

242724

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

O PROFESSOR DE FILOSOFIA,
UM EXPLORADOR REFLEXIVO DA EDUCAÇÃO DO TERCEIRO MILÊNIO
Teoria, prática e técnica de seu fazer

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Doutorando: Alejandro Villalobos Claveria

Orientador: Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Porto Alegre, RS - Junho de 1999

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO –NA-PUBLICAÇÃO(CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS

V714p Villalobos Claveria, Alejandro

O professor de filosofia, um explorador reflexivo da educação do terceiro milênio : teoria, prática e técnica de seu fazer / Alejandro Villalobos Claveria. – Porto Alegre : UFRGS, 1999.
239 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS.

1. Filosofia : Professor : Formação. 2. Brasil. 3. Chile. I. Título

CDU : 1 : 371.13

A LA MEMORIA DE MIS PADRES :

† EUGENIO RAMON VILLALOBOS VILLALOBOS
(1927 - 1995)

† SYLVIA LUCILA CLAVERIA RIVERA
(1927 - 1996)

AGRADECIMENTOS

- ☺ Ao programa de estudantes estrangeiros de pós-graduação (PEC/PG), convênio existente entre Chile e Brasil;
- ☺ Ao programa de Pós-graduação em Educação (PPG-EDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- ☺ Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq) pela bolsa de estudos;
- ☺ À Universidade de Concepción (Chile), pela licença dada para a realização deste doutorado;
- ☺ A meu orientador prof. Dr. Nilton Bueno Fischer, pela sua cordialidade e gentileza em acolher-me, dando-me uma oportunidade de conhecer e de crescer intelectualmente no mundo educacional brasileiro;
- ☺ A meus professores do programa, Lucila Costi Santarosa, Nadja Hermann, Augusto Silva Triviños, Balduino Andreola, Nilton Bueno Fischer;
- ☺ A Maria Inés Solar pela sua sincera amizade;
- ☺ Aos funcionários do PPG-EDU em na pessoa de Mary Ignés Pires, Marisa Behn Rolim, Adalberto e Douglas por sua gentileza e ajuda em resolver meus problemas de estudante;
- ☺ Aos funcionários da Biblioteca Setorial de Educação pelo ótimo atendimento;
- ☺ A Eduardo por suas valiosas "dicas" em computação e por ser um valioso interlocutor em temas informáticos;
- ☺ A Graziela Oyaryabal pela amizade e pela valiosa ajuda no término deste informe final de tese;
- ☺ Aos meus colegas e amigas Ana Cristina del Grande da Silva, Ana Beatriz Guerra Mello, Ana Vilma Tijiboy, Antônio Berto Machado, Clarice Travesini, Maura Corsini, Adriana Thoma, Olga, Sarai, ... pelos bons momentos compartilhados;
- ☺ Aos colegas da sala dos computadores: Carime, Regina, Ruht, Antônio, Fátima, Dóris, Felipe, Letícia, Deise, Andrea, ;
- ☺ À Carlos Skliar e os "nupesianos", pela oportunidade de vivenciar o multiculturalismo no Brasil;
- ☺ A meus colegas do grupo de pesquisa do professor Fischer;

☺ Àquelas pessoas que me receberam no Brasil, Augusto Silva T. e Vera Brauner;

☺ A minha compatriota Cecilia Marió;

☺ A minha namorada Márcia Lise Lunardi pelo amor de sempre, pela suas "lições" de cultura brasileira e por acreditar em um futuro para nós;

☺ Ao povo do Brasil pela alegria e esperanças no futuro;

☺ A todos, muito obrigado !!!!

RESUMO

Esta investigação busca contextualizar a figura do professor de filosofia numa sociedade do terceiro milênio, caracterizada por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, as quais podem determinar sua atividade reflexiva e pedagógica.

Para isso, realiza de forma preliminar uma análise bibliográfica das atuais tendências teóricas, científicas, técnicas e culturais que estão determinando a reflexão filosófica contemporânea. Esta revisão permite delimitar o objeto de estudo desta tese e focaliza sua atenção na formação de professores de filosofia, como elemento essencial de uma possível transformação dos atuais processos vinculados à educação filosófica que ocorrem principalmente na sociedade chilena (1996-1998).

Não obstante, este pesquisador, como sujeito explorador que transita em duas culturas, não esquece a presença filosófica brasileira em seu estudo. Daí, em consequência, sua eleição de uma visão "omnicomprensiva" que orienta tanto sua análise como sua formulação de uma proposta de formação docente para estes professores, com o propósito de superar as dificuldades existentes entre ambas culturas em nível de ensino da filosofia.

A análise hermenêutica e a aplicação de um enfoque fenomenológico na problemática de estudo permite concluir a necessidade de repensar os atuais processos formativos dos professores de filosofia, com a finalidade de facilitar sua melhor contextualização da atividade reflexiva. Dentro desta perspectiva, considera que o uso dos recursos informáticos pode ser um fator de melhoria e de transformação dos processos pedagógicos associados com o ensino da filosofia.

Por conseguinte, durante a realização deste estudo se recorre a teoria, conceitos e metodologias provenientes do campo da filosofia, com o objetivo de construir uma proposta de formação docente mais pertinente, crítica e criativa para a educação filosófica do terceiro milênio, possível de ser aplicada nestes países.

RESUMEN

Esta investigación busca contextualizar la figura del profesor de filosofía en una sociedad del tercer milenio, caracterizada por profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, las cuales pueden determinar su actividad reflexiva y pedagógica.

Por eso, realiza de forma preliminar un análisis bibliográfico de las actuales tendencias teóricas, científicas, técnicas y culturales que están determinando la reflexión filosófica contemporánea. Esta revisión permite delimitar el objeto de estudio de esta tesis y focaliza su atención en la formación de profesores de filosofía, como elemento esencial de una posible transformación de los actuales procesos vinculados a la educación filosófica que ocurren principalmente en la sociedad chilena (1996-1998).

No obstante, este investigador como sujeto explorador que transita en dos culturas, no olvida la presencia filosófica brasileña en su estudio. De ahí, en consecuencia su adopción de una visión "omnicomprensiva" que guía, tanto su análisis como en la formulación de una propuesta de formación docente para estos profesores, con el propósito de superar las dificultades existentes entre ambas culturas en la enseñanza de la filosofía.

El análisis hermenéutico y la aplicación de un enfoque fenomenológico en la problemática de estudio permite concluir la necesidad de re-pensar los actuales procesos formativos de los profesores de filosofía, a fin de facilitar su mejor contextualización de la actividad reflexiva. Dentro de esta perspectiva, considera que el uso de los recursos informáticos puede ser un factor de mejoramiento y de transformación de los procesos pedagógicos asociados con la enseñanza de la filosofía.

Por consiguiente, durante la realización de este estudio se recurre a teorías, conceptos y metodologías provenientes del campo de la filosofía, con el objetivo de construir una propuesta de formación docente más pertinente, crítica y creativa para la educación filosófica del tercer milenio, posible de ser aplicada en estos países.

ABSTRACT

The present investigation seeks to contextualize the figure of the professor of philosophy in a third millennium society, characterized by deep social, cultural, and technological changes which will eventually determine his activity, both reflectively and pedagogically.

And to this end, it preliminarily carries out a bibliographical analysis of the current theoretical, scientific, technical, and cultural trends which are leading the way in contemporary philosophical reflection. This review allows us to limit the scope of the target study of this thesis and focus its attention on the formation of the professor of philosophy as a critical element of a likely change in the current processes related to the philosophical education under way mostly within Chilean society (1996-1998).

Notwithstanding, the researcher, as an explorer individual straddling between two cultures, should not forget the Brazilian philosophical presence in his study. Hence, the main reason for his selecting of an "omnicomprehensive" perspective which guides his analysis as well as his formulation of a proposition for the formation of these professors, with a view to overcome the existing difficulties between both cultures at the level of the teaching of philosophy.

The hermeneutical analysis and the phenomenological approach applied to the problematics of the study prompt us to conclude for the need to reconsider the current formative processes of professors of philosophy, in terms of facilitating a better contextualization of their reflective activity. From this perspective, it is acknowledged that the use of the resources provided by the information technology - informatics- might be an enhancing factor, as well as of transformation of the pedagogical processes related to the teaching of philosophy.

In this connection, during its achievement this study made of theories, concepts, and methodologies borrowed from the field of philosophy with the objective of building a proposition for a more pertinent, critical, and insightful teaching formation for the philosophical education of the third millennium, which could possibly be applied to these countries.

SUMÁRIO

RESUMO	1
RESUMEN	2
ABSTRACT	3
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO: Vivências, Reflexões e Interfaces	5
1 PARA QUÉ FILOSOFAR? Algumas notas para uma reflexión (pós) moderna e cibernética	24
1.1 Uma tentativa de contextualizar a reflexão inicial	24
1.2 Um esquema classificatório das funções da atividade filosófica	26
1.3 Escolha de uma perspectiva de estudo	31
1.3.1 A compreensão do filosofar	33
1.3.2 A existência humana como postura antropológica do filosofar	35
3.3. O entorno sociocultural e a busca de uma contextualização histórica-existencial para a atividade filosófica	37
2 A EXISTÊNCIA HUMANA: Um suporte filosófico	41
2.1 Características gerais do existencialismo	42
2.2 Conceito de existência em Heidegger e Sartre	44
2.2.1 Idéia de homem de Martin Heidegger	45
2.2.1.1 A existência do homem, um ser no mundo	47
2.2.1.2 Modos de existir do homem	49
2.2.1.3 Alguns categorias ontológicas do homem heideggeriano	51
2.2.2. Idéia de homem de Jean-Paul Sartre	53

2.2.2.1 Conceito de ser em Sartre	54
2.2.2.2 Algumas categorias ontológicas do homem sartreano	56
2.3 Projeção educacional do existencialismo	59
2.3.1 Pedagogia da existência	60
3 UMA VISÃO DO HORIZONTE TECNO-SOCIO-CULTURAL	63
3.1 A dimensão tecnológica na vida atual	65
3.1.1 O mundo da Internet e as redes eletrônicas	66
3.1.2 O Ciberespaço, uma nova fronteira	69
3.1.3 A hiperinteligência ou “inteligência coletiva”	72
3.2 A perspectiva da mudança sócio-cultural no mundo da educação	73
3.2.1 O surgimento de um novo paradigma cultural e seu possível impacto na vida humana	75
4 O SENTIMENTO DE CRISE E A REFLEXÃO FILOSÓFICA DA SOCIEDADE ATUAL	78
4.1 A crise como elemento fundante da reflexão filosófica atual	79
4.2 O sentimento de crise dentro de uma postura existencialista	82
4.3 Uma reflexão filosófica da sociedade atual	86
4.3.1 A polêmica sobre a denominação do tempo presente: modernidade, pós - modernidade ou uma nova idade média?	89
4.3.2 Uma revisão crítica do atual horizonte científico e tecnológico	92
4.4 A epistême da modernidade	93
4.4.1 Um exame da essência da ciência moderna: uma postura ontológica	95
4.4.2 O positivismo como legitimação da ciência na modernidade	98
4.4.3 O resgate da epistême: a postura de Habermas	100
4.5 Um caminho exploratório para entender a crítica da racionalidade filosófica	103
4.6 Uma avaliação provisória da encruzilhada atual	109
5 A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO CHILE E NO BRASIL	116

5.1 A Filosofia Colonial no Chile e no Brasil	117
5.1.1 A filosofia colonial chilena : Escolástica das Índias	117
5.1.2 A filosofia colonial brasileira : Educação Jesuítica	120
5.1.3 Breve análise comparativa internacional do primeiro período	123
5.2 A Filosofia na independência e formação das repúblicas do Chile e do Brasil	124
5.2.1 A filosofia no Chile: autodidatas e profissionais	124
5.2.2 A filosofia no Brasil: autodidatas e profissionais	130
5.2.3 Breve análise comparativa internacional do segundo período	136
5.3. As filosofias chilena e brasileira na época contemporânea: sua realidade atual	138
5.3.1. A filosofia chilena contemporânea: possibilidades e realidade	138
5.3.2 A filosofia brasileira contemporânea: possibilidades e realidade	146
5.3.3 Breve estudo comparativo internacional do terceiro período:	153
5.4 Acerca das condições de possibilidade do pensamento filosófico no Chile e no Brasil: desafios e propostas	156

6 O PROFESSOR DE FILOSOFIA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

6.1 Descrição curricular da formação do professor de filosofia na UdeC e na UFRGS .	164
6.1.1 A carreira de Filosofia na Universidad de Concepción (UdeC.)	165
6.1.1.1 O perfil de estudos	165
6.1.1.2 Seu plano de estudo: estrutura e conteúdo	167
6.1.2 A Carreira de Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	169
6.1.2.1 O perfil de estudos	169
6.1.2.2 Seu plano de estudos: estrutura e conteúdo	171
6.1.3 Análise curricular comparada	173
6.1.4 Algumas hipóteses explicativas	179
6.2 A formação e prática do atual professor de filosofia na UdeC. Um exemplo de investigação	181
6.2.1 Ensinar filosofia	181
6.2.2 Aprender filosofia	183
6.2.3 O processo de formação docente.	187

6.3 Uma discussão provisória dos resultados	189
7 FORMULAÇÃO DE UMA PROPOSTA DOCENTE PARA FORMAR PROFESSORES DE FILOSOFIA	192
7.1 Um novo modelo do trabalho docente para um professor de filosofia	192
7.2 Situando a origem de uma nova proposta de formação docente do professor de filosofia	194
7.3 Articulação da proposta de formação do professor de filosofia	198
7.4 Estrutura da proposta: competências, objetivos, conteúdos, tempo de estudo e título	200
7.4.1 Competências técnicas de um professor de Filosofia	200
7.4.2 Fundamentação teórica do currículo docente	205
7.4.3 Objetivos e tempo de estudo	208
7.4.4 Plano de estudo e uma estrutura de seus conteúdos	209
7.5 Uma avaliação provisória	210
NOVOS HORIZONTES DE ESTUDO	213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	220

LISTA DE ANEXOS:

1. Os três polos do espírito	229
2. Cuadro comparativo de las tres últimas etapas históricas de la humanidad.	230
3. Escolástica de Indias. Cuadro resumen de las órdenes religiosas en el período colonial chileno y algunos elementos de comparación	231
4. Tipo de asignatura y modalidad curricular (Universidad de Concepción, 1996)	232
5. Análisis del núcleo curricular y tipo de asignatura (UFRGS, 1997)	233
6. Créditos y composición escolar (UFRGS, 1997)	233
7. Ritmo de aprendizaje según cantidad de asignaturas y créditos del núcleo común y básico de la UdeC (1996)	234
8. Ritmo de aprendizaje según cantidad de asignaturas y créditos del núcleo común y básico de la UFRGS (1997)	235
9. Cuadro-resumen de comparación de promedios de asignaturas en los planes de estudio UdeC (1996) y UFRGS (1997)	235
10. Cuadro comparativo de promedios de créditos de los planes de estudio de la UdeC (1996) y UFRGS (1997)	235
11. Composición de la muestra estudiada (UdeC, 1998)	236
12. Algunas respuestas seleccionadas sobre el proceso de enseñanza de la filosofía	236
13. Algunas repuestas seleccionadas sobre el proceso de aprendizaje de la filosofía	237
14. Algunas respuestas seleccionadas sobre el proceso de formación docente del profesor de filosofía	237
15. Algunas respuestas seleccionadas sobre los desafíos que tiene el profesor de filosofía en la sociedad chilena	238
16. Pauta de entrevista aplicada a la muestra estudiada (UdeC, 1998)	239

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO : VIVÊNCIAS, REFLEXÕES E INTERFACES

Numa perspectiva existencialista, pode ser interessante dar a conhecer a trajetória de vida do investigador e mostrar as diversas circunstâncias que determinaram a construção do objeto de estudo proposto, tendo em vista, que se trata da formação de um pesquisador no campo das ciências humanas.

Por isso, ao finalizar os estudos de doutorado em educação — e como uma forma de facilitar sua compreensão, pertinência e validade científica do presente informe do trabalho final da tese — talvez, seja adequado descrever alguns aspectos humanos e acadêmicos que têm favorecido a eleição de certos pressupostos teóricos, algumas decisões bibliográficas e a seleção de autores e textos vinculados à temática em estudo, fatos que podem determinar os resultados e as conclusões alcançadas.

Em primeiro lugar, devo dizer que sou um professor de Filosofia, um homem, chileno, solteiro, com experiência docente no ensino básico, médio e universitário do sistema nacional de educação de meu país, que se encontra no Brasil mediante um programa cultural de intercâmbio e formação de pesquisadores existente entre ambos os países. Esta situação pode ser considerada significativa na apropriação e verbalização de meu trabalho de tese, na medida em que mostra que sou um estrangeiro na cultura, na língua, na reflexão e na educação brasileira; como também, que minha perspectiva de estudo será diferente da de outros estudantes de pós-graduação, porque minha atenção se encontra mediatizada por minha cultura de origem.

