Carilho (1987), tratando a problemática da *transmissibilidade filosófica*, e partindo da concepção de filosofia como um conjunto de procedimentos de explicitação de conteúdos da experiência possível que visam uma maior inteligibilidade do mundo, indica duas formas pelas quais a filosofia é ensinada, hoje, e as denomina *descritivo-doutrinária* e *conceptual-problemática*.

A primeira diz respeito ao “*ensino informativo em que se caracterizam autores, correntes*”, e acaba por abstrair a filosofia da realidade, neutralizando-a. Já o ensino de forma *conceptual-problemática*, ele define como a forma autêntica de ensinar filosofia, uma vez que, aqui, a problematicidade e a explicação por conceitos, são os elementos fundamentais do ensino, do ensino do filosofar, portanto.

A idéia de Carilho é a de que ensinar filosofias é o mesmo que apresentar sistemas, portanto, transmitir as soluções que determinado filósofo deu a um problema, ao invés de mostrar a maneira pela qual ele chegou a elas. Opondo-se a isso, ele entende que é preciso partir dos problemas colocados e seguir os passos percorridos até as soluções, o que é o mesmo que ensinar a filosofar.

Se é válida a proposta de Carilho, então o conteúdo do ensino filosófico são as filosofias, porém, desde que transmitidas a partir dos problemas mundanos a que vêm explicar. Portanto, não há que se transmitir os resultados, mas encontrar no filosofar de outros um

caminho possível para a tomada de posição frente a problemas próprios do ambiente em que se vive.

O filosofar, por sua vez, em sua origem e essência, tem um aspecto pedagógico intrínseco, qual seja, o de tratar as coisas através da reflexão, do diálogo e da argumentação, com vistas ao encontro de um sentido válido para a existência do mundo e do homem. Assim, falamos juntamente com Silva:

O que a filosofia tem de diferente das demais disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino de filosofia somente logrará êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido (SILVA, 1992, p. 163).

A educação filosófica seria, então, um processo em que ensinar e aprender a filosofar e ensinar e aprender filosofias não se descolam; são mutuamente dependentes.

Não podemos, portanto, ensinar o filosofar sem ensinar filosofias, isto é, sem que o aluno tenha a oportunidade de acompanhar uma tal tarefa a partir da produção filosófica do passado e da produção cultural que está relacionada ao modo de viver do presente (produção científica, artística, jornalística... e inclusive filosófica), pois a filosofia é ao mesmo tempo um modo de pensar (filosofar) e o resultado obtido através deste modo de pensar (filosofias).

Sendo o filosofar, entretanto, um ato singular, pessoal enquanto reflexão sobre algo que acontece no mundo, é preciso que aluno e professor aprendam a, juntos, pôr essa reflexão no mundo sob uma linguagem em que ambos possam compreender-se e, assim, desenvolver a criticidade.

O pensamento crítico não provém, portanto, da simples discussão, ou da confrontação de posições contrárias, ou da doação de soluções pelo professor. A crítica pode ser avaliada pela capacidade dos alunos em formular questões e objeções de maneira organizada, estruturada (rigorosa) (FAVARETTO, 1995, p. 81).

Neste sentido, como forma de educar o humano para sua auto-compreensão e compreensão do mundo em que vive, o filosofar certamente traz conseqüências políticas, na medida em que cada individuo terá condições de reconhecer-se como capaz de intervir e modificar as relações de poder, a partir da sua fala e ação cotidianas, que ora passam a ser habitualmente críticas (tomadas de posição), isto é, passam a ser experimentadas, exercitadas na sala de aula.

Não se trata, portanto, de achar que a filosofia possa despertar no aluno o interesse cego pela verdade, mas, antes, de permitir que eles se situem numa linguagem que possibilite o afastamento da ingenuidade que caracteriza o profissional especialista e da estreita visão do cientista e do técnico, além de denunciar as lacunas da ideologia.

Ensinar a filosofar na escola só será possível, portanto, na medida em que o professor reconheça o seu lugar e a sua condição de emissor de signos a serem desenvolvidos no e pelo aluno que, por sua vez, também deve ser reconhecido como ser capaz de.

Assim, o ensino do filosofar apresenta-se como construção conjunta, intersubjetiva de modos de vida que se cruzam por intermédio do uso da linguagem e da interação, situadas na escola.

CONCLUSÃO

A questão que colocamos como título deste trabalho nos levou a um grande percurso e a outras questões, para que pudéssemos, agora, ensaiar uma resposta. Muitas destas questões ficaram sem resposta, além de outras que ficaram nas entrelinhas e que não nos atrevemos a colocar.

Educação filosófica: crítica!?

Quando juntamos a exclamação à interrogação, é porque pressupúnhamos uma resposta afirmativa, porém, sem que o sentido da crítica filosófica estivesse nítido em nossa prática educativa.

Por isso, recorreremos, primeiro, à análise interpretativa do discurso sobre o ensino de filosofia, que o aponta como um ensino crítico, necessário para superar a crise do mundo atual.

Isso nos levou a procurar saber qual o significado do atributo crítica(o) para identificar sua relação com crise de um modo geral. Vimos que esse atributo é polissêmico desde a sua etimologia greco-latina e essa polissemia nos auxiliou a entender que a exigência de uma racionalidade crítica atualmente pode ser perigosa se mal interpretada, pois crítica pode significar tanto o ato de julgar e assumir posição como o fato de estar em crise.

Daí, tivemos de verificar em que consiste essa crise por que passamos e por que razões ela está estabelecida. Encontramos isso no projeto da modernidade, cujo ideal é a libertação do homem do dogma e da tradição, a partir da razão científica, no campo intelectual, e do poder monárquico em favor do Estado republicano de direito no âmbito político. Colado a isso apareceu o sistema econômico capitalista que torna essa razão um instrumento para a produção de bens de consumo, inclusive na ordem da cultura e das artes, bem como da informação, visando o lucro e o acúmulo de capital, como garantia de poder. Tudo isso é apropriado na ideologia liberal que aponta para o progresso da humanidade.

Decorre disso uma inversão no projeto, que resultou num homem crítico num duplo sentido: ao mesmo tempo que reconhece a si mesmo como sujeito livre, ao romper com a tradição e o dogma, é determinado por uma racionalidade científica, tecnológica e burocrática, que tanto esclarece como obscurece a auto-compreensão humana, além de promover desigualdades e exclusão, em nome de uma suposta razão universal.

Em meio a esse projeto, aparece a concepção da filosofia como crítica e do filosofar como criticar. Então fomos levados a buscar, numa história escolhida da filosofia, o sentido da crítica filosófica, para saber se a sua reivindicação como disciplina escolar é justificada.

Nessa história, percebemos que tanto o método como os resultados do filosofar são diferentes em diferentes filósofos, bem como as concepções de filosofia, no filosofar, não são as mesmas. Lembremos:

Kant entende que, segundo o conceito escolástico, só se pode aprender filosofia historicamente, visando a uma habilidade (técnica), enquanto que, pelo conceito cósmico, no que concerne ao fim supremo da humanidade, o uso da razão prática, só se pode aprender a filosofar, o que corresponde à reflexão da razão pura sobre si mesma para determinar as suas próprias leis: ela visa uma utilidade.

Segundo ele, é o conceito cósmico de filosofia que lhe confere dignidade ou valor absoluto, pois que interessa a qualquer um necessariamente e faz do filósofo um legislador, isto é, um moralizador. Mas isso pressupõe um sujeito livre e autônomo, que possa fazer uso pessoal da razão, utilizando os sistemas filosóficos apenas como exercício.

Já Nietzsche, que separa em duas categorias os filósofos: “*os trabalhadores científicos da filosofia*” e os “*filósofos propriamente ditos*”, considera que os últimos não podem filosofar sem o trabalho prévio dos primeiros. E mais, talvez seja necessário, inclusive, que o filósofo mesmo tenha de ser um trabalhador da filosofia. Também para ele os filósofos são legisladores e moralizadores, porém, no sentido de determinar o presente com os olhos no futuro.

Habermas, por sua vez, não abre mão da filosofia como reflexão da razão. Só que não pode ser uma reflexão pura da razão sobre si mesma, senão da razão “*encarnada no conhecimento, na fala e nas ações*” (1981: 15), pois, para ele, a filosofia não tem a tarefa de disciplinar a cultura, mas “*deve possibilitar uma vida ‘consciente’, clarificada através de um auto-entendimento reflexivo, uma vida sob-controle (...)*” (1990: 23-4), mas que já não se caracteriza mais como um saber absoluto capaz de ditar as regras do bem viver, sendo a filosofia apenas indiretamente legisladora.