Grande parte de minha vida esteve dedicada à educação, à filosofia e à experiência intelectual; desde meu lar paterno até hoje, a preocupação reflexiva tem sido o principal motivo de minha existência e, de fato, é a causa principal de minha viagem a Porto Alegre. Talvez seja interessante dizer que minha infância transcorreu em um colégio de padres Agostinanos para crianças de classe média, onde, junto à formação pedagógica, foi

formada minha consciência sobre os valores e a vida espiritual, de forma similar a tantas outras crianças chilenas. Posteriormente, na adolescência, fui estudar em um colégio público (um dos melhores da VIII região e com uma larga tradição histórica e acadêmica), onde pela primeira vez conheci as matérias filosóficas e sociológicas e sua forte relação com os processos sócio-históricos dos povos. Este estabelecimento, com um currículo humanista e científico para o ensino médio, reconhecido pela sua profunda influência na vida republicana e na vida cultural do sul chileno, foi vital para despertar meu interesse intelectual e acadêmico pela reflexão espiritual.

Cabe destacar que eram os primeiros anos da década de 70, e o mundo, assim como o Chile, vivia numa atmosfera de renovação e de mudanças sociais. Meus ideais revolucionários, políticos e sociais eram compartilhados por toda uma geração de jovens e pela sociedade chilena da época: Allende e o "socialismo à chilena" havia triunfado nas urnas e, pela primeira vez, um projeto revolucionário havia chegado ao poder por via democrática, dando exemplos de civilidade e desenvolvimento político ao mundo inteiro. Neste ambiente, as expressões culturais estavam ao serviço deste projeto revolucionário: a música popular, o ideal de Che Guevara, Pablo Neruda (recém ganhador do prêmio Nobel de Literatura), o folclore urbano e comprometido com o povo (Quillapayún, Inti Illimani, Violeta Parra, Víctor Jara, dentre outros representantes), eram a expressão da intelectualidade chilena, mas também dos mais amplos setores populares: cada indivíduo, cada chileno, se sentia participante deste ambiente de transformação sócio-cultural, no qual o futuro de uma transformação social era só um assunto de tempo.

Dentro deste clima espiritual fui amadurecendo para tratar de ser "um a mais desses muitos". Já não bastava minha participação em recitais de música popular, em movimentos de vanguarda estudantil e minha incipiente discussão ideológica, senão que procurava conhecer mais e tratar de contribuir ainda mais com esta bela etapa de vida do Chile. Este compromisso pessoal me levou, posteriormente, a estudar sociologia em uma das melhores universidades nacionais: a Universidade de Chile.

No entanto, o golpe militar, com toda sua dureza e crueldade, me mostrou que o sonho havia terminado. Grandes amigos e amigas, namoradas, pouco a pouco, foram

desaparecendo; meus colegas e companheiros já não estavam mais lá para dialogar comigo, a repressão militar, com toda sua fúria, ia destruindo lares, famílias e vidas de chilenos anônimos como eu. Minha família começou a perder todo seu poder aquisitivo; nosso nível de vida — como o de todos os chilenos — foi decaindo junto com as aspirações de liberdade, democracia e justiça para todos. Começa uma etapa negra na história constitucional chilena, e a "alma" da cultura nacional se volta contra a sociedade chilena.

As antigas palavras de revolução, transformação, justiça, igualdade, socialismo, reforma agrária, educação para todos ... são substituídas com a força do castigo, a prisão, o abuso e a prepotência da sem-razão, ... surgem as primeiras perseguições contra os intelectuais chilenos e o desaparecimento de homens e mulheres comprometidos com os ideais revolucionários. Os estudos universitários de sociologia, filosofia, antropologia e ciências políticas são questionados pelos militares e pelos ideólogos da doutrina de segurança nacional. As universidades sofrem um processo de intervenção pelos militares, e surge a figura do "reitor delegado", com poder absoluto para intervir na vida acadêmica de cada instituição e na vida das pessoas. O Estado de Sítio anula as garantias individuais e termina a legalidade constitucional do Estado do Chile; surgem os decretos-leis e as medidas provisórias para governar a nação.

Depois de dois anos de estudos, estando próximo a obter meu grau de bacharel em ciências sociais com especialidade em sociologia, a junta militar determina o fechamento dos estudos de sociologia em todo o país para sua "reestruturação acadêmica". Portanto, todo meu esforço e seu conseqüente gasto familiar terminou sendo uma experiência desastrosa para minhas aspirações. Durante vários anos, até o começo dos 80, os estudos de sociologia são interrompidos, e suas disciplinas submetidas a atividades de "inteligência militar".

Dadas esta dificuldade e minha esperança em aprofundar algumas questões sociológicas, me decidi a estudar filosofia na Universidade de Concepción. Este fato significou várias coisas para mim: em primeiro lugar, afasta-me de Santiago, a capital do Chile, para uma universidade de província e, ao mesmo tempo, dar uma satisfação a minha

família, que via com preocupação minha inquietude social. Este afastamento que, em princípio, era algo provisório, se converte em algo definitivo com o transcurso do tempo.

Depois de cinco anos de estudos, com altas qualificações de rendimento acadêmico obtenho o título de professor de filosofia. A partir de 1978 começa minha atividade docente, primeiro como aluno ajudante na faculdade de filosofia, e logo como professor de filosofia em "liceus" e estabelecimentos de ensino superior. Durante doze anos estou dedicado à docência e buscando criar meu próprio método de educação filosófica. Não obstante, com o transcurso dos anos, me dou conta que a pura experiência não é suficiente para isso, nem os cursos de especialização em filosofia são capazes de renovar meu trabalho cotidiano. Tampouco minha crítica de professor serve; ao contrário, somente leva a minha exoneração de três colégios secundários de Concepción e de um estabelecimento da educação superior.

Em 1987, cansado destas dificuldades profissionais, que são o reflexo do início da decadência do regime militar chileno e de seu desgaste social, retorno às aulas universitárias como aluno. Realizo um curso de pós-graduação em Consejería Educacional y Vocacional (1987 -1989) e logo um Mestrado em Educação (1990-1993), ambos na Universidad de Concepción. Com a volta da democracia surgem novos ares de liberdade e a possibilidade de recuperar novas esperanças de trabalho profissional. Os antigos burocratas do regime são substituídos por pessoas com espírito libertário e popular, dando oportunidades a todos e, inclusive, a mim.

Deste modo, a partir da década de 90, obtenho um cargo docente na Fundación DUOC da Pontificia Universidade Católica de Chile, como professor de Filosofia e, logo depois, ganho outro concurso na Universidad de Concepción para igual função.

Nestes momentos quisera dizer que, pela primeira vez, tenho oportunidade de recordar e verbalizar parte de minha vida e alguns acontecimentos que foram decisivos para minha vida profissional. Durante este exercício reflexivo pude dar-me conta de toda uma trajetória de vida dedicada ao exercício filosófico, e seu resultado confirma uma vez mais, meu compromisso com aqueles ideais de fazer do Chile uma "Grécia para América

Latina". Certamente, estas lembranças não estão isentas de parcialidade, de esquecimento, emoção e sentimento, de tal modo que resulta difícil alcançar algum tipo de objetividade na sua expressão; não obstante, é minha leitura de uma parte da história de meu país que trouxe conseqüências para mim e minha família.

Depois deste relato da minha vivência, cabe agora mencionar alguns aspectos intelectuais que estão configurando um mapa de idéias e teorias na criação de meu objeto de estudo. Minha aproximação à temática exposta implica uma seleção e apropriação de pensamentos, discussões e aporte de uma série de autores, todos os quais estão determinando minha reflexão e minha aspiração de inovar nesta investigação.

Através de meus estudos universitários tive o desafio de ler e estudar diferentes filósofos e intelectuais e, com eles, ter possibilidade de iniciar um diálogo e a oportunidade de alcançar algum tipo de reflexão pessoal. Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino, René Descartes, Immanuel Kant, Federico Hegel, Karl Marx, Max Weber, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Erich Fromm, Jürgen Habermas, Jean-François Lyotard, foram algumas de minhas leituras preferidas em diferentes momentos de vida, e, às vezes, resulta difícil dizer ou discriminar entre o pensar de um autor e minha própria recriação. Sem dúvida, com o transcurso do tempo, é possível avaliar sua "influência" em minha reflexão, sendo hoje, com o término do doutorado, uma grande oportunidade para fazê-lo.

Talvez seja conveniente mencionar alguns aspectos de meu trabalho docente e sua conseqüente reflexão pessoal. Gostaria de recordar que minha formação pedagógica foi de natureza condutivista, com um forte componente psicológico. Os conteúdos de psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, psicologia do adolescente e psicologia da personalidade são alguns aspectos essenciais da futura prática pedagógica do professor do ensino médio chileno; portanto, têm um lugar destacado no currículo de formação docente. Esta importância se verifica no fato que para cursar as disciplinas pedagógicas — como currículo, orientação, avaliação e didática — é preciso ser aprovado, em primeiro lugar, em todas as disciplinas teóricas e fundamentais da educação, que são vinculadas principalmente a estas disciplinas psicológicas.

O predomínio doutrinal da psicologia americana me leva a pensar que um melhor conhecimento dos enfoques psicológicos me transformaria em um bom professor de filosofia. Durante sete anos estou dedicado a ler uma série de autores e psicólogos que oferecem um "receituário" de procedimentos e explicações da aprendizagem escolar e do funcionamento da mente humana. Esta atividade é complementada com assistência de congressos, seminários e cursos de especialização em psicologia escolar; não obstante, este grande conhecimento obtido não é adequado para mim e minha prática cotidiana. A leitura de obras de Freud, Jung, Skinner, Erickson, Pearls, ... não oferece explicações suficiente para uma adequada educação filosófica; ao mesmo tempo, me dou conta de sua fragmentada visão do fenômeno humano.

Portanto, desencantado da psicologia e de seu afã hegemônico na compreensão da realidade escolar, vou a buscar novamente na filosofia e nos resultados da investigação científica elementos explicativos de minha existência e do mundo educacional. Aqui percebo que a tendência existencialista se converte em um valioso suporte na maturidade de meu próprio pensar. Volto a Heidegger e a Sartre como dois autores básicos e "radicais" na compreensão antropológica do ser humano atual. Assisto a cursos de especialização em matérias filosóficas, com ênfases nestes autores; também, freqüentemente realizo uma releitura de suas obras. Neste processo de amadurecimento intelectual, sou capaz de visualizar a fecundidade conceitual que oferece esta postura filosófica e a possibilidade de sua aplicação na revitalização do ensino da filosofia no Chile.

No plano pessoal, a visão existencial ajuda a situar-me na realidade social e histórica que vive o Chile nos fins da década dos 80. O existencialismo difundido no Chile se transforma, de uma prática individualista, numa visão coletiva da sociedade da época e assume um rosto cristão, dando poderosos motivos para crítica social do governo de Pinochet.

Ao descobrir meu ponto de apoio no pensar de Heidegger, então minha atenção se volta ao exterior, a compreender meu "ser-no-mundo". Por isso, realizei uma releitura de algumas obras de Sartre e repenso meu projeto de vida ... Retomando o que abordei

anteriormente, quando percebo que o regime militar está em sua finalização, minha decisão é voltar a estudar de maneira sistemática, e escolhi realizar os estudos de Conselheiro Vocacional e Educacional. Uma vez tendo concluído tais matérias, e novamente insatisfeito com a qualidade e as temáticas abordadas, decidi seguir estudando, e procuro novamente a filosofia.

Frente à polêmica gerada pela crise da filosofia e de seu ensino no sistema nacional de educação, retomo a leitura de Heidegger, buscando uma saída para mim e meu trabalho docente. Em um de seus textos: "¿Que es eso de la filosofía?", afirma que o porvir da filosofia é a cibernética, conclusão interessante que me leva a estudar informática e tratar de conhecer suas vantagens e possíveis aplicações na educação filosófica. De fato, conheço e aplico alguns programas instrucionais de ensino filosófico para a educação secundária, mas só eram de natureza condicionante comportamental, quer dizer, mediante uma aprendizagem por ensaio e erro. A insatisfação com esta novidade técnica foi o que me levou a realizar um mestrado em educação, conforme já foi relatado.

Conjuntamente com o aprofundizar em matérias pedagógicas e filosóficas, aprendo um pouco mais de computação e de programas utilitários para a educação. Também participo, como ajudante e bolsista docente, de investigações sobre a criatividade e sua aplicação no trabalho docente. Esta postura me pareceu interessante, tanto porque se ajusta a minha visão existencialista, como por oferecer uma nova olhada ao trabalho educativo; porém, o mais interessante foi a possibilidade de aplicar-se na criação filosófica.

Meu avanço em tais matérias me converte em professor de criatividade de diversas carreiras da Universidade de Concepción e, ao mesmo tempo, me estimula a criar, aplicar e standardizar um inventário de interesses vocacionais para a educação média da oitava região do Bio-Bio, como trabalho final de tese de mestrado em educação.

Apesar de ter obtidos exitosos resultados com sua aplicação, a qual originou uma edição em texto e transformou-se em um programa utilitário para a eleição vocacional, senti uma grande insatisfação. Meu conhecimento em matérias psicométricas e avaliativas, como a pretensão normativa deste teste, me provocava um estado de confusão entre minha

postura existencialista e o determinismo pedagógico dominante no contexto educacional chileno.

Esta falta de liberdade para pensar e criar, para criar meu projeto de vida, me impulsionou a buscar novos horizontes. E me proponho realizar um doutorado no exterior.

No entanto, esta nova escolha não implicou que eu abandonasse minha postura existencialista nem a visão criativa que pode ser aplicada na educação filosófica. Ao ingressar no doutorado em educação da UFRGS, uma das primeiras coisas que percebo, entre muitas outras, é que minha formação teórica em educação é "positivista", e eu não tinha nem consciência de tal denominação. Em Concepción era considerado um pesquisador "heterodoxo", por não usar os requisitos habituais da investigação pedagógica; porém, aqui, no Brasil, sou rotulado de ortodoxo positivista. Que confusão !!

Este choque cultural me leva a revisar minhas afirmações epistemológicas e a examinar a validade das posturas "científicas" sustentadas por outras pessoas. Durante algum tempo me dedico as minhas aulas e a preparar meu projeto de tese, com idéias trazidas do Chile. Não obstante, ...

A carência de um conhecimento sistemático e profundo da realidade brasileira me provoca um choque, uma paralisia intelectual, que me deixa atônito por um tempo. Apesar destas dificuldades, sou capaz de elaborar um projeto de tese de doutorado que busca conciliar minha postura teórica e as exigências impostas dentro de uma linha de investigação. Sua defesa e posterior desenvolvimento termina por confirmar minhas incertezas iniciais, ao mostrar sua fragilidade conceitual e obsolescência temática, fato que me leva a buscar novos horizontes.

Uma vez recuperado desta comoção mental e certificado de minhas posturas teóricas, retorno às minhas intenções originais e começo a buscar as pessoas adequadas. Deste modo, esta mudança me provoca a possibilidade de repensar a estrutura de uma tese de doutorado apropriada para o Chile e o Brasil, um trabalho que seja capaz de oferecer novas oportunidades para a educação filosófica de tais países.

Ao recuperar minhas intenções primárias, me sinto novamente um autor, um criador de minha própria reflexão, capaz de elaborar com originalidade e liberdade um trabalho da magnitude de uma tese.

O começo deste "novo" trabalho surge com a elaboração de um artigo para uma revista de filosofia cujo propósito era reflexionar sobre o papel da atividade filosófica dentro de uma sociedade informatizada. Esta temática me leva a pensar em dois assuntos: as características que deveria ter o ensino-aprendizagem da filosofia em um ambiente tecno-cultural e qual deveria ser a "atuação" deste professor de filosofia.

Ao revisar a literatura especializada sobre estes temas me dou conta da importância e da necessidade de "aprender a pensar" com esta nova tecnologia. No entanto, não basta reconhecer o impacto "subjetivo" que provoca sua aparição; é necessário ter uma contextualização desta atividade. Portanto, me dedico a estudar e a descrever estas manifestações técnicas no atual entorno sócio-cultural desde uma perspectiva ingênua e muito vinculada ao "senso comum", para logo ir paulatinamente criando uma vinculação com as atividades filosóficas, é dizer, com minha própria existência.

Ao recuperar a primazia do sujeito existente pude ordenar minhas idéias e traçar um caminho de exploração conceitual, que permita levar a este viajante ao seu destino original. Portanto, começo afirmando a necessidade de usar uma perspectiva filosófica para abordar uma problemática de natureza filosófica; dentro do possível, meu trabalho será uma elaboração reflexiva com a utilização de categorias, autores e textos filosóficos que problematizam a filosofia atual e a educação filosófica. Em consequência, não será nem uma sociologia da filosofia, nem uma psicologia da filosofia, nem uma positivação do saber filosófico, nem uma ... Talvez possa ser considerada uma filosofia da educação ou uma antropologia do fazer filosófico.