Vimos, então, que, embora os filósofos utilizem métodos e concepções de filosofia diferentes, chegando a diferentes resultados, eles atribuem à filosofia e ao filosofar quase que a mesma função, isto é, uma função legisladora, moralizadora, que busca estabelecer valores e princípios através dos quais o ser humano possa entender-se a si mesmo. Assim, afirmamos que o sentido da crítica filosófica recai sobre questões da ordem dos princípios e valores da vida prática do presente, sendo seu objeto os próprios princípios e valores dados por filosofias precedentes e contemporâneas. Daí ser a filosofia reflexiva.

Enfim, chegamos ao ponto em que consideramos a filosofia nas suas relações com a educação. Com o filosofar tematizando a educação, os filósofos apresentam a ela finalidades segundo princípios e valores que eles estabelecem a partir de suas filosofias e, por isso, sugerem uma educação crítica em relação aos hábitos de vida do presente. Já como disciplina de ensino escolar, a peculiaridade do ensino de filosofia parece residir na educação do pensamento, logo, na sua moralização, na sua delimitação racional.

Neste sentido, o ensino de filosofia só pode ser considerado crítico na medida em que puder pôr dialógica e conscientemente em questão os princípios e valores sob os quais o homem atual conduz a sua vida. Assim, pode despertar para o filosofar e contribuir para uma educação crítica.

Pois, filosofar não é uma atividade voltada para resolver questões de ordem específica. Não é um instrumento para fins exteriores a si mesma, não é uma técnica, não é um operar, mas uma disciplina de criação racional, discursiva, conceitual de princípios e valores, que se volta à vida cotidiana.

Assim, o ensino de filosofia em geral, e particularmente o ensino de filosofia no 2º grau de que estamos tratando, mesmo quando, com todos os esforços, conseguirmos pô-lo ao mesmo nível do ensino das demais disciplinas, pode ser tematizado, por um professor de filosofia, antes numa perspectiva filosófica do que propriamente técnica. Pensar os meios adequados (métodos de ensino, instrumentos, conteúdos...) para o ensino de filosofia implica, para um professor de filosofia, pensar já o sentido da educação filosófica e, por conseguinte, o sentido da educação em geral.

Um professor de filosofia, ao indagar-se acerca do ensino de sua disciplina, tem de fazer-se filósofo, desde que não a considere um saber morto. Jamais pode abandonar a

combinar
com o
nº 1.2

perspectiva de aproveitamento do trabalho das gerações antecedentes para promover um agir voltado para o futuro (Kant, Nietzsche, Habermas).

Sim, para o futuro! Pois, em educação, entendemos que é ponto de partida e destino a vida. O viver de quem, em momento algum, deixa de educar-se e que, portanto, está capacitado a recriar constantemente a si mesmo. Também Suchodolski nos alimenta aqui: (...)“*olhar para o futuro significa decifrar as novas possibilidades e as novas exigências que haverão de surgir ante os indivíduos em suas novas condições de existência*”. (1977: 11)

Recriar-se, produzir-se a si mesmo como humano é o que define o trabalho filosófico e educativo, ao contrário do que a lógica dominante, fundamentada nos princípios da especialização e da competição, entende, pois, para ela, o trabalho é apenas força de produção de outra coisa que não o próprio ser humano.

Dizer, então, que a educação e o ensino de filosofia devem estar voltados também para o futuro, não significa dizer que tenhamos de idealizar uma outra vida a partir da qual deveríamos disciplinar e modelar a vida presente. Educar para o futuro significa, ao contrário, fazer dessa vida que vivemos um modelo que possa ser seguido. E isso não quer dizer que pretendamos que a educação tenha de fazer discípulos, isto é, que ela seja dogmática ou que tenha de seguir uma certa moralidade predominante. Não podemos atribuir à vida o predicado da perfeição, senão idealmente. Só que idealmente não há vida ativa.

Fazer da vida um modelo que possa ser seguido, educar-se, portanto, consiste propriamente em viver tal como nos educamos ou, mais claramente, educar-se consiste em aprender a viver o que entendemos ser prazeroso, belo, afetuoso e racional. Numa palavra, ser e criar-se a si mesmo e com os outros, possibilitando esse modo de viver a todos: filosofar.

Nesse caso, para o professor de filosofia, educar consistiria em viver filosoficamente, ser filósofo, filosofar, e assim fazer de sua vida um modelo de vida para seus alunos. Não que todos tenham de tornar-se filósofos, senão que possam ter presente nas suas vidas aquele germe filosófico que lhes permite um agir inusitado, isto é, que lhes fornece a capacidade de movimentar-se no pensamento para fugir à mecanização e padronização, que possa tirar-lhes da privacidade conformada e levá-los a uma vida coletiva e ativa. Ser modelo, para o professor, significa experimentar com os alunos aquilo que está no centro de seu modo de viver: filosofar.