Além de qualquer categorização, minha intenção foi criar um trabalho filosófico com recursos filosóficos e com uma possível utilidade para a atividade filosófica chilena e brasileira. Este último representa meu propósito de estudo como pesquisador.

Esta primeira decisão teórica e metodológica me permitiu elaborar um primeiro capítulo da tese, intitulado de "Para que filosofar? Algumas notas para uma reflexão (pós) moderna e cibernética". Seu propósito principal é reflexionar sobre a condição antropológica do homem contemporâneo e a necessidade do filosofar que possa ter esta pessoa cibernética. Por isso, aparece como uma reflexão vivencial, dada minha condição de professor de filosofia e de usuário da Web.

Durante horas de navegação na Internet e de aprendizagem de suas ferramentas, tive a oportunidade de "visitar" uma grande quantidade de páginas eletrônicas dedicadas ao fazer filosófico, o que inclusive me permitiu construir um catálogo de "sites" ordenados por matérias e por idioma utilizado. Ao pensar na motivação, o interesse que tem um sujeito por construir sua própria página Web, busquei estabelecer alguns tipo de associação com a teoria dos interesses cognitivos de Habermas e com a concepção de filosofia de Aristóteles, a fim de criar uma interface, uma relação entre tais posturas e minha existência vital de professor de filosofia e de navegador virtual.

Esta associação teórica e prática termina com a emergência de uma perspectiva existencialista na contextualização de uma eventual reflexão filosófica dentro de um ambiente cibernético. Ao afirmar a primazia do sujeito existente inserido numa tecnocultura é possível revisar e comparar as diversas funções que tem tido a filosofia em seu desenvolvimento histórico; as quais são ainda vigentes quando se polemiza com as teorias pós-modernas e seu processo de desconstrução do saber moderno. Esta atitude se evidencia na obra "La condición postmoderna", de Jean-François Lyotard.

Ao pensar com estes autores, me proponho a enunciar a algumas eleições teóricas e exponho algumas problemáticas de estudo. Meu ponto de partida representa a condição do "ser-no-mundo" e sua necessidade de compreender este "mundo de vida"; com isto, se enfatiza o valor da existência humana como critério essencial da atividade filosófica, já seja de uma existência vital ou virtual. Em seguida, anuncio a polêmica existente sobre o tempo atual, a dualidade entre modernidade e pós-modernidade, para oferecer uma nova perspectiva de estudo. A compreensão destas temáticas não é possível se não há um

resgate da herança aristotélica que tem determinado, em grande parte, a tradição filosófica e seus conseqüentes processos de formação docente. E, finalmente, exponho a necessidade de questionar a legalidade dos sistemas filosóficos vigentes e procurar novas formas de compreender a atividade filosófica, dentro de numa perspectiva *omnicomprensiva*.

Com tudo isso, preparo uma primeira "expedição" ao campo filosófico que permita conceitualizar a existência humana como ponto de partida da presente investigação.

O segundo capítulo, entitulado "A existência humana, um suporte filosófico", expõe algumas características distintivas do pensamento antropológico de Heidegger e de Sartre. A eleição destes autores obedece a sua descrição e questionamentos radicais da condição antropológica, que pode ser estimada como elemento preliminar na construção de uma nova visão social da filosofia emergente em um ambiente virtual. Daí, a menção de aspectos afetivos e valorativos que a tendência existencialista oferece ao mundo educativo, como um critério valioso para um sujeito "alienado" com estas novas tecnologias.

Talvez seja interessante assinalar que a eleição destes dois filósofos radica no uso de uma visão *omnicomprensiva* da realidade humana, a qual é coerente com meu estilo de vida e com os propósitos que pretende alcançar este estudo. No caso de Heidegger, sua "analítica existenciária" é um bom exemplo da necessidade de problematizar a forma de vida do homem atual, para logo tentar a formulação de uma nova forma do pensar filosófico; este aspecto metafísico é interessante de destacar pelo grau de abstração que oferece na compreensão da existência humana e a oportunidade de concretizar futuras alternativas reflexivas. Pelo contrário, para Sartre, sua eleição obedece ao descobrimento do "nada" como categoria essencial da existência do homem e a projeção de tal premissa na vida social. A meu ver, o humanismo sartreano pode ter grande vigência no ambiente político e ético da sociedade do conhecimento.

Ambos os autores apresentam uma aparente contradição em seus pressupostos *omnicomprensivos*, o ser heideggeriano e o nada sartreano, interessante de mostrar na atualidade, quando podem descrever a atual condição da existência humana. As categorias de temporalidade, historicidade, facticidade, possibilidade, liberdade, ... e as situações

limites, a angústia, o projeto, a má fé, a eleição, o compromisso, a alienação, ... são elementos interessantes de aplicar na compreensão antropológica da vida humana, como também possíveis de utilizar na descrição dos usuários telemáticos desta sociedade tecno-cultural. Estes elementos podem ser muito necessários na articulação de novas propostas de educação filosófica.

Uma vez discutido e aceito este pressuposto teórico — a existência humana como ponto de partida do presente estudo — se buscou compreender o entorno sócio-cultural do sujeito existente. Para isso, se realizou um acercamento vivencial do ambiente informático para conhecer seus recursos e os possíveis efeitos ou aplicações na cultura e na vida social contemporânea, afim de pensar numa hipotética educação filosófica do terceiro milênio.

Ao redigir este capítulo que leva por título "Uma visão do horizonte tecno-social-cultural" — como resultado de uma segunda exploração ao mundo filosófico — se teve presentes as idéias de Marshall McLuhan e de Alvin Tofler, as quais são reformuladas e atualizadas principalmente por Pierre Lévy e pelo texto de André Parente. Daí, minha eleição por tais textos e autores. Não obstante, tenho conhecimento da existência de outros teóricos que reflexionam e discutem a influência da tecnologia eletrônica no mundo cotidiano; sem dúvida, seu pensar — na maioria das vezes — se refere a objetos técnicos superados pelo progresso tecnológico.

Para evitar este erro, se tem buscado apresentar elementos essenciais e fundamentais que aparecem sempre vinculados à existência humana, os quais podem ser entendidos dentro de uma perspectiva *omnicomprensiva*.

Nesta relação "dialética" que paulatinamente se começa a construir, surge a necessidade de contextualizar o pensar filosófico. Não basta pensar no sujeito existente e no tipo de relação que estabelece com seu entorno tecno-sócio-cultural; é preciso expor a atual situação que atravessa a atividade filosófica. Expor a crítica filosófica e o sentimento de crise que se vivenciam no mundo presente pode ajudar a entender a visão antropológica atualmente dominante nos discursos filosóficos do final de século.

Com esta motivação se redige o quarto capítulo, chamado de "O sentimento de crise e a reflexão filosófica da sociedade atual". Da mesma forma que os capítulos anteriores, se buscou realizar um diálogo entre os filósofos escolhidos e minha realidade existencial que permita contextualizar a importância da atividade filosófica na compreensão da situação vital de nosso tempo. Considero que os aportes de Heidegger e Habermas são significativos na descrição da problemática enunciada; apesar que suas motivações são diferentes, a meu ver, podem ser complementares em suas análises. Tanto Heidegger como Habermas buscaram reconstruir o discurso filosófico contemporâneo na análise da linguagem. Sem dúvida, a inquietude heideggeriana aponta para a fundamentação ontológica do pensar filosófico pós Hegel e, com isso, oferecer um novo horizonte de compreensão metafísica ao fazer reflexivo; no entanto, o interesse habermasiano procura descobrir na "ação comunicativa" suficientes elementos para reconstruir uma "epistême" mais pertinente às questões do século XX, a qual deve facilitar a reelaboração de um novo conceito de racionalidade filosófica.

Por conseguinte, nestes autores se percebe o esforço reflexivo por alcançar um pensamento filosófico que seja capaz de pensar os problemas do tempo presente e cuja amplitude — segundo minha opinião — pode ser utilizada no entendimento da problemática emergente de uma eventual sociedade cibernética próxima ao terceiro milênio.

Para alcançar este objetivo se fez uma revisão das principais idéias-força que estão configurando a discussão filosófica do século XX; junto com isto, são oferecidas algumas "saídas" para o futuro trabalho reflexivo. Se explora a polêmica entre modernidade e pós-modernidade, o sentimento de crise e o niilismo dominante, a hegemonia da ciência positivista e a busca de saberes alternativos, a crítica da razão ilustrada-instrumental e a necessidade de conceitualizar uma nova racionalidade, ... entre outras dualidades que aparecem na vida intelectual de um professor de filosofia do tempo presente.

O exame de tais questões se faz desde um ponto de vista existencialista e de uma visão subjetiva do acontecer histórico dos fenômenos atuais, que se evidenciam na seleção de textos e autores consultados na elaboração deste capítulo. Assim, por exemplo, a

seleção das obras de Martin Heidegger permite visualizar um horizonte metafísico nas incertezas individuais que se reflete no mundo social; apresentar suas explicações sobre o niilismo, a essência da ciência moderna, o estudo do conceito de verdade, ... todos os quais ajudam a entender ontologicamente o espírito do tempo presente. Do mesmo modo, a eleição de alguns livros de Habermas pode destacar sua vinculação com uma postura existencialista na criação do conhecimento, que se percebe na teoria dos interesses cognitivos; ao mesmo tempo, resgata sua crítica ao positivismo e seu conceito de racionalidade.

Dada a magnitude da temática exposta, é conveniente dizer que sua exposição não busca ser exaustiva nem completa, e sim que sua menção é uma exposição de alguns aspectos significativos do estado atual da discussão filosófica e de seu possível reflexo nos países latino-americanos. Que sirva este esclarecimento pela sua brevidade e pelas referências utilizadas na criação de alguns temas do presente capítulo, como foram os casos da "crítica da Racionalidade filosófica" e "a epistême da modernidade".

Até este momento, a leitura de alguns filósofos e autores permitiu assinalar algumas conclusões provisórias, que possam ajudar a formular meu problema de estudo. Acredita-se que a postura existencialista é mais adequada para entender os problemas de nosso tempo; em segundo lugar, este "otimismo" existencial se reflete na crença do surgimento de um novo renascer filosófico. Daí meu interesse pelo mundo tecno-sócio-cultural e suas possíveis aplicações na educação filosófica do terceiro milênio.

O avanço conceitual nestas matérias me leva a realizar uma análise comparativa entre duas realidades: a primeira, que aparece como real, vital, atual, cotidiano, ... e a outra, de natureza virtual, futura, tecnológica; do mesmo modo, este fato me motiva a buscar semelhanças e diferenças nos atuais processos de formação docente do professor de filosofia. Portanto, se faz necessário revisar a trajetória que tem tido a filosofia nos países de Chile e do Brasil, a fim de destacar as fortalezas e carências que tem esta atividade intelectual na vida cultural de cada país.

Ao finalizar estas "viagens" ao campo filosófico e a conseguinte realização de um esquema hermenêutico da atual existência humana, foi possível formular meu problema de investigação e enunciar algumas questões por desenvolver. Este problema pode ser descrito assim:

Ao contextualizar o momento histórico da presente sociedade e o tipo de sociedade que tem o homem contemporâneo, surge a problemática da educação filosófica e a formação docente inserida em um horizonte tecnossócio-cultural; é dizer, pensar na figura do professor de filosofia e em qual deveria ser seu campo de atuação no mundo educacional chileno e brasileiro segundo uma perspectiva do terceiro milênio.

Este enunciado pôde ocasionar as seguintes questões de trabalho:

- * Como ocorre a formação docente do professor de filosofia nestes países?
- * Qual tem sido o papel da filosofia na história nacional destes países?
- * Como formar um professor de filosofia para uma sociedade altamente tecnificada?
- * É possível utilizar tecnologias informatizadas no melhoramento da ensino filosófico?
- * Pode-se formar um professor de filosofia pertinente, criativo e comprometido com a sociedade de seu tempo?.

Estas interrogações motivaram meu trabalho de pesquisador educacional, cujo resultado se expõe nos seguintes capítulos. Desenvolver esta problemática significou fazer, além da revisão bibliográfica, uma investigação de campo sobre as características que tem a formação do professor de filosofia numa universidade chilena. Esta escolha foi motivada por razões de facilidade de ingresso e de conhecimento preliminar desta realidade acadêmica.

O primeiro centro de interesse se refere à presença histórica da atividade filosófica no Chile e no Brasil, suas trajetórias, temáticas de reflexão, autores e tendências predominantes, como também do conhecimento de sua influência no meio sócio-cultural de cada país. Esta inquietação deu origem ao quinto capítulo do trabalho de tese, que foi

denominado "A presença da filosofia no Chile e no Brasil", onde se apresenta uma visão panorâmica da atividade filosófica em cada país e uma posterior comparação para cada momento histórico identificado.

Para a redação deste capítulo se consultou uma variedade de textos dedicados à história da filosofia de cada país, com a finalidade de construir esta análise comparativa da presença filosófica e, por isso, colocar como legítima uma nova proposta de formação de professores de filosofia nos albores do terceiro milênio. Por certo, durante esta busca bibliográfica não foi fácil encontrar autores e textos que abordssem tal temática desde uma perspectiva omnicomprensiva.

Frente a esta dificuldade, se procedeu eleger aqueles autores que aparecem como textos-base de posteriores discussões ou são considerados especialistas na história da filosofia por seus colegas de reflexão. Deste modo, a eleição de textos de alguns historiadores da filosofia como Walter Hanisch, Jaime Caiceo E. e Fernando Astorquiza P. no caso de Chile, e, de igual maneira, João Cruz Costa, Antônio Paim e Miguel Reale, para o Brasil, obedece a este critério de seleção. Não obstante, se deve advertir sobre a carência de uma verdadeira história da filosofia em cada país, dada a ausência de critérios na delimitação de seus períodos históricos, a falta de categorias para qualificar a relevância filosófica de alguns pensadores, ou a dificuldade de encontrar estudos complementares para a compreensão da postura filosófica de alguns intelectuais nacionais. Certamente, estes fatos podem se refletir no "desinteresse" social ou acadêmico por resgatar a memória coletiva destas nações. Todavia, não existe uma consciência nacional capaz de julgar as contribuições destes precursores da filosofia e de situar adequadamente sua obra numa eventual história das idéias no Chile e no Brasil.

Para superar este novo obstáculo foi necessário criar algum tipo de vinculação entre a atividade filosófica e o desenvolvimento sócio-cultural de cada país, de maneira tal que sua presença ou ausência tenha sido um reflexo das condições históricas imperativas em cada sociedade. A partir desta ligação surge, em cada país, a divisão de três períodos da história da filosofia nacional e, também, a possibilidade de realizar um estudo que mostre suas semelhanças e diferenças, com a finalidade de alcançar uma melhor

compreensão de sua trajetória e reconhecer sua vigência no mundo atual. Esta decisão preliminar permite categorizar em três grandes períodos históricos a atividade filosófica: a época colonial, os processos de independência em conjunto com a formação da república e, finalmente, a etapa contemporânea.

Estou consciente de outras perspectivas de estudos da presença filosófica realizadas em ambas nações, sejam de natureza marxista, cristã ou positivista. Porém, minha opção por uma tendência existencialista ratifica meu compromisso com o "sujeito", com a pessoa existente e não com uma massa anônima e consumista, ou com o coletivo, que seja sua qualquer denominação.

Durante a análise histórica de cada etapa mencionada se tem destacado os nomes de alguns autores em detrimento de outros. Tal atitude obedece a uma seleção por razões de relevância doutrinal ou social, ou por sua influência no desenvolvimento da atividade filosófica posterior, ou porque sua tendência tende a reforçar uma visão omnicomprensiva do fazer reflexivo de cada país. Em qualquer caso, basta a importância dos nomes de Alfonso Briseño, Juan Egaña, Andrés Bello, Jenaro Abásolo, José Victorino Lastarria, Valentin Letelier, Clarence Finlayson, Enrique Molina, Guillermo Mann, entre outros personagens da filosofia chilena, e, de igual modo, de grandes intelectuais brasileiros, que foram Silvestre Pinheiro Ferreira, Francisco de Montalverne, Miguel Lemos, Raimundo Teixeira Mendes, Tobias Barreto de Menezes, Miguel Reale; todos os quais resultam ser autores de grande valor para redigir qualquer história da filosofia nacional.