Entretanto, quando tratamos da educação filosófica, isto é, quando tematizamos o ensino de filosofia, temos de ter duas coisas presentes: que em filosofia não se ensina a pensar de um modo geral, pois a filosofia não é qualquer modo de pensar, isto é, não pode ser identificada com o pensamento em geral (ela é uma disciplina) e que, somente por ser um modo específico de pensar pode ser ensinada. O filosofar é um pensar por conceitos, logo é reflexão do pensamento sobre si mesmo.

Ao mesmo tempo, não nos podemos esquecer que a filosofia e o filosofar são uma tradição. Por serem uma tradição é que permanecem em nosso meio, isto é, porque passaram de geração para geração, porém sem isenção em relação ao meio ambiente natural e sociocultural, portanto, foram afetados de dentro e de fora pelo conjunto de transformações que sofreram e sofrem as diferentes culturas e sociedades e, por conseguinte, os filósofos. O que chamamos filosofia, hoje, não é o mesmo que os gregos, os criadores, chamavam *philosophia*. Na verdade não sabemos bem o que é isso, pois filosofia, hoje, são filosofias e filosofar são filosofares.

Neste sentido, invocamos mais um exemplo contemporâneo para afirmar essa tese, que é Deleuze. No seu ensaio em parceria com Guattari intitulado “O que é a filosofia”

(1991), ele nos propõe uma outra alternativa para identificar a filosofia e o filosofar. Segundo ele, filosofar é a arte de criar conceitos, ou ainda o conhecimento por puros conceitos.

Essa definição de filosofia, segundo ele, exclui a contemplação (filosofia para os gregos) porque (...) *“as contemplações são as coisas em si mesmas enquanto vistas na criação de seus conceitos”*(...); exclui a reflexão (filosofia para os modernos) porque em qualquer disciplina se reflete, seja em matemática, seja nas artes, e com isso uma disciplina filosófica perderia o seu sentido, pois matemáticos e músicos seriam filósofos, e não haveria divisão do trabalho; exclui também a comunicação, pois essa só trabalha com opiniões visando criar consensos, conceitos universais (é o caso da filosofia de Habermas).

Ao contrário, para Deleuze, a criação de conceitos, como toda criação, é singular. Os conceitos filosóficos, portanto, são singulares, isto é, seus sentidos pertencem apenas aos planos em que estão inseridos e que lhes permite serem construídos, ajudando a explicar os conceitos universais, que fazem parte do plano a partir do qual os conceitos singulares são construídos. A filosofia é um construtivismo, para ele.

Assim, parece-nos, está dado o sentido de uma disciplina de filosofia no 2º grau: introduzir os alunos numa linguagem que lhes permita o estranhamento e a negatividade diante da reprodução, da repetição e do passar a diante a mesma fala e a mesma atitude e, por outro lado, ativar a sua curiosidade pelas possibilidades e ambigüidades dos discursos e da vida. Desde que, é claro, possam compreender os diferentes sentidos que isso possa apresentar.

Em outras palavras, podemos sair da pressuposição e dar uma resposta afirmativa para a questão inicial: a educação filosófica só pode ser crítica moral com conseqüências políticas, na medida em que permita aos professores e aos alunos compreenderem-se e produzirem-se a si mesmos, criando novos hábitos de vida e abrindo a possibilidade de atribuir

diferentes sentidos àquilo que lhes é dito, por um lado, e, por outro, negando, estranhando aquilo que lhes é oferecido de antemão, sem que tenham podido compreender.