Ao revisar o capítulo dedicado a mostrar a trajetória filosófica nestes países, surge a sensação de seu precário desenvolvimento e consolidação intelectual. Tanto a filosofia chilena como a filosofia brasileira estão ainda buscando construir seu perfil reflexivo e sua "identidade" frente ao mundo filosófico do século XX. Resulta evidente que esta conclusão provisória permite transladar o foco da discussão para os atuais processos de formação de professores de filosofia que ocorrem nestas nações, vale dizer, conhecer o "modo" e a "maneira" como são formados os professores de filosofia pode ajudar a entender este precário desenvolvimento.

O sexto capítulo, que leva por nome "O professor de filosofia, formação e prática docente", busca descrever e explicitar a atual formação docente destes professores que trabalham no sistema nacional de educação, com a finalidade de caracterizar a modalidade que assume a educação filosófica em tais países. Por isso, se utilizaram três tipos de procedimentos na elaboração do presente capítulo. Estes foram observações de classes de filosofia (na universidade e nos colégios), entrevistas de seus participantes (professores, alunos e egressos do curso) e análise de documentos curriculares vigentes (planos de estudos).

Sua compreensão foi facilitada pela aplicação da teoria dos interesses cognitivos de Habermas, o conceito de filosofia de Aristóteles e o enfoque curricular de William Carr e Stephen Kemmis, mas sem esquecer o pensamento de Heidegger e a perspectiva omnicomprensiva da atividade filosófica. A recorrência de tais autores, já explicitada no transcurso da tese, permite sugerir uma nova modalidade do futuro trabalho filosófico. Os resultados obtidos e a análise comparada levam a afirmar a necessidade de criar um novo modelo de formação docente para este professor de filosofia, situação examinada com maior profundidade no sétimo capítulo.

Este capítulo se refere à formulação de um esquema conceitual que mostre a riqueza da educação filosófica dentro de um ambiente tecno-sócio-cultural do terceiro milênio. Portanto, as anteriores considerações teóricas expostas nos primeiros quatro capítulos são retomadas e contextualizadas em um programa de formação docente para este professor de filosofia. Durante este processo intelectual e dialético, entre duas culturas (uma real e a outra virtual), entre duas sociedades (chilena e brasileira), vou criando interfaces reflexivas e existenciais que levam a propor um novo "modelo" de formação docente deste professor de filosofia, capaz de ser aplicado a estas duas nações. No entanto, nesta construção surgem — de maneira implícita — novas temáticas reflexivas que tendem a reforçar a necessidade do pensar filosófico, porque não basta introduzir novas tecnologias sem sentir-se influenciado por suas características.

Finalmente, se expõem as principais conclusões obtidas e alguns desafios por alcançar dentro da temática em estudo. Ao meu ver, a formulação desta nova proposta e a introdução de tecnologias associadas com a informática e a telemática podem oferecer perspectivas diferentes na educação filosófica e, ao mesmo tempo, dar origem a novas questões filosóficas. Ao reconhecer este fato, se mostra a fecundidade conceitual provocada por uma eventual sociedade tecno-cultural e a permanente busca de referenciais que permitam compreender esta nova sociedade contemporânea, tarefa que pode ajudar a revitalizar a filosofia e seu ensino.

Em resumo, a descrição deste processo de construção de um objeto de investigação tratou de mostrar um conjunto de vivências e reflexões que se foram articulando em diferentes interfaces, com o propósito de contextualizar diversas etapas de minha existência; vale dizer, ao estruturar este informe de tese, tive a oportunidade de avaliar algumas decisões teóricas e metodológicas que foram aparecendo durante sua elaboração, produto de algumas mudanças provocadas em meu pensamento e das experiências que estou vivendo. Esta situação pode ser indicativa para explicar uma série de decisões tomadas em sua redação final.

1 PARA QUE FILOSOFAR?

Algumas Notas para uma Reflexão (Pós) Moderna e Cibernética

Esta seção surge como resultado de diversas leituras preparatórias da construção do marco teórico de minha tese de doutorado, como também de minha participação em seminários e estudos na área da filosofia da educação ocorrida no Brasil e no Chile. Cabe assinalar que esta participação, em algumas ocasiões, ocorreu de maneira virtual, seja dentro da Internet na modalidade de “lista de discussão” ou pela correspondência gerada pela construção e administração de uma “home page” dedicada principalmente à Filosofia¹.

Em consequência, esta primeira seção pretende ser uma reflexão pessoal motivada pelas opiniões e atitudes que se evidenciam no espaço cibernético e a necessidade consequente de repensar a atividade filosófica na perspectiva do terceiro milênio; como também, apresentar algumas eleições teóricas e filosóficas na compreensão da temática em estudo. A esta dualidade de propósitos responde a presente seção.

1.1 Uma tentativa de contextualizar a reflexão inicial

Na época contemporânea caracterizada por um pragmatismo radical e a visão tecnocrática do desenvolvimento social, acredita-se que a dedicação ao estudo da filosofia é uma questão de perda de tempo.

Para alguns, estudar filosofia é uma simples extravagância intelectual; para outros, seu cultivo carece de uma justificação financeira ou de que seus resultados tenham alguma utilidade possível. O mais comum é pensar que os cultivadores da filosofia têm produzido pseudo-problemas, e, o pior, sem respostas ou soluções para tais divagações.

¹ Veja-se, por exemplo, minha última página Web dedicada à filosofia. <http://members.xoom.com/filosofia11/>

Afortunadamente, não têm sido estes critérios os que têm prevalecido no desenvolvimento histórico do Ocidente. Resulta comum aceitar que os filósofos — cultivadores de uma atividade intelectual específica — tenham um prestígio especial quando os consideram como homens “sábios”: pessoas as quais devem ser lidas ou escutadas frente aos problemas transcendentais da existência humana (a vida, a morte, Deus, a alma, o conhecimento, a felicidade, a liberdade, a verdade, o bem, a beleza, etc.). Dentro desta perspectiva, resulta claro o sentido “prático” que adquire a atividade filosófica na existência cotidiana do homem.

Sem dúvida, esta possível “utilidade” do saber filosófico pode estar vinculada a outra questão de natureza ontológica. É possível pensar que, ao considerar o papel da filosofia, “Para que filosofar?” não é problema extrafilosófico; na verdade, sua formulação leva à busca de sua própria essência: os problemas fundamentais da filosofia (o ser, o conhecer e a ação humana, dentre outros) como eixos centrais da reflexão filosófica.

Hoje é possível afirmar que se tem melhores condições para avaliar o papel da filosofia, pois existem abundantes e variados elementos da produção cultural de distintas sociedades, como também textos, obras e pensamentos de filósofos, historiadores e científicos que permitem apreciar a atividade filosófica e seu papel no desenvolvimento histórico da humanidade.

Por certo, em meu caso, esta análise não se realiza com uma intenção erudita, e sim com um caráter prospetivo; busca-se realizar um esquema reflexivo que permita estimular a reflexão atual sobre o sentido da filosofia e decidir se é possível a atividade reflexiva dentro do ambiente da tecnocultura que sufoca este “*homo ciberneticus*”.

Este desafio pessoal converte-se em um convite ao pensar, ao diálogo inter-disciplinar que emerge de distintos lugares e saberes do mundo contemporâneo. Frente a esta situação é possível afirmar não só sua ausência de respostas categóricas, mas também um horizonte de possibilidades, um conjunto de interrogantes provocadoras da racionalidade instrumental e de suas limitações.

1.2 Um esquema classificatório das funções da atividade filosófica

A velha pergunta "Para que filosofar?" pode ser formulada com toda propriedade e significado neste ambiente cibernético. Neste sentido, resulta interessante resgatar as múltiplas funções que tem a filosofia para os homens de distintas épocas e, ao mesmo tempo, conhecer as circunstâncias que têm determinado seu cultivo e a validade de seus aportes teóricos.

De maneira geral é possível identificar diversas funções que a atividade filosófica tem desenvolvido através da história, como a configuração de seu objeto de estudo e as tarefas que tem cumprido em seu tempo. Esta situação percebe-se na valorização feita pelos historiadores da filosofia e seus correspondentes estudos e textos publicados; cada historiador enfatiza um particular aspecto do pensamento do autor escolhido, para realizar uma classificação ou avaliação temática de seu pensamento.

Estas funções, para efeitos deste trabalho, podem ser classificadas como:

- a) Um saber *omnicomprensivo*, que busca compreender a totalidade do existente. Seu cultivo tem uma natureza metafísica, ontológica ou teológica.
- b) Um saber *lógico-metodológico*, capaz de examinar e analisar seus objetos de estudo. Aparece estreitamente vinculado à investigação científica e suas disciplinas específicas.
- c) Um saber *axiológico-ético*, caracterizado pela atividade valorativa e crítica da existência e de seu entorno. Pode manifestar-se no campo da ética, estética, axiologia, dentre outras disciplinas intelectuais.
- d) Um saber *ideológico-emancipatório*, entendido como um pensar crítico social acerca de seu contexto e das contradições históricas da vida humana. Encontra-se nos autores com motivações políticas que buscam "desalienar" a consciência ou condutas do homem em geral; é um terreno fértil da filosofia social, da filosofia política e da ideologia.
- e) Um saber *humanista*, que enfatiza a existência do homem como centro do real e, por isso, oferece a possibilidade de reconstrução da filosofia a partir de uma nova perspectiva, a existência como categoria. Esta função aparece em diversas correntes filosóficas do humanismo, do existencialismo, do personalismo e do pensamento atual.

Por certo esta enumeração de funções e de seus respectivos objetos de estudos não pretende ser original, nem completa, tampouco sistematicamente exaustiva. Busca articular alguns elementos necessários para a compreensão da necessidade de repensar o sentido original da pergunta inicial do presente trabalho: Para que filosofar?

Talvez seja interessante exemplificar com algumas situações em que seja possível evidenciar tais funções e categorias reflexivas, com o propósito de facilitar uma possível resposta dentro deste ambiente virtual e interativo que envolve a atual vida cotidiana das pessoas.

Uma das características que melhor define uma história da filosofia é sua categorização dos períodos históricos e a identificação de suas tendências e autores relevantes. Isto supõe uma classificação sistemática, que resulta da aplicação de algum princípio ou critério descoberto por esse autor; trata-se de uma situação vantajosa para qualquer leitor interessado em conhecer a trajetória histórica da filosofia.

Sem dúvida, minha intenção não é realizar uma apresentação da trajetória histórica do fazer filosófico, e sim expor alguns aspectos que definem sua temática e a possibilidade de sua contextualização sócio-cultural, com a finalidade de mostrar sua vigência em uma eventual sociedade do conhecimento.

a) Uma das primeiras funções que tem sido determinante no desenvolvimento da filosofia é a *omnicomprensiva*, presente na Antigüidade como em toda sua história.

Os pré-socráticos, Platão, Aristóteles, Hegel, Marx, Comte, Nietzsche, Husserl, Sartre, Heidegger, Habermas, são alguns exemplos desta atitude. Cada um destes filósofos pretendeu elaborar sua própria concepção do pensar. Não resulta difícil descobrir, por exemplo, nos conceitos de Ação Comunicativa de Habermas, da Idéia de Hegel, ou do Super-Homem de Nietzsche, a intenção *omnicomprensiva* destes autores.

Esta visão *omnicomprensiva* da filosofia deve ser entendida como uma pretensão totalizadora da realidade. No mundo grego, este critério diferenciador da atividade filosófica se expressa na frase platônica: “ama a sabedoria, não em parte, e sim em sua totalidade” (La

República, 1968: 372), e, portanto, filósofo é aquele preocupado em conhecer a totalidade do ser.

Durante a Idade Média, esta função ficou limitada e subordinada ao poder da religião, que se autoconstituiu em saber absoluto e não possibilitou autonomia à ciência nem à filosofia. Com o Renascimento, se impôs à filosofia a tarefa de emancipar-se da tutela religiosa e resgatar sua função original totalizadora. Daí, seu interesse gnosiológico-antropológico por conhecer os fundamentos da racionalidade e sua intenção de criar a ciência moderna.

Não obstante, neste processo a filosofia viu desconstruírem-se seus aparatos conceituais e metodológicos e viu o surgimento de novas ferramentas intelectuais, as quais terminam por obscurecer a perspectiva *omnicomprensiva* da filosofia. Esta situação é clara e manifesta-se nos dias de hoje. Existe uma grande dificuldade de oferecer uma visão geral e com um grau maior de abstração que o utilizado pelo avanço técnico ou pelos resultados alcançados pela investigação científica. A universalidade do saber filosófico é a ausência mais notória do pensar contemporâneo (Lyotard, 1995).

b) Em relação à função *lógica-metodológica* da filosofia, é possível assinalar sua plena utilidade e renovada atividade.

Neste sentido, a modernidade oferece oportunidade para desenvolver esta função gnosiológico-epistemológica do filosofar, especialmente na confrontação entre racionalismo e empirismo, e a postura kantiana. É a situação culminante da herança grega, já exposta por Parmênides, cujo objetivo da filosofia radica em confrontar a verdade e a aparência, mediante um adequado emprego da lógica.

Sócrates, Platão, Aristóteles, Francis Bacon, René Descartes, Immanuel Kant são alguns dos grandes clássicos desta função filosófica. Cada um deles tentou conformar uma estrutura epistemológica da filosofia, sendo que seus resultados têm sido de grande utilidade para o avanço das ciências experimentais, das ciências sociais e da humanidade como um todo.

Na atualidade, esta função lógica tem um alto grau de utilidade em determinar o processo de cibernetização do mundo contemporâneo. Não é possível entender o complicado jogo tecnológico sem a presença de algum sistema lógico que apareça como suporte cognitivo das estruturas computacionais ou telemáticas.

Dentro desta perspectiva resulta interessante parafrasear Hegel, que, em sua obra *La ciencia de la Lógica* afirma que é inapropriado dizer que a lógica faz abstração de qualquer conteúdo, que ensina só regras do pensar sem penetrar no que tem sido pensado e sem poder considerar sua natureza. Pela mesma razão, é insustentável a tese que formula a validade dos métodos de análises de natureza abstratas e carentes de conteúdos.

Se a filosofia aspira em ser útil, tem que fundamentar suas formulações sobre uma base lógica, capaz de revelar um conteúdo com estruturas lógicas. Só quando este processo de abstração se revela eficiente ao constituir-se em um caminho de trânsito “do concreto ao concreto”, uma dialética do conhecer, se justifica a empresa do filosofar.

c) O saber *axiológico-ético*, como temática renovada do filosofar, surge no final do século XIX. Isto não significa que esta função valorativa seja exclusivamente da modernidade; em todo momento, a filosofia tem desempenhado essa função que propriamente define o fazer filosófico.

Os filósofos helênicos, Platão, Aristóteles, Hobbes, Kant, Nicolai Hartmann, Rissiere Frondizzi são alguns expoentes desta função filosófica.

A emergência da temática dos valores e a polêmica da natureza do valor entre objetivistas e subjetivistas destacam a capacidade humana de estimar, apreciar e discriminar a ação humana e suas conseqüências. Com isto infere-se que o homem é um ser preparado para a vida social quando exerce sua valoração e a filosofia cumpre esta função de prepará-lo para favorecer sua melhor eleição pessoal.

Tudo isto permite mostrar a riqueza espiritual do homem e sua eterna busca do bem e seu rechaço aos fatores do mal, além de qualquer consideração moral, religiosa ou política.

d) A função *ideológica-emancipatória*, aparece vinculada ao saber axiológico-ético, porque seria absurdo pensar que o homem exercita o filosofar simplesmente pelo prazer de conhecer a possibilidade de eleição. A filosofia é, antes de tudo, uma ferramenta que permite ao homem exercer sua capacidade de valoração, uma atividade de manejo e de controle do mundo social e natural do ser humano.

Também se pode pensar que a filosofia nasce como uma necessidade de aumentar o poderio do homem — quando se reconhece como um ser diferenciado no mundo natural — e aprofundar a busca de mecanismos compensatórios facilitadores do controle e domínio de seu entorno sócio-cultural, pretensão resumida na frase de Bacon: “O saber é poder”.

Talvez uma das melhores expressões deste critério tenha sido a concepção platônica sobre o poder que deveriam ter os filósofos em seu ideal de república. De alguma maneira, este ideal ressurgiu mais tarde no objetivo gnosiológico da ilustração e na concepção da ciência moderna de Galileu, Newton, Kepler e outros.

Desde uma perspectiva sociológica, nasce uma associação entre a função emancipatória e a dimensão hegemônica da filosofia, cuja reunião dá origem à ideologia e seus diversos conceitos de utopias. Nestes casos, a ideologia marxista e a utopia liberal do positivismo revelam a instrumentalização de algumas idéias filosóficas transformadas em projetos políticos. Esta função hegemônica da filosofia leva alguns filósofos — Nietzsche, Marx Lyotard, dentre outros — a defender uma cuidadosa revisão de suas posturas teóricas e da legalidade que dizem sustentar.

e) Por último, a existência de um saber *humanista* revela tanto que a filosofia não tem apresentado uma única missão na satisfação de tarefas de exclusivo caráter teórico, como que nela há elementos da natureza “prática” que tendem à educação e a sua formação espiritual. Em determinadas ocasiões, esta função se confunde com a perspectiva moralista da filosofia; em outras, com os projetos ideológicos da modernidade ou com os filósofos do período helenístico. Em todos os casos é possível afirmar sua coincidência em considerar que o objetivo principal da existência humana é alcançar a felicidade, e o papel da filosofia, promover a autoconsciência do sujeito e facilitar a realização de seu projeto de vida.