Entretanto, essa crítica filosófica tem de recair, também, e principalmente, sobre os princípios e valores que fundamentam a escola e o sistema educacional em geral. Pois, sem isso, a disciplina de filosofia não passa de mais uma matéria para disciplinar o aluno naquele sentido negativo de coagí-lo a reproduzir determinadas verdades e a viver segundo determinados princípios e valores ensinados pelo mestre e supostamente válidos para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Jussara Travassos. *O significado do ensino de filosofia no 2º grau*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1985. Dissertação (Mestrado) ✓
- ARANTES, Paulo E. et alii. *A Filosofia e seu Ensino*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Abril, 1984.
- _____. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Abril, 1984.
- ASSOUN, P-L. Critique. in: AUROUX, Sylvian (Org.) *Encyclopédie Philosophique Universelle - Les notions philosophique*. Paris: Presses Universitaires de France, s.d.
- BENINCÁ, P. Elli. *A Filosofia nas escolas de ensino médio*. AEC-RS, Porto Alegre, v. 9, n. 34, p. 22-30, 1989.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral*. 3 ed. São Paulo: Pontes; Campinas: EUEC, 1991. 2v.
- BONITATIBUS, Suely G. Ensino médio: expansão e qualidade. in: BRASIL, MEC, SENE. *Ensino Médio como Educação Básica*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENE, 1991. pp. 118-135.
- BORMANN, Claus von. Crítica. in: KRINGS et alii. *Conceptos fundamentales de filosofia*. Barcelona: Herder, 1977.
- BORNHEIM, Gerd A. *Introdução ao filosofar - o pensamento filosófico em bases existenciais*. Porto Alegre: Globo, 1969.
- _____. *Os filósofos pré-socráticos - Introdução*. São Paulo: Cultrix, s.d.

- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Ensino médio como educação básica*. Vários autores. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.
- CARRILHO, Manuel M. *Razão e transmissão da Filosofia*. Lisboa: Casa da Moeda, 1987.
- CARTOLANO, Maria T. P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1985.
- CARVALHO, Geraldo B. de. *O ensino de filosofia nos ciclos básicos*. In: A filosofia e o ensino da filosofia - Encontro Nacional de Professores de Filosofia. São Paulo: Convívio, 1979. p.101-144
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1982.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CIRNE LIMA, Carlos R. *Filosofia ou Práxis. Educar-se*, Santa Cruz do Sul, n. 4 e 5, p. 7-24, 1985.
- COSTA, Marisa C.V. *A Realidade do Ensino de Filosofia nas Escolas de 2º Grau de Porto Alegre*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1989. ✓
- _____. *O ensino da Filosofia: revisando a história e as práticas curriculares. Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 17, n. 1, p. 49-58, 1992.
- CRESSON, André. *Aristóteles*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- CURY, Carlos R. J. *Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil*. in: BRASIL, MEC, SENEb. *Ensino Médio como Educação Básica*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. p. 136-154.
- DEBESSE, M. MIALARET, G. (Orgs.) *História de la Pedagogia*. Barcelona, Oikos-Tau, 1974. 2v.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método*. 2 ed. São Paulo: DIFEL, 1973.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche et la Philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1962.
- _____. *A filosofia crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70, 1983.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Qu'est-ce que la Philosophie?* Paris: Les Éditions de Minuit, 1991.
- DIAS, José R. *A reforma do sistema educativo, a educação secundária e a disciplina de filosofia. Revista Portuguesa de Educação*. Lisboa, v. 1 n.1, p. 167-175, 1988.
- DIAS, Rosa M. *Nietzsche Educador*. São Paulo: Scipione, 1991.

- DI FLORA, Merilene C. *Da crítica à educação à educação crítica*. **Mimeses**. Bauru, v. 3, n. 3, p. 1-7, 1982.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- EWERT, Gerry D. *Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Literature*. **Review of Educational Research**, v. 61, n. 3, p. 345-378, 1991.
- FAVARETTO, Celso F. Notas sobre o ensino de filosofia. in: ARANTES, Paulo Eduardo. *A filosofia e o seu ensino*. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 77-85.
- FLEURI, Reinaldo M. *Filosofar para que?* Educação e Filosofia, Uberlândia. v. 1, n. 2, p. 85-90, jan/jun 1987.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura - As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FULLAT, Octavi. *Filosofia de la educación*. In: *Filosofías de la Educación*. Barcelona, CEAC, 1978. p. 67-83
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil*. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 9, n. 26, p. 85-104, 1987.
- GIANNOTTI, José A. *Por que filósofo?* In: GIANNOTTI, José A. *Filosofia miúda e demais aventuras*. São Pulo: Brasiliense, 1985. p. 11-16
- GROUPE DE RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE. *Qui a peur de la philosophie?* Paris: Flammarion, 1977.
- HABERMAS, Jürgen. *Para qué seguir con la Filosofía?* In: HABERMAS, J. *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus, 1975.
- _____. *A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- _____. *As sociedades complexas podem formar uma identidade racional de si mesmas?* in: *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *Mudança estrutural na esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- _____. *Accesos a la problemática de la racionalidad*. in: HABERMAS, J. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

- _____. *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos, 1988.
- HABERMAS, J. *Pensamento Pós-Metafísico - estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990a.
- HECK, José N. *Estudos de terminologia filosófica; linguagem, poder, pensamento*. 2 ed. Porto Alegre: Movimento; Goiânia: CEGRAF-UFGO, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. *Que é isto - a filosofia?* In: Conferências e escritos filosóficos. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- HORKHEIMER, M. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- INSTITUTO DE FILOSOFIA - PUCCAMP. *A Volta da Filosofia ao 2º grau - Documento de Campinas. Reflexão*, Campinas, v. 8, n. 25, p. 118-123, 1983.
- JAEGER, Werner. *Paidéia - A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KANT, Immanuel. *Pedagogia*. Madrid: Akal, 1983a.
- _____. *Crítica da Razão Pura*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *À paz perpétua*. Porto Alegre: L&PM, 1989.
- _____. *Lógica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- _____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LOPARIC, Zeljko. *A finitude da razão: observações sobre o logocentrismo kantiano*. in: ROHDEN, Valério (Org.). 200 anos da Crítica da Faculdade do Juízo de Kant. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFGRS, ICBA, 1992.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 13 ed. São Paulo: Nacional, 1981.
- MAGNE, Augusto. *Dicionário etimológico da língua latina - famílias de palavras e derivações vernáculas*. Rio de Janeiro: INA, 1961. v. 4
- MANACORDA, Mario A. *História da educação - Da Antigüidade aos nossos dias*. 2 ed. São Paulo: Cortez; EAA, 1989.
- MARTINS, Waldemar V. *Reintrodução da filosofia no 2º grau - justificativa. Leopoldianum*. Santos: v. 9, n. 26, p. 127-134, 1982.

- MARTON, Scarlet. *Nietzsche: a transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MONTEIRO, João Paulo. *O ensino da filosofia no 2º grau*. In: A filosofia e o ensino da filosofia - Encontro Nacional de Professores de Filosofia. São Paulo: Convívio, 1979. p. 69-100
- NIETZSCHE, F. *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement. Écrits posthumes: 1870-1873. Oeuvres philosophiques complètes*. Paris: Gallimard, 1973. v. 2
- _____. *Obras incompletas*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. *Crepúsculo dos Ídolos*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- _____. *A genealogia da moral*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1991.
- _____. *Além do bem e do mal - prelúdio a uma filosofia do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- OLIVEIRA, Manfredo A. de. *A filosofia na crise da modernidade*. São Paulo: Loyola, 1990.
- PEGORARO, Olinto A. *A filosofia no 2º grau. Reflexão*. Campinas, v. 8 n. 25, p. 139-143, 1983.
- PIEPER, Josef. *Filosofia Medieval e Mundo Moderno*. Madrid: Rialp, 1979.
- PLATÃO. *Fédon*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. *Sofista*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PRESTES, Nadja M. H. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. Tese (Doutorado)
- REALE, Miguel. *A filosofia e a cultura brasileira*. In: A filosofia e o ensino da filosofia - Encontro Nacional de Professores de Filosofia. São Paulo: Convívio, 1979.
- REVEL, Jean-François. *Pourquoi des Philosophes?* Paris: René Julliard, 1957.
- SALGADO, Maria Umbelina C. *Funções sociais do ensino de 2º grau - nas condições do Brasil contemporâneo. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v.1 n.68, p 9-20, fev. 1989.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10 ed. São Paulo: Cortez; EAA, 1991.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. *Por que filosofia no 2º grau. Estudos Avançados*. São Paulo: v. 6, n. 14, p. 157-165, 1992.
- STEIN, Ernildo. *Crítica da ideologia e racionalidade*. Porto Alegre: Movimento, 1987.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *La Educación Humana del Hombre - De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de las revoluciones*. Barcelona: Laia, 1977.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

TOURAINÉ, Alain. *A desforra do mundo político* - A hegemonia das leis econômicas está em processo de dissolução. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 16 de junho de 1996. Mais! p. 11.

VÁRIOS. *A Filosofia e sua motivação*. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 91-93, jan/jun 1987.

VEIT, Laetus M. *Reflexão sobre educação e filosofia a propósito do ensino de filosofia no 1º e 2º graus*. **Educação e Realidade**. v. 14, n. 2, p 69-72, jul/dez 1989.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.