À esta postura racional se une outra de natureza irracional na formulação de novos modos de vida para o homem. Tanto Kierkegaard como Heidegger buscaram conceitualizar um modo de vida denominado de existência autêntica, no qual se reflete uma visão antropológica diferente.

Por certo, se o homem tem encontrado no filosofar algum tipo de prazer, é porque o cultivo deste tipo de saber lhe tem permitido alcançar maiores possibilidades de domínio, ação, transformação, valoração e conhecimento. Quando se reconhece a atividade filosófica, a propriedade de alcançar um maior grau de consciência, e portanto, de melhorar seus níveis de “desalienação” e de reflexão crítica, a atividade filosófica pode manifestar-se com toda sua intensidade. São os casos das filosofias radicais de Nietzsche, Heidegger, Sartre, Lyotard, entre outros.

Dentro desta função é possível assinalar que as dimensões axiológicas, hegemônicas, emancipatórias e éticas ficam subordinadas à função humanista, ao privilegiar a existência humana como um projeto de transformação do homem.

Estas funções se encontram presentes nas diferentes páginas Web dedicadas à filosofia, de maneira explícita ou implícita. Cada autor de uma página eletrônica que possui um conteúdo filosófico assume uma postura teórica segundo o tipo de função anteriormente descrito e busca responder a pergunta inicial: Para que filosofar?

O interesse comunicativo, sua matéria exposta e o tipo de função dedicada à filosofia pode ser matéria de outra pesquisa. Por agora, basta dizer da plena utilidade dos avanços telemáticos e informáticos na divulgação das idéias filosóficas e na promoção da reflexão e atividades do pensar; portanto é possível criar novos caminhos para a educação filosófica.

1.3 Escolha de uma perspectiva de estudo

As filosofias, por serem criações humanas, têm intenções humanas. Quando cultivadas, às vezes, seus resultados não são os esperados. Uma filosofia autêntica é aquela que contribui para que o homem alcance os maiores graus de domínio sob o mundo que o rodeia e sobre si mesmo. A tarefa do pesquisador consiste precisamente em determinar que “filosofia” cumpre propriamente essa função, sendo esta missão árdua e difícil na cultura pós-moderna, pela ausência de referenciais universais e válidos.

Em um espaço terrestre, em que cada vez o entorno natural se reduz e se começa a apreciar os efeitos negativos do antropocentrismo desequilibrado frente ao meio ambiente, onde também, a ação humana expande-se inclusive além deste planeta, resulta paradoxo a ausência de critérios filosóficos favorecedores da existência humana. A presença de anti-filosofias que defendam a crise do humanismo ocidental significa a deteriorização da essência do elemento humano: seu pensar. A renúncia a esta concepção, unida a uma visão conformista da realidade humana, pressupõe abandonar qualquer projeto que pretenda desalinhar a existência humana.

El recurso a los grandes relatos esta excluido; no se podría pues, recurrir ni a la dialéctica del espíritu ni tampoco a la emancipación de la humanidad para dar validez al discurso científico post moderno (LYOTARD, 1995: p. 29).

Esta visão pós-moderna pode caracterizar-se como uma antifilosofia — vinculada à crise do humanismo ocidental e à inutilidade do pensar filosófico — quando assegura que a crise da concepção antropológica atual está relacionada com o crescimento do mundo técnico e a emergência de uma sociedade racionalizada que não favorece nem a utopia nem o progresso histórico do homem. Se esta visão pessimista é verdadeira, então a humanidade não tem maior valor — pela atual crise de valores — e, o único caminho de saída é deter o progresso científico e tecnológico, de modo que seja possível repensar o posto do homem nesta nova configuração tecno-social. Em verdade, este caminho é uma pseudo-resposta, porque a humanidade não estará disposta a rechaçar as conseqüências resultantes desse progresso. O que se pretende, é deter a idéia de progresso, mas não suas conseqüências sócio-culturais, a fim de visualizar uma nova utopia.

Talvez, como uma forma de contrapor esta visão niilista, seja necessário resgatar a concepção de humanismo como aquela tendência que busca a perfeitabilidade do homem e supõe o papel enriquecedor da moral. Resgatar esta visão otimista pode ajudar a redimensionar o papel da filosofia na história universal, como um processo de permanente autodescobrimento de si mesmo e do mundo, processo pelo qual ajudou a consolidar o lugar do homem neste mundo. Este critério, aparentemente nostálgico, tenderia à validade de uma certeza cartesiana na construção de uma imagem de homem dentro desta sociedade cibernética. Portanto, as funções anteriormente descritas podem ser valiosas ferramentas em uma reflexão virtual.

Este reconhecimento das potencialidades humanas pode ser um fator estimulante da validade do paradigma humanista. Não obstante, isto não significa reconhecer a crítica radical da modernidade de seus “cinco demônios” — Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger e o último, Wittgenstein — e suas conseqüências no atual panorama filosófico. Porém, a fundamentação ontológica pode ser motivo de uma reflexão posterior, tarefa que demanda um maior esforço.

Em suma, tudo parece indicar que o sofisticado mundo tecnológico e consumista pós-moderno modificará substancialmente os mecanismos habituais de reprodução e criação

cultural; portanto, parece que a filosofia não tem como escapar disso. Os novos meios informáticos podem, no primeiro momento, indicar a negação da atividade filosófica, mas, paradoxalmente, sua utilização leva à busca de uma nova imagem do homem, através do exercício de suas capacidades de autodescobrimento e de seus efeitos nas necessidades de auto-aperfeiçoamento espiritual que pode provocar sua utilização no atual contexto sócio-cultural.

Dentro deste processo, o mundo cibernético pode ser um horizonte de novas possibilidades reflexivas para a filosofia e seus cultivadores, dando um novo sentido à velha e clássica pergunta: para que filosofar? Por certo, mais que responder a esta pergunta, importa discutir seu significado e vigência para este sujeito informatizado que vivencia esta tecnocultura, mediante o resgate de suas antigas funções ou a recriação de novas possibilidades para a filosofia.

1.3.1 A compreensão do filosofar

No desenvolvimento histórico da filosofia ocidental, têm sido produzidas mudanças substanciais no significado de diversos conceitos filosóficos, em virtude de transformações operadas nos diferentes campos da sociedade, da ciência e da cultura. Portanto, as diversas acepções dos vocábulos filosóficos obedecem a tais transformações, e este fato deve estar presente em toda reflexão que se faz.

Em princípio, se tem selecionado três conceitos orientadores que podem caracterizar a atividade filosófica desde uma perspectiva de um saber *omnicomprensivo*. Estes conceitos foram estabelecidos por Aristóteles para a compreensão e configuração do saber filosófico, e, com isso, gerar possibilidades a sua peculiaridade e *status* epistemológico a cada uma de suas manifestações. Dentro da concepção aristotélica, existe uma filosofia como *theoria*, uma filosofia como *praxis* e uma filosofia como *techné*. Os três vocábulos mencionados (*theoria*, *praxis* e *techné*) não são tomados em uma interpretação histórica ou filológica, e sim em sua aceção tradicional e como eixos orientadores desta proposta de estudo.

A filosofia como *theoria* ou contemplação da verdade corresponde ao conceito mais representativo dos estudos filosóficos. Sua origem se remonta à filosofia helênica, quando se

identifica com “amor à sabedoria” e aparece como um saber desinteressado que busca o conhecimento pelo próprio conhecimento. Por isso, aparece como ciência das primeiras causas e dos primeiros princípios das coisas. Dentro desta significação, o objeto da filosofia como *theoria* é a busca da verdade, e se dirige à compreensão do ser ou da essência. Por conseguinte, os objetos que estuda aparecem como imutáveis, transcendentais e a-históricos; sem dúvida, esta dimensão metafísica só expressa o horizonte compreensivo da atividade filosófica através do tempo. Isto se verifica na leitura de qualquer história da filosofia que mostre diversas concepções referidas aos problemas fundamentais da atividade filosófica: o ser, o conhecer e o agir.

A anterior conceitualização da filosofia distingue-se da filosofia como *praxis* quando distingue um conhecimento relativo ao agir moral do homem, é dizer, dirigido à ação. Tal filosofia prática não tem preeminência ontológica; portanto, os objetos que estuda — a moral, os valores, a liberdade, entre outros — dependem da ação humana e, por conseguinte, aparecem como mutáveis. Por sua vez, o sentido que concebe Aristóteles ao vocábulo *praxis* correspondem à ciência política ou ao comportamento da comunidade (*polis*), onde cada cidadão é um membro. Por isso, a *praxis* como ciência da moral é somente um aspecto da ciência política.

O termo *techné* como forma de saber se refere à produção de obras artificiais (objetos que integram o mundo dos artefatos opostos aos das coisas da natureza). Aqui *techné* deve ser entendida como um saber produzido; é a referência a um tipo de conhecimento instrumental segundo regras preestabelecidas, é um saber fazer.

Desta distinção se desprende três tipos de vida e três modos de ciência. Se reconhece o homem teórico, o homem prático e homem técnico, que surge da prática do saber teórico (filosofia primeira, a matemática e a física), ou das ciências práticas (a ética, a política e a economia), ou das disciplinas técnicas (medicina e educação).

Sirvam estas breves linhas para caracterizar o pensamento do estagirita para compreender sua importância na formação docente dos professores de filosofia. Habitualmente, um professor de filosofia é formado nas temáticas filosóficas (parte teórica), com um comportamento determinado (aspecto prático) e com uma prática docente dada

(elemento técnico). Esta forma tradicional de conceber o professor de filosofia surge através de uma “imagem natural”, reconhecida pelo contorno sócio-cultural como o profissional da filosofia, especialista e competente na educação filosófica.

Por certo, a educação filosófica aparece sempre ligada a esta acepção tradicional da atividade filosófica, e supõe-se que todo professor de filosofia deva possuir estas características. Este fato aparece na Idade Média e na Época Moderna, tanto nos processos de formação docente como em seu labor cotidiano. Talvez esta representação seja responsável pelo estado atual do ensino da filosofia na presente cultura.

Dentro deste contexto, tal representação deveria ser revisada e analisada nos atuais processos de formação de professores de filosofia que ocorrem no Chile (Universidade de Concepción) e no Brasil (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Daí, a importância que adquirem a compreensão do filosofar que ocorre hoje no horizonte tecno-cultural e a revisão de sua permanente crise de identidade, quando se questionam os atuais programas de formação docente do professor de filosofia nestes países.

1.3.2 A existência humana como postura antropológica do filosofar

Nos textos que fazem referência à história da filosofia, podem manifestar-se três dimensões essenciais do homem: a filosofia como um saber acerca das coisas (um conhecimento teórico); a filosofia como uma orientação para o mundo da vida (um conhecimento prático); e a filosofia como uma forma de vida (um sentido existencial).

Na realidade, estas três concepções da filosofia, que correspondem a três concepções distintas da inteligência, podem levar a três formas diferentes da intelectualidade. Delas nutrem-se sucessiva ou simultaneamente o pensador como também a humanidade. Sem dúvida, as três convergem de uma maneira especial em nosso mundo e expõem novamente o problema da filosofia e o conceito de racionalidade que subjaz em sua prática.

Neste mundo de transformações em que vive o homem de hoje, não é fácil descobrir o que significa a palavra “filosofia”, porém mais difícil é explicar com precisão o papel que desempenha em nossa realidade. Os grandes avanços científicos e tecnológicos e os meios de

comunicação social são elementos que determinam a existência do homem contemporâneo. A ciência e sua versão tecnológica têm modificado a face da natureza e, por outro lado, a grande influência dos meios de comunicação (televisão, rádio, imprensa, telemática, ...) tem transformado a mente dos homens; como resultado destas tensões se tem produzido uma profunda crise na humanidade. Esta crise é uma grave ameaça para o gênero humano e para a vida em geral do planeta.

Acerca deste tema, um filósofo contemporâneo, Ignace Lepp (1967), em sua obra *La nueva moral*, expressa:

¿Quién se atrevería a poner seriamente en duda que la humanidad, es decir, la fracción evolucionada de la humanidad atraviesa actualmente una de las más profundas, quizás la más profunda crisis moral de todos los tiempos? Esta crisis constituye una grave amenaza no sólo para cristiandad o la civilización occidental, sino para la civilización humana en su conjunto, incluso para el porvenir del género humano.

Probablemente nunca antes de ahora han sentido los hombres hasta tal punto que bastaría poco, poquísimo para que este desarrollo humano, que se extiende durante millones de años y ha producido frutos maravillosos, se detenga bruscamente y que todo se derrumbe. Claro que también en otras épocas se ha temblado ante la perspectiva de un fin inmediato del mundo.

Pero se descontaba que esta catástrofe procedería del exterior, de un cataclismo o de un castigo divino. Hoy ello nos parece pendiente de la buena o mala voluntad de los propios hombres, lo cual nos permite precisamente hablar de una crisis moral (LEPP, 1967: p 17).

Resulta claro que a presença de uma crise moral para o homem contemporâneo leva a reclamar um papel mais vigoroso para a reflexão filosófica. Trata-se de uma matéria muito interessante, porém cuja análise escapa dos propósitos da presente seção.

Por agora, interessa focalizar a atenção nas consequências desta crise para a sociedade contemporânea. Talvez a filosofia que melhor tem descrito esta situação seja a postura existencialista, em seus diversos autores.

A través dos escritos dos filósofos existencialistas se lê todo o drama da “condição humana” e seus efeitos sociais. Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Albert Camus, Emmanuel Mounier, Gabriel Marcel, Karl Jaspers são alguns representantes desta fecunda “doutrina” filosófica que busca contextualizar a atividade do pensar na existência humana.

É possível que a compreensão da existência como dimensão antropológica essencial possa ser um motivo do fortalecimento da atividade filosófica e, portanto, da educação filosófica, em nível da formação docente e de ensino da filosofia.

1.3.3 O entorno sociocultural e a busca de uma contextualização histórico-existencial para a atividade filosófica

Nunca foi fácil definir o conceito de filosofia, nem compreender de uma maneira clara o que é que fazem os filósofos. Perguntados, em diversas ocasiões, os filósofos entregam tão variadas respostas que é impossível não deixar de se surpreender por sua atitude.

Talvez o melhor que define sua atitude seja a possibilidade de criar sua própria reflexão; e este cultivo da diferença como uma norma do pensar é um fator essencial de sua permanente crise e uma constante revisão de sua atividade.

Por isso, resulta complicado realizar uma definição exata da filosofia e de seus conceitos, dada sua absoluta liberdade para o verdadeiro pensar e o cultivo da diferença como norma de vida do autêntico pensador.

O reconhecimento desta pluralidade de formas que assume a filosofia é um fator interessante no momento de buscar um fundamento epistemológico de qualquer investigação. Não se deve esquecer que a filosofia é um saber reflexivo, consciente de si mesmo, pelo que se lhe exige a maior transparência possível, e, portanto, parece inevitável o desacordo, a diferença.

A compreensão deste desacordo permite valorar a atividade filosófica como uma eterna tarefa de construção e desconstrução da “racionalidade” empregada por cada filósofo. Sendo sua consequência natural afirmar que, quando uma filosofia aparece, assume uma posição de uma verdade absoluta e necessita refutar cada uma das anteriores tendências filosóficas, então seu destino será igual ao daquelas que pretende substituir.

Os intentos de dar à filosofia um sentido preciso e irrevogável nunca têm tido êxito. Ao longo da história da filosofia se tem apresentado uma sucessão de múltiplas e opostas definições de suas temáticas; metaforicamente, a filosofia parece um “campo de batalha”, onde se mostram diversas escolas filosóficas, rostos distintos e idéias contraditórias. Não existe uma cara única da filosofia que possa ser captada e definida; de igual modo, o vocabulário específico e a conceitualização utilizada adquirem um sentido dentro de uma determinada perspectiva filosófica.

Por isso, para compreender a filosofia é necessário conhecer as necessidades históricas que levam consigo a aparição de novas formas de fazer filosofia. Deve-se compreender o sentido e a validade que teve essa filosofia dentro de sua época histórica, como também tratar de averiguar se hoje essa forma filosófica segue sendo necessária e, se é assim, descobrir qual deve ser sua função em nosso meio.

Em suma, até o momento se tem pretendido afirmar que a história da razão não tem sido linear nem homogênea, e sim plural e variada. A filosofia sempre foi capaz de renascer para instaurar uma nova ordem de racionalidade humana que permitisse o avanço humano e o cultivo de suas distintas potencialidades, facilitando os desejos da humanidade por alcançar um mundo mais pleno de bem-estar e liberdade para todos.

Atrás desta visão pessoal subjaz uma perspectiva existencialista da filosofia. Em todas as épocas históricas, o filósofo — como sujeito existente — tem tentado decifrar o significado do homem no mundo, e não resulta leviano afirmar que, a filosofia se tem forjado a si mesma nos combates da vida, nos quais os filósofos têm realizado o esforço intelectual que lhes é exigido, de uma maneira livre e responsável para com seu tempo histórico.

A tarefa da filosofia atual deve centrar-se na época atual, analisando os genuínos problemas filosóficos que o hoje, o aqui e o agora apresentam à atividade reflexiva. A filosofia precisa descobrir seu verdadeiro sentido e encontrar a vigência que teve em seus grandes momentos.

A filosofia foi solidária com seu próprio tempo, buscando soluções “objetivas e verdadeiras” para os problemas reais da vida humana, oferecendo perspectivas para o bem de

uma sociedade ameaçada por injustiças e barbáries. Por isso, a filosofia não pode permanecer inativa diante uma sociedade que poderia eliminar a pobreza, a miséria, o desemprego, o problema bélico, a questão ecológica, entre outros exemplos atuais que afetam a existência cotidiana do sujeito, mas que carece de vontade política e moral para fazê-lo.

Hoje é necessário rever o significado da filosofia e buscar novas perspectivas para a atividade filosófica. Um dos grandes males da filosofia atual tem sido o esquecimento de sua função prática, que tem levado a desembocar num puro academicismo, principal causa de seu crescente desinteresse social. Outro fator de permanente atualidade é revisar suas atitudes e argumentações em relação a sua tradição, já que grande parte da filosofia antiga tem-se convertido em ciência, e muitas de suas afirmações não têm maior vigência e utilidade. Para os tempos de hoje, é necessário que a filosofia esteja vinculada com a ciência e a técnica, vale dizer, com sua própria realidade existencial.

Contudo, fica claro que o estudo crítico do passado deve formar parte de nosso presente e servir para construir este futuro desejado por todos. A melhor tradição filosófica deve ser capaz de enfrentar os novos problemas e as novas situações, ao oferecer perspectivas de eleição sobre a nova sociedade tecnocultural na qual o homem está condenado a viver. O futuro do homem e da sociedade é uma questão de eleição assumida no momento de hoje. Para isto, uma estratégia vital é analisar os eixos filosóficos passados, proceder a uma contextualização ou a uma extrapolação que permita descobrir sua influência no período atual.

O futuro é uma questão de existência para o homem e um fator de esperança para o filósofo.

Resumo:

Até agora procurou-se mostrar de uma maneira clara, simples e geral a possibilidade de contextualizar a atividade filosófica de hoje e, ao mesmo tempo, expor algumas eleições teóricas que ajudam a fundamentar esta investigação.

No pensamento filosófico contemporâneo, é possível identificar distintas tendências teóricas e correntes radicais que, às vezes, tornam difícil justificar a “natureza humana” e a tarefa da educação filosófica. Por isso, esta seção representa a verbalização de minha subjetividade como professor de filosofia e minha vivência de homem existente no atual século vinte, que pretende “resgatar” a atividade reflexiva como um fazer racional, educativo, solidário e livre.

2 A EXISTÊNCIA HUMANA: UM SUPORTE FILOSÓFICO

A existência humana como ponto de partida pode significar novas possibilidades de conceitualizar o trabalho pedagógico. Neste sentido, o presente capítulo busca expor, de maneira geral, alguns idéias essenciais que caracterizam o pensamento antropológico de Martin Heidegger e Jean-Paul Sartre, com o propósito de que sejam consideradas como verdadeiras premissas fundamentais deste estudo.

A eleição da existência humana como critério articulador do saber filosófico significa oferecer uma perspectiva de análise que seja capaz de situar a atual discussão em torno da “natureza” do homem e sua projeção socio-cultural, sem deixar de mencionar seus efeitos pedagógicos.

É possível que, para “compreender” a história da filosofia, seja necessário analisar as condições históricas que favoreceram a formulação de um determinado pensamento. Porém, este processo seria inútil se, ao penetrar na esfera do pensamento filosófico, não se considerasse a vinculação existente com os grandes pensadores do passado.

Ambas as condições, internas e externas, podem configurar um modelo original da atividade filosófica que permita entender sua trajetória a partir da existência humana. Pensar na história da filosofia é pensar na existência do homem, é pensar acerca do sujeito resultante de um contexto histórico dado.

Ao ser capaz de dar respostas aos novos problemas e às permanentes necessidades socioculturais, a filosofia não deve esquecer sua tradição histórica, porque o centro de todo o seu labor é a existência humana desenvolvida através do tempo nas distintas sociedades conformadas na história da humanidade.

Dentro desta mudança de perspectiva, surge o movimento denominado de existencialista. Um dos aspectos inéditos do pensamento existencialista é sua ruptura com a hierarquia universal das coisas, com a essencialidade dos entes e do homem, para afirmar que o ser existente não ocupa (nem tem) um lugar fixo nesta estrutura ontológica, e sim que está situado frente à realidade.

Ao enfatizar o valor da existência humana, promove-se uma reflexão pessoal sobre a origem e o destino do homem que pode ajudar, seja a pensar sobre a possibilidade de uma sociedade ideal para todos (a ocupar-se de seu futuro enquanto projeto de realização pessoal e social), seja a discutir os problemas reais deste ser “pensante” (a violência, a guerra, a crise ecológica, entre outros exemplos típicos para reflexionar). Nestes casos, o filósofo se vê obrigado a pensar sobre a realidade sociocultural e pode entender que a filosofia se converte em um elemento reflexivo da transformação social dos povos e das pessoas, ao considerar sua capacidade de eliminar os supostos teóricos que justificam toda prática opressora da existência humana.

Estas considerações gerais permitem afirmar a importância que possa ter o fato de se aceitar uma perspectiva existencialista na atividade filosófica atual, e sobre tudo, deduzir fecundas conseqüências para o trabalho docente. O processo educativo pode ver-se favorecido, tanto em sua teorização como em sua prática, ao incorporar uma antropologia de natureza existencialista.

Por certo, tais afirmações só podem ser aceitas quando se detalham as características gerais do pensamento existencialista e se examinam as idéias de alguns de seus melhores representantes quando falam da “natureza humana”, tarefas que são desenvolvidas na presente seção.

2.1 Características gerais do existencialismo

El existencialismo surge en Alemania hacia 1930 y de allí se extiende al resto de Europa, especialmente Francia. Es una respuesta a la tremenda crisis creadas por las dos guerras mundiales. Crisis de las conciencias, crisis social y cultural. Cuando los existencialistas afirman que el hombre es un ser “arrojado al mundo”, hay que tomar la expresión literalmente: los europeos se sienten arrojados a un mundo inhóspito — que

ya no es “casa del hombre”— y arrojados de sus hogares destruidos, y de la seguridad de sus creencias, valores e ideales (TEJEDOR CAMPOMANES, 1990: p 367).

O existencialismo é um modo de entender a existência enquanto existência humana. O homem não pode reduzir-se a ser um animal, nem tampouco a ser um animal sociável, ou um ente psíquico, ou um ser biológico. Em outras palavras, o homem não é nenhum “ente”, porque é mais bem um “ser existente”, um ser que não pode ser determinado objetivamente: não tem uma essência predeterminada. Seu ser é um constituir-se a si mesmo (HEIDEGGER, 1980).

En el proceso de esta autoconstitución existencial, el hombre puede engendrar el ambito de inteligibilidad que le permitirá comprenderse a sí mismo, y a su situación con los demás y en el mundo. Para el pensar existencial, el hombre no es conciencia y menos aún conciencia de la realidad: es la realidad misma (FERRATER MORA, 1995: p. 1175).

Este pensar sobre a condição existencial do ser denomina-se filosofia existencialista. Um pensador racionalista que inclua seu próprio ser em seu pensar pensaria de maneira existencialista (FULLAT, 1988).

A que se llama existencialismo?. La mayoría de los que utilizan esta palabra se sentirán muy incómodos para justificarla, porque hoy día se ha vuelto una moda, y no hay dificultad en declarar que un músico o que un pintor es existencialista. Un articulista de “Clartés” firma “El existencialista”; y, en el fondo la palabra ha tomado hoy tal amplitud y tal extensión que ya no significa absolutamente nada. Parece que, a falta de una doctrina de vanguardia análogo al surrealismo, la gente ávida de escándalo y de movimiento se dirige a esta filosofía, que, por otra parte, no les puede aportar nada en este dominio; en realidad es la doctrina menos escandalosa, la más austera; está destinada estrictamente a los técnicos y filósofos. Sin embargo, se puede definir fácilmente. Lo que complica las cosas es que hay dos especies de existencialistas: los primeros, que son cristianos, entre los cuales yo colocaría a (Karl) Jaspers y a Gabriel Marcel, de confesión católica; y, por otra parte, los existencialistas ateos, entre los cuales hay que colocar a (Martin) Heidegger, y también a los existencialistas franceses, y a mí mismo. Lo que tienen en común es simplemente que consideran que la existencia precede a la esencia, o si se prefiere, que hay que partir de la subjetividad (SARTRE, 1973: p 17).

Freqüentemente se tem tentado definir “existencialismo”; no entanto, não há uma definição satisfatória porque este movimento foge a qualquer definição. Em vista da dificuldade de se ter uma definição, os historiadores da filosofia têm procurado realizar uma classificação dos temas que quase sempre aparecem nos autores reconhecidos como existencialistas (TEJEDOR, 1990).

Estes temas são a finitude, a angústia, a esperança, a alienação, as situações - limite, a eleição, a solidão, o compromisso, o estar-no-mundo, a morte, a preocupação, o projeto, etc. Por trás dessas temáticas subjazem profundos problemas filosóficos, como a natureza do ser e sua relação com o ente, a liberdade, o nada, a essência e a existência, o mundo, a transcendência, a temporalidade, a historicidade e o tempo (FULLAT, 1988; FERRATER MORA, 1995; TEJEDOR, 1990).

Sem dúvida, uma análise posterior dessas temáticas pode revelar, a meu ver, a presença de alguns elementos comuns, como por exemplo, a existência humana, a existência como liberdade e a fenomenologia como método filosófico.

O existencialismo é uma filosofia que afirma a irredutibilidade do indivíduo e que se expressa na existência cotidiana. O único verdadeiro é o singular, a realidade da pessoa, o eu existencial; essa situação não pode reduzir-se a uma categoria abstrata do real. Portanto, a *existência humana* tem mais valor que qualquer momento da razão universal. Por seu lado, o termo “existência” só vai designar exclusivamente o “eu concreto e mundano”, cuja estrutura e determinação será peculiar a cada indivíduo, sendo a liberdade uma estrutura originária do existir humano. Mediante o exercício da sua liberdade, o homem constrói-se a si mesmo, alcança o que quer ser, e não existe nada que o determine ou o oriente no ato de escolher. Assim se entende a *existência como liberdade*. Finalmente, a análise da existência humana e sua estrutura se realiza mediante a fenomenologia, que se transforma em uma hermenêutica do indivíduo existente. Esse método pretende interpretar o ser assim como aparece ou se manifesta em si mesmo, em seu trato com o homem, de forma que se constitui a *fenomenologia como método filosófico*.

2.2 Conceito de existência em Heidegger e Sartre

O existencialismo, como doutrina filosófica, enfatiza o valor da existência na relação com a essência.

O termo existência deriva do latim *existere*, vocábulo formado por *ex* e *sistere*. *Sistere* significa manter-se, estar colocado em. O prefixo *ex* refere-se a sua origem ou procedência, quer dizer, “fora de”. A essência, no entanto, proveniente do vocábulo latino *esentia*, um particípio do verbo *esse*, que significa ser, é aquela que faz “que” uma coisa seja o que é.

Os filósofos existencialistas restringem o uso da palavra existência exclusivamente para o homem: somente o homem existe; a essência do homem se encontra em sua existência, e seu existir assume uma condição de ser aberto ao Ser (seu caráter ôntico-ontológico), um ser fáctico (com e nas coisas do mundo), um ser *ex*-cêntrico (situado fora de si), um ser *ex*-tático (fala pelo ser).

O que foi exposto até então, pode representar algumas implicações antropológicas do ser do homem, e que ao serem esclarecidas permitem revisar a idéia de homem enunciada por Martin Heidegger e Jean-Paul Sartre, um dos motivos do presente capítulo.

2.2.1 Idéia de homem de Martin Heidegger

Martin Heidegger (1898-1976) com sua obra *Ser y Tiempo* (1927), dá início a esse movimento filosófico contemporâneo que historicamente situa-se na primeira pós-guerra. Sua filosofia caracteriza-se como uma “ontologia fenomenologia universal, que parte de la hermenéutica del existir” (MARIAS, 1980).

Heidegger centrou sua meditação filosófica no ser; essa meditação foi inaugurada pelos pré-socráticos. “Quedar suspensos para que resuene constantemente la cuestión fundamental de la metafísica, a que los impele la nada misma: ¿Por qué hay ente y no más bien nada?”(HEIDEGGER, 1955: p 68).

Desse modo, o problema que aborda Heidegger em sua investigação é a busca de sentido do ser como questão fundamental do que fazer metafísico: “Hay que hacer la pregunta que interroga por el sentido del ser”(HEIDEGGER, 1980a: p 14).

Tal pergunta é metafísica: não se pergunta pelos entes (as coisas), senão pelo ser dos entes. Para ele, a pergunta fundamental da metafísica converte-se em uma pergunta ontológica: O que acontece com o ser? Ou, qual é o sentido do ser? Em consequência, a intenção heideggeriana é uma busca do ser mediante o interrogar. “Buscamos el fundamento del hecho de que el ente es, y de aquello que es, y del hecho de que existe algo en lugar de no existir nada. En el fondo preguntamos por el ser. Preguntamos por el ser del ente. Preguntamos al ente respecto a su ser” (HEIDEGGER, 1980a).

Em suma, a pergunta pelo ser não é alheia ao homem: o homem está envolvido na pergunta pelo sentido do ser; e de todos os entes que são, há um que se pergunta pelo ser: o *dasein* (o homem), sendo o homem um ser estranho a si mesmo, um ser existencial no mundo.

Para Heidegger, esse interrogar-se pelo ser é a questão mais ampla que pode existir, a mais profunda e a mais original:

- A mais ampla: se refere a tudo o que é, ao ente em seu conjunto;
- A mais profunda: não busca uma causa que também seria um ente, senão o fundamento de todo o ente;
- A mais original: está implicada em qualquer outra pergunta, porque volta à origem última do ser, por que o por quê?

Desse modo, Heidegger distingue três categorias de análise frente à clássica pergunta metafísica: por que há ente e não o nada?

- * o que se pergunta: é o ser mesmo;
- * aquilo a quem se pergunta ou a quem se interroga: é o ente;
- * o que se encontra perguntando: é o sentido do ser.

Em consequência — e aqui radica a originalidade de suas afirmações — há que encontrar um ente privilegiado que possa se perguntar pelo ser. “Nos movemos siempre ya en cierta comprensión del ser. De ella brota la pregunta que interroga expresamente por el

sentido del ser, y la tendencia a forjarse el concepto correspondiente. No sabemos lo que quiere decir "ser". Pero ya cuando preguntamos "¿Qué es ser?", nos mantenemos en cierta comprensión del "es" (HEIDEGGER, 1980a: p 15).

Tal ente é o homem, a quem Heidegger chama o Dasein (ser-aí). "Este ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos 'la posibilidad de ser' del preguntar, lo designamos con el término "ser-ahí" (HEIDEGGER, 1980a: p.17).

Si elegimos el término de existencia (existenz) para designar el ser de este ente (el dasein), este término no tiene ni puede tener la significación ontológica del término tradicional existencial: existencia quiere decir ontológicamente "ser ante los ojos" (vorhandensein), una forma de ser que por esencia no conviene al ente del carácter del "ser ahí" (dasein). Evitamos la confusión usando siempre, en lugar del término existencia, la expresión exegética "ser ante los ojos", y reservando el término de existencia, como determinación del ser, para el "ser ahí". La esencia del "ser ahí" esta en su existencia (HEIDEGGER, 1980a: p. 39).

A analítica existencialista do Dasein é o primeiro passo para avançar na formulação precisa de uma pergunta adequada para o ser. Perguntar pelo ser requer, em primeiro lugar, colocar a interrogação sobre o ser da existência. Para tanto, a análise do modo de ser-aí (homem) se faz necessária, preliminarmente, para a conformação da ontologia como disciplina fundamental da reflexão filosófica, já que se está perguntando a este ente particular (Dasein) qual o sentido do ser.

O modo de ser do Dasein é a existência: "la esencia del ser-ahí esta en su existencia" (HEIDEGGER, 1980a: p. 54). De maneira que tal análise de seu existir será uma analítica existencialista.

Contudo, Heidegger não diz que a existência precede a sua essência, mas que sua essência consiste na sua existência. Porém, sua existência não é outorgada gratuitamente senão que é um poder ser, um projeto de vida.

2.2.1.1 A existência do homem, um ser no mundo

A tese central da fenomenologia heideggeriana é a de que a essência do homem reside em sua existência; ou melhor dito, a essência do *Dasein* reside em sua *ec-sistencia*.

Ontologicamente, o ser-aí se manifesta como um ser-no-mundo: o homem é o primeiro existencial do ser que está junto a, em companhia de, situado em, preocupado com, um ser estranho de si, projeto de, angustiado por, aniquilado pelo nada, um ser-para-a-morte, quer dizer, um homem voltado sobre seu eu impensável; o *Dasein* do homem não pode existir se não tem uma relação essencial com uma exterioridade (o mundo).

"Ser en es, según esto, la expresión existencial formal del ser del ser-ahí, que tiene la esencial estructura del ser-en-el-mundo" (HEIDEGGER, 1980a: p. 67). Neste sentido, mundo é um modo de ser do existente e é o fundamento não somente da objetividade, mas também da subjetividade.

Portanto, do dito resultam três elementos constitutivos do *dasein*:

- um mundo: o externo;
- um ser: o existente que é o mundo;
- no: modo de presença ou relação do *Dasein* com o mundo.

Contudo, Heidegger, dentro desta análise existencial, estabelece uma diferença entre o ser-aí e o existir:

El ser mismo relativamente al cual puede conducirse y se conduce siempre de alguna manera el ser-ahí, lo llamaremos "existencia". Y porque la definición de la esencia de este ente no puede darse indicando un "que" de contenido material, sino que su esencia reside en que no puede menos de ser en cada caso su ser como ser suyo, se ha elegido para designar este ente el término "ser-ahí", que es un término que expresa puramente el ser (HEIDEGGER, 1980a: p. 22).

Em outras palavras, a existência não é algo que já é, senão que é um poder ser, um projeto, uma possibilidade, porque em seu ser há uma manifestação ao ontológico, quer dizer, a existência do *Dasein* é a busca da autocompreensão de seu ser. O homem é um ser finito que aspira o in-finito.

El ente que es según el modo de la existencia es el hombre. Sólo el hombre existe. La roca es, pero no existe. El árbol es, pero no existe. Dios es, pero no existe. La proposición: Sólo el hombre existe, no significa en modo alguno que sólo el hombre sea un ente real y que todo el resto del ente sea irreal, y solamente una apariencia o una

representación del hombre. La proposición: el hombre existe, significa: el hombre es este ente cuyo ser es designado en el ser, a partir del ser, por la instancia mantenida abierta en el descubrimiento del ser.

La proposición: el hombre existe, significa que el hombre se realiza de tal suerte, que está ahí, es decir, en la zona de iluminación del ser. Este ser del ahí, y sólo él, lleva consigo la nota fundamental de la ec-sistencia, es decir, la habitación extática en la verdad del ser... Mantenerse en la iluminación del ser, es lo que llamo yo la ec-sistencia del hombre... Ec-sistencia significa posición extática en la verdad del ser (VERNEAUX, 1975: p. 207).

2.2.1.2 Modos de existir do homem

A característica fundamental da existência é estar ex-tática, fora de si, ex-cêntrica. O homem é o ser que está fora de si, um ser que estranha-se de si mesmo, o ser longe de si, o ser que se sente ameaçado, sempre inseguro de seu ser, o ser que tem que cuidar de seu ser.

No mundo, no trato com as coisas, em seu existir temporal, a existência do homem tem uma primazia sob todos os demais entes, ou seja:

- uma primazia ôntica, porque o ser deste ente é definido pela existência;
- uma primazia ontológica, porque, estando definido pela existência, nela aparece o ser;
- uma primazia ôntica-ontológica, porque é a condição de possibilidade de todas as ontologias.

Por conseguinte, o contingente da existência do homem é seu caráter ôntico, lugar de compreensão do ser (sua natureza ontológica) e por isso, toda análise focaliza-se em sua natureza ôntica-ontológica.

No sentido geral, a hermenêutica do ser-aquí permite descobrir duas modalidades de existir: uma existência imprópria, anônima e cotidiana; e outra, uma existência autêntica.

A existência imprópria é um modo de existir anônimo e cotidiano, no qual as coisas se fazem porque todos as fazem, e seu axioma é: “la cosa es así, porque así se dice”. Portanto, seu modo de existir é fictício e convencional, capaz de ocultar seu próprio ser no externo.

Este modo ontológico de existir é característica do homem "massa", anônimo e autêntico, que se refugia no costume, na norma, no rumor, no medo; porém, sua existência tão vazia busca naturalmente satisfazer-se e o faz mediante as intrigas, a curiosidade o equívoco. Isso tudo provoca o estar expulso do ser.

Las habladurias, la avidez de novedades y la ambigüedad caracterizan el modo en que el "ser-ahí es cotidianamente su ahí", el estado de abierto del ser-en-el-mundo (HEIDEGGER, 1980a: p. 195).

As intrigas "son la posibilidad de comprenderlo todo sin previa apropiación de la cosa. Las habladurias preservan incluso del peligro de fracasar en semejante apropiación" (HEIDEGGER, 1980a: p.138). A curiosidade ou a necessidade de novidades reflète a estrutura da existência imprópria que se esgota na percepção do novo, no prazer sensorial de estar frente ao novo. "El ser-ahí se deja arrastar unicamente por el aspecto del mundo, una forma de ser en que se cura (cuida) de quedar exento de sí mismo en cuanto ser-en-el-mundo, exento del ser cabe lo inmediato y cotidianamente "a la mano" (HEIDEGGER, 1980a: p.191). Por isso, a curiosidade apresenta três características essenciais: "no demorarse demasiado en lo inmediato" (HEIDEGGER, 1980a: p.192), "la disipación en nuevas posibilidades" e "la falta de paradero", um desenraizar-se constante do homem.

O equívoco ou a ambigüidade, segundo Heidegger, apresenta sempre a avidez de novidades, "el espejismo de lo que busca y les da a las habladurias la ilusión de que todo está resuelto en ellas" (1980a: p. 194). A queda ou estar jogado no mundo significa que o homem transforma-se em uma coisa, com uma existência despersonalizada:

El ser ahí es inmediato y regularmente cabe el mundo de que se cura. Este asorberse en ... tiene por lo regular el carácter del ser perdido en la pluralidad del uno ... El-estado-de-caído-en-el-mundo ... (es un) asorberse en el "ser uno con otro", en tanto este resulta gobernado por las habladurias, la avidez de novedades y la ambigüedad (HEIDEGGER, 1980a: p. 195).

O fato de estar fora do ser pode dar origem a movimentos do *dasein* como a tentação: ser arrastado por; o aquietamento: ostentar tranqüilidade aparente; o enredar-se: ficar comprometido com.

Segundo Heidegger, a existência autêntica é o modo radical de compreender a nulidade do existir, quer dizer, para superar a existência imprópria (trivial) e encontrar-se a si mesmo, é necessário dar conta de seu existir, mediante a voz da consciência. É somente a voz da consciência, que não é senão o ser mesmo do *dasein*, que chama ao homem à existência autêntica.

Aqui surge o fenômeno da angústia. Para Heidegger, a angústia é uma das raízes da existência humana; ele a considera como o *temple animus*, mediante qual se mostra o nada, e, com ele, descobre-se a experiência da finitude. O *dasein* descobre a existência quando na angústia se dá conta de que sua autêntica possibilidade é a morte e decide viver como um ser para a morte.

La angustia de ... es siempre angustia por ... pero no por esto o lo otro. Sin embargo, esta indeterminación de aquello de qué y por qué nos angustiamos no es una mera ausencia de determinación, sino la imposibilidad esencial de ser determinado. Este alejarse el ente en total, que nos acosa en la angustia, nos oprime. No queda asidero alguno. Lo único que queda y nos sobrecoge al escapársenos el ente es este ninguno. La angustia hace patente la nada. (HEIDEGGER, 1955: p. 42).

Ao descer ao abismo de sua profundidade, o homem encontra o nada. Além do nada encobre-se o ser. O *dasein*, pelo caráter finito, é temporal; só pode ter uma experiência do nada, e não do ser.

2.2.1.3 Alguns categorias ontológicas do homem heideggeriano

Dentre as categorias ontológicas do homem, na conceição de Heidegger destacam-se a temporalidade, a historicidade, a faticidade, e as possibilidades.

Fala-se em tempo porque o tempo é a dimensão ontológica do homem, e representa o horizonte possível da compreensão do ser; através do tempo se revela o ser. O *dasein* é um ser que se temporaliza num passado, num presente e num futuro. Estas “êxtases temporais” são fases onde o tempo está fora de si, se exterioriza no ser-ahi; porque sem temporalidade não há mundo, *dasein*, nem entes, como tampouco, a projeção de suas possibilidades.

Para Heidegger, os “êxtases temporais” representam os êxtases do *dasein*. Assim resulta que o futuro é pre-ocupação, uma antecipação que consiste na projeção das possibilidades do homem; no passado o homem assume sua origem e aceita o fato de haver sido lançado ao mundo; já o presente representa minha presença no mundo e é a união dos momentos contrários na consciência do ser-aí. Pode assumir uma das modalidades do *dasein*, quer como existência imprópria, quer como existência autêntica.

Também é importante a historicidade: ao “existir”, o *dasein* desenvolve uma história no tempo, e esta é a constituição do homem como existente no mundo; deste modo, a temporalidade funda a historicidade do homem e do mundo do ser-aí.

Outra categoria heideggeriana é a faticidade: o ser humano descobre-se por sua consciência como um ser estando no mundo; seu estar no mundo o leva a um acordo com as coisas que são úteis para ele. Assim, o homem como ser no mundo cria seu próprio mundo, que é um conjunto de relações, direções, sinais, caminhos, com seu próprio espaço não real. Aqui surge a preocupação, o cuidado de seu ser, e ele se esquece do ontológico, porque seu caráter se encontra aberto às coisas.

Finalmente, deve-se dar o devido relevo as possibilidades: a temporalidade e sua faticidade permitem a realização do *dasein*, na medida que é uma eleição livre de suas possibilidades. "(...) y el ser-ahí es en cada caso su posibilidad, y no se limita a tenerla como una peculiaridad, a la manera de lo ante los ojos. Y por ser en cada caso el ser-ahí esencialmente posibilidad, puede este ente en su ser "elegirse" a sí mismo, ganarse, y también perderse, o no ganarse nunca, o sólo parecer que se gana (...)" (HEIDEGGER, 1980a: p. 54).

Resgatar a perspectiva ontológica e realizar a trajetória da “analítica existencial” é um trabalho interessante para a concretização de uma proposta metafísica ou para a formulação de uma utopia. Porém, lamentavelmente, pela natureza desse trabalho, só pode ser enunciado a fim de mostrar o possível horizonte de uma reflexão que possa vir a acontecer em um ambiente técnico-científico.

Para Jean-Paul Sartre, outro filósofo que se inscreve dentro do movimento existencialista, a existência se confunde com a formulação de uma antropologia existencialista. Esta visão também pode ser muito interessante na formulação de um projeto de formação docente.

2.2.2 Idéia de homem de Jean-Paul Sartre

Jean-Paul Sartre (1905-1980), com sua obra *El ser y la nada* (1943), em plena segunda guerra mundial, representa um segundo momento na evolução do pensamento existencialista. O pensamento sartreano é o principal representante do existencialismo e reconhece também sua condição de membro dessa corrente filosófica contemporânea, sendo sua tese: “ a existência precede a essência”.

El existencialismo no es nada más que un esfuerzo por sacar todas las consecuencias de una posición atea coherente. No busca de ninguna manera hundir al hombre en la desesperación (...). El existencialismo no es tanto un ateísmo, en el sentido en que se extenuara en demostrar que Dios no existe. Más bien declara: aunque Dios existiera, esto no cambiaría (...). Es necesario que el hombre se encuentre a sí mismo (SARTRE, 1973: p. 64 e 65).

Esta afirmação exige maior sentido quando se examinam os principais postulados antropológicos do existencialismo sartreano que se podem ler em suas obras. Assim, por exemplo:

El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de la existencia, como se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. Este es el primer principio del existencialismo. Es también lo que se llama la subjetividad, que se nos echa en cara bajo ese nombre. Pero ¿qué queremos decir con esto sino que el hombre tiene una dignidad mayor que la piedra o la mesa?. Porque queremos decir que el hombre empieza por existir, es decir, que empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir, y que es consciente de proyectarse hacia el porvenir. El hombre es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente, en lugar de ser un musgo, una podredumbre o una coliflor; nada existe previamente a este proyecto; nada hay en el cielo inteligible, y el hombre será ante todo lo que habrá proyectado ser. No lo que querrá ser. Porque lo que entendemos ordinariamente por querer es una decisión consciente, que para la mayoría de nosotros es posterior a lo que el hombre ha hecho de sí mismo. Yo puedo querer adherirme a un partido, escribir un libro, casarme; todo esto no es más que la manifestación de una elección más original, más espontánea que lo que es la voluntad. Pero si verdaderamente la existencia precede a la esencia, el hombre es responsable de

lo que es. Así, el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es, y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia. Y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres. Hay dos sentidos de la palabra subjetivismo y nuestros adversarios juegan con los dos sentidos. Subjetivismo, por una parte, quiere decir elección individual por sí mismo, y por otra, imposibilidad del hombre de sobrepasar la subjetividad humana. El segundo sentido es el sentido profundo del existencialismo. Cuando decimos que el hombre se elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige, pero también queremos decir con esto que al elegirse elige a todos los hombres. En efecto, no hay ninguno de nuestros actos que al crear al hombre que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser. Elegir ser esto o aquello, es afirmar al mismo tiempo el valor de lo que elegimos, porque nunca podemos elegir mal; lo que elegimos es siempre el bien, y nada puede ser bueno para nosotros sin serlo para todos. Si, por otra parte, la existencia precede a la esencia y nosotros quisiéramos existir al mismo tiempo que modelamos nuestra imagen, esta imagen es valadera para todos y para nuestra época entera. Así nuestra responsabilidad es mucho mayor de lo que podríamos suponer, porque compromete a la humanidad entera (SARTRE, 1973: p. 19 a 22).

A leitura dessa extensa citação permite resgatar alguns elementos centrais desse estudo:

- 1) uma concepção existencialista do homem: “la existencia precede a la esencia”;
- 2) a atividade humana como elemento fundante de seu ser: “El hombre es lo que él se hace”;
- 3) a temporalidade e o projeto de vida como um substrato ontológico do ser. O homem “es consciente de proyectarse hacia el porvenir”; e “sin ningún apoyo ni socorro, esta condenado a cada instante a inventar al hombre”;
- 4) a responsabilidade de sua própria essência e dos outros: “Así soy responsable para mí mismo y para todos, y creo cierta imagen del hombre que yo eligo; eligiéndome, eligo al hombre”; e finalmente,
- 5) sua eleição é como um compromisso com toda humanidade: “Todo proyecto, por más individual que sea, tiene un valor universal”.

2.2.2.1 Conceito de ser em Sartre

Jean-Paul Sartre, em sua obra capital *el ser y la nada*, particularmente na introdução, expõe seu próprio conceito de fenômeno: o ser do fenômeno é manifestação do ser; para ele, não há contraposição de ser e aparecer.

El fenómeno es lo que se manifiesta y el ser se manifiesta a todo de alguna manera, puesto que podemos hablar de él y de él tenemos cierta comprensión. Así, debe haber un fenómeno de ser, una aparición de ser descriptible como tal. El ser nos será develado por algunos medios de acceso inmediato; el hastío, la náuseas, etc. (SARTRE, 1973: p. 15).

Na aplicação do método fenomenológico ao ser humano, encontramos uma dualidade de existir, de ser: o ser-em si e o ser-para-si.

O ser-em-si, é aquilo de que se tem consciência, representa a coisa, é o cheio que escapa a toda temporalidade. Portanto, o ser-em-si é o que é, idêntico consigo mesmo:

Es lo que es; esto significa que, por sí mismo, no podría ni aún no ser lo que no es; hemos visto, en efecto, que no implicaba ninguna negación. Es plena positividad. No conoce, pues, la alteridad: no se pone jamás como otro que otro ser; no puede mantener relación ninguna con lo otro. Es indefinidamente el mismo y se agota en siéndolo (SARTRE, 1983: p. 36).

O anterior significa que o ser-em-si se funde com sua identidade e não remete ao outro ser-para-ser; cheio consigo mesmo, opaco e maciço; não conhece a alteridade, isto é, não é passivo nem ativo, não tem um dentro nem um fora de: o ser é o que é; escapa à temporalidade e a espacialidade; é incriável, isto é não é derivado de outro ser, porque não tem relação com ele (crítica o conceito de Deus).

O ser-para-si é o homem e a consciência de si mesmo que possui uma fissura, e tal “fissura” não é “nada”; mediante a consciência, se introduz o nada no ser do homem:

El para-sí sólo existe aniquilando el en-sí que él es. En tales circunstancias, la libertad no es otra cosa que dicho aniquilamiento (...); decir que la existencia precede y condiciona la esencia (...) es lo mismo que afirmar que el hombre es libre (...) Estoy condenado a existir por siempre más al margen de mi esencia, más allá de los móviles y los motivos de mi acto: estoy condenado a ser libre (...). Mi libertad no tiene otros límites que ella misma (SARTRE, 1983: p. 515 e 517).

Deste modo, as estruturas do para si são:

a) A presença a si: “El ser de la conciencia en tanto que conciencia consiste en existir a distancia de sí como presencia a sí, y esa distancia nula que el ser lleva en su ser

es la nada (...). El para-sí es el ser que se determina a sí mismo a existir en tanto que no puede coincidir consigo mismo” (SARTRE, 1983: p. 129).

b) a faticidade do para si: “La relación entre el para-sí, que es su propio fundamento en tanto que para-sí, y la facticidad, puede ser correctamente denominada: necesidad de hecho (...), no puedo dudar de que soy” (SARTRE, 1983: p. 135).

c) a temporalidade: “La temporalidad no puede sino designar el modo de ser de un ente que es sí-mismo fuera de sí (...). La temporalidad no es; pero el para-sí se temporaliza existiendo” (SARTRE, 1983: p. 193 e 194).

d) a transcendência: “La facticidad de mi sitio no se me revela sino en y por la libre elección que hago de mi fin. La libertad es indispensable para el descubrimiento de mi facticidad. Me enseñan esta facticidad todos los puntos del futuro que pro-yecto; a partir de este futuro elegido aquella se me aparece con sus caracteres de impotencia, contingencia, debilidad y absurdo” (SARTRE, 1983: p. 607).

2.2.2.2 Algumas categorias ontológicas do homem sartreano

Neste ponto, caberia proceder um breve exame de algumas categorias da antropologia sartreana cujas conseqüências são interessantes para uma proposta de formação de professores de filosofia. A primeira categoria a ser destacada é o conceito de liberdade sartreano. Uma forma de ilustrar esse conceito pode-se ver no parágrafo que se apresenta abaixo:

Si en efecto la existencia precede a la esencia, no se podrá jamás explicar el hombre por referencia a una naturaleza humana dada y fija; dicho de otro modo, no hay determinismo, el hombre es libre, el hombre es libertad. Si, por otra parte, Dios no existe, no encontramos frente a nosotros valores u órdenes que legitimen nuestra conducta. Así, no tenemos ni detrás ni delante de nosotros, en el dominio luminoso de los valores, justificaciones o excusas. Estamos solos, sin excusas. Es lo que expresaré diciendo que el hombre está condenado a ser libre. Condenado, porque no se ha creado a sí mismo y, sin embargo, por otro lado, libre, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace. El existencialista no cree en el poder de la pasión. No pensará nunca que una bella pasión es un torrente devastador que conduce fatalmente al hombre a ciertos actos y que por consecuencia es una excusa; piensa que el hombre es responsable de su pasión. El existencialista tampoco pensará que el hombre puede

encontrar socorro en un signo dado sobre la tierra que lo oriente; porque piensa que el hombre describa por sí mismo el signo como prefiera. Piensa, pues, que el hombre, sin ningún apoyo ni socorro, está condenado a cada instante a inventar el hombre. Ponge ha dicho en un artículo muy hermoso: "El hombre es el porvenir del hombre". Es perfectamente exacto. Sólo que si se entiende por esto que ese porvenir está inscrito en el cielo, que Dios lo ve, entonces es falso, pues ya no sería ni siquiera un porvenir. Si se entiende que, sea cual fuere el hombre que aparece, hay un porvenir por hacer, un porvenir virgen que lo espera, entonces es exacto (SARTRE, 1973: p. 27 e 28).

O projeto, segunda categoria a se examinar, expressa a eleição original de meu ser segundo o uso de minha liberdade. "El proyecto original de un para-sí no puede apuntar sino a su propio ser" (SARTRE, 1983: p. 689).

"En cuanto al ser que es objeto de ese deseo (proyecto), sabemos a priori lo que es. El para-sí es el ser que es para sí mismo su propia falta de ser. Y el ser que al para-sí le falta es el en-sí" (SARTRE, 1983: p. 690). E este objeto do para-si é Deus. "Ser hombre es tender a ser Dios; o si se prefiera, el hombre es fundamentalmente deseo de ser Dios" (SARTRE, 1983: p. 691). Porém, nesta busca, o homem não quer perder sua condição de para-si, como ser livre.

Em suma, o homem desejaria ser em si (conquistar o ser), mas sem deixar de ser para si (sem perder a consciência). Nesta busca de seu projeto que é em si para-si, equivale a busca de Deus, cuja presença é contraditória à liberdade do para-si. Por conseguinte, o homem é um ser quer projeta ser Deus (identidade consigo mesmo), porém a idéia de Deus é contraditória, e nós nos sacrificamos em vão: o homem é uma paixão inútil.

Em terceiro lugar, coloca-se a responsabilidade. Para Sartre, o sentido da responsabilidade se encontra vinculado à "essência" do humano:

Tomanos la palabra responsabilidad en su sentido trivial de conciencia (de) ser el autor incontestable de un acaecimiento o de un objeto. En tal sentido, la responsabilidad del para-sí es agobiadora, pues es aquel que por quien se hace que haya un mundo; y puesto que es también aquel que se hace ser, (...) debe asumirla con la orgullosa conciencia de ser autor de ella, pues los mayores inconvenientes o las peores amenazas que pueden tocar a mi persona sólo tienen sentido en virtud de mi proyecto y aparecen sobre el fondo del comprometimiento que soy (...), todo lo que me ocurre es mío (SARTRE, 1983: p. 675).

A quarta categoria, origem do nada, é um problema fundamental em toda ontologia e sempre presente em qualquer formulação antropológica:

La nada no es. Podemos hablar de ella sólo porque posee una apariencia de ser, un ser prestado (...). Resulta, pues, que debe existir un ser que no podría ser el ser-en-sí el cual tenga por propiedad nihilizar la nada, soportarla con su propio ser, (...). El ser por el cual la nada adviene al mundo debe ser su propia nada (SARTRE, 1983, p. 64).

Em outras palavras, este nada nos mostra “algo”: a presença de um ser por meio do qual o nada se manifesta nas coisas, e este ser é a consciência humana. Deste modo, há uma certa apreensão do nada, e ele se volta ao objeto do conhecimento direto. Portanto, o existir é estar sustentando-se dentro do nada: o nada é uma presença perpétua em nós e fora de nós; como não há nada, o homem deve criar, eleger do nada e ser responsável pelo seu projeto de eleição.

A má fé é a quinta categoria a ser destacada. Trata-se de uma negação da consciência que busca ocultar a origem ontológica do eu e tem a conformação da mentira, como um ocultar minha existência na exterioridade, no nada:

A menudo se la asimila a la mentira. Se dice indiferentemente de una persona que da pruebas de mala fé o que se miente a sí misma. Aceptaremos que la mala fé sea mentirse a sí mismo, a condición de distinguir inmediatamente el mentirse a sí mismo de la mentira a secas. Se admitirá que la mentira es una actitud negativa. Pero esta negación no recae sobre la conciencia misma, no apunta sino a lo trascendente. La esencia de la mentira implica, en efecto, que el mentiroso esté completamente al corriente de la verdad que oculta. No se miente sobre lo que se ignora; no se miente cuando se difunde un error de que uno mismo es víctima (SARTRE, 1983: p. 39).

A sexta e última é a náusea. É uma experiência de para-si que dá conta do nada mediante o exame fenomenológico do outro, ou do ser para outro:

La náusea no está en mí; la siento allí, en la pared, en los tirantes, en todas partes a mi alrededor. Es una sola cosa con el café, soy yo quien está en ella (SARTRE, 1983: p. 39).

Ou ainda:

Mastico penosamente un trozo de pan que no me decido a tragar. Los hombres. Hay que amar a los hombres. Los hombres son admirables. Tengo ganas de vomitar, y de pronto ahí está: la náusea.

(...) Ahora sé: existo –el mundo existe- y sé que el mundo existe. Eso es todo. Pero me da lo mismo. Es extraño que todo me dé lo mismo; me espanta (SARTRE, 1963: p. 181 e 182).

A náusea nos leva além das aparências; o verdadeiro é minha existência. Ao sentir algo, logo existo (eu sou), e com ele aparece o absurdo. O absurdo é a “clave de mi existencia, la clave de mis náuseas, de mi propia vida. En realidad, todo lo que pueda comprender después se reduce a este absurdo fundamental” (SARTRE, 1963: p.191).

As discussões acerca do existencialismo permitem mostrar, em primeira instância, a postura filosófico-ontológica adotada por mim, e ao mesmo tempo destaca que toda atividade humana é um reflexo de algumas expressões existenciais. Tal é o caso da figura do professor de filosofia e de seu processo de formação acadêmica, fatos que podem ser compreendidos dentro de alguma concepção filosófica antropológica, seja de natureza medieval, moderna ou pós-moderna.

2.3 Projeção educacional do existencialismo

Educar, no sentido existencialista, “es procurar conciencia de sí mismo. Es la provocación de una reacción más que la entrega de material o contenido. La educación ha de permanecer en el nivel de arte cooperativo, no operativo” (CIRIGLIANO, 1979: p. 136).

Deste modo, a pedagogia existencialista tem como objetivo desenvolver “la espontaneidad. La verdad se confunde con la opinión. No hay valores que valgan por su propio peso; cada cual pone los valores en su existencia. El educando es siempre y en todo respetable; el profesor debe limitarse a sugerir y a respetar” (FULLAT, 1988: p. 379).

Em consequência, podem ser definidas os papéis dos principais atores do processo educacional: *O aluno* é o eleitor de sua aprendizagem, o criador de sua essência e é o responsável por sua liberdade. Portanto, é preciso ajudá-lo a ser livre, ajudá-lo em seu crescimento *para a realização de si mesmo*. *O professor* é um provocador, agente de mudança e promotor do desenvolvimento da liberdade do aluno; porém, não pode decidir sobre sua essência. Não há um dever ser, porque não há uma natureza humana. Em consequência, a relação pedagógica será uma *relação pessoal entre professor e aluno*. *O*

currículo deverá “ofrecer un cuadro de materias que posibilitan e invitan a la elección: arte, ética, filosofía, religión. Areas sin verdades halladas donde sea posible decidir. En general, las que mejor responderían a esta exigencia serían las humanidades” (CIRIGLIANO, 1979: p. 137). No caso específico da filosofia, se pode considerar que um currículo formador de professores de filosofia deve facilitar a reflexão, a discussão e o pensar criativo, ao incorporar matérias e temáticas que estimulam a divergência conceitual e a possibilidade de assumir um compromisso vital com a tarefa reflexiva. O *método didático* surgirá na coincidência com o encontro do eu, por parte do educando e a suscitação da reposta pessoal do educador. A melhor técnica para este objetivo é o método socrático, que pode ser potencializado com a tecnologia eletrônica.

2.3.1 Pedagogia da existência

O filósofo polonês Bodgan Suchodolski — em seu livro *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Pedagogia da essência e a pedagogia da existência* (1984) — afirma que é possível distinguir no pensamento pedagógico duas grandes tendências. Uma, centrada na essência do homem, dá origem a uma pedagogia denominada de essencialista; a outra, sustentada na existência humana, gera a pedagogia existencialista.

Certamente, cada uma dessas correntes possui profundas e antigas raízes filosóficas, que se concretizam, por sua vez, em duas visões fundamentais do homem. Cada concepção antropológica do homem pode determinar o sentido e o significado do fazer pedagógico, pelo que realizar um discussão preliminar pode ajudar na compreensão de um projeto de formação docente.

Ao considerar a questão deste modo pensamos poder penetrar no aspecto profundo do processo de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno e evidenciar as lutas crescentes que ocorrem entre o que se poderá designar a pedagogia da existência e a pedagogia da essência. Na base desta oposição encontra-se a controvérsia filosófica clássica da filosofia da essência e da filosofia da existência, controvérsia que remota aos tempos mais recuados e que se mantém até aos nossos dias. Esta querela filosófica não respeita unicamente os problemas metafísicos abstratos toca o próprio homem. A filosofia do homem é elaborada de modo totalmente diverso, conforme se tomam para ponto de partida a filosofia da essência ou a da existência. Esta diferença conduz-nos justamente ao próprio coração das querelas pedagógicas (SUCHODOLSKI, 1984: p. 16 e 17).

Para Fullat, estas expressões são solidárias com a origem etimológica da educação. Assim, resulta que a pedagogia da essência concebe a educação como *educare*, como nutrir ou alimentar o educando; pelo contrário, a pedagogia da existência acredita no educando, como *educére*, um tirar de.

Dentro dessa perspectiva, pode se pensar que a filosofia existencialista se transforma em uma antropologia educacional.

La actitud del existencialismo es de pregunta abierta. Filosofar consiste más en preguntarse que en dar respuestas. Ser hombre, con verdadera existencia, es hallarse en actitud problemática. Es enfrentar el problema de no saber el sentido de la vida. La cuestión abierta: no tener respuestas y sí preguntas. No se sabe el sentido y no hay respuestas para el hombre porque éste no está definido, no tiene esencia (CIRIGLIANO, 1979: p. 135).

A existência humana, realidade que precede a essência e é o ponto de partida deste movimento, carente de essência, de significação vital, angustiado em seu viver, expulso do mundo, deve construir seu próprio sentido a partir de seu nada, porque somos livres para escolher nosso próprio caminho, para criar o projeto de ser de cada existência. Daí o dever de viver um existência autêntica, responsável diante de nossa consciência e frente aos outros; estas situações se traduzem em ocasiões, num desejo de buscar a "verdade".

Para o existencialista, a verdade é um questão de eleição existencial. Todo conhecimento tem um caráter subjetivo, e não há verdade objetiva além da minha própria existência: o único verdadeiro é minha ação cotidiana. Portanto, o imperativo gnosiológico é conhece-te a ti mesmo.

A pedagogia existencial apresenta um enfoque sobre o que fazer da minha vida: a vida é eleição, e toda eleição é uma tarefa de valorização. Escolhemos livre e moralmente para superar nossa angústia de viver. Por isso, às vezes, a postura existencialista na vida cotidiana aparece como uma atitude de rebeldia contra a ordem, porque a norma social significa uma modelação que afeta ou limita minha liberdade de existir.

Resumindo:

Nesta seção pretendeu-se operacionalizar a função *omnicomprensiva* da filosofia mediante a utilização da perspectiva existencialista e, particularmente, através de uma breve exposição de seus dois melhores expoentes: Martin Heidegger e Jean-Paul Sartre.

Certamente, ambas as filosofias possuem finalidades distintas; no entanto, a meu ver, podem ser complementares nas dimensões ônticas e ontológicas, quando visualizam a centralidade do homem e oferecem possibilidades heurísticas para a educação atual.

3 UMA VISÃO DO HORIZONTE TECNO-SÓCIO-CULTURAL

A presente seção expõe as principais manifestações de natureza técnica, social e cultural que estão determinando a existência do homem atual, com o propósito de cartografar um "território" emergente nas próximas discussões filosóficas.

Por conseguinte, uma compreensão adequada de tais processos pode ajudar a contextualizar uma proposta de formação de professores de filosofia e, portanto, a transformar os atuais processos do ensino filosófico contemporâneo.

Talvez seja possível predizer que dentro de pouco tempo a humanidade estará dividida em duas: aqueles que estão na Internet e os outros, que estão fora, ou seja, aqueles que participam desta inteligência coletiva e de suas variadas formas de expressão tecnológica e o resto, que não está interagindo globalmente. Esta afirmação está sustentada no acelerado crescimento das redes eletrônicas de comunicação e da teleinformática. Possivelmente, nos primeiros anos do terceiro milênio, a humanidade reconhecerá duas eras da atual civilização: Antes da Internet (AI) e Depois da Internet (DI).

Sem dúvida, este predomínio tecnológico não significa anular a condição humana; ao contrário, pode significar uma re-valorização da curiosidade e o assombro platônico por conhecer — ou, se quiser, por navegar — pelos desconhecidos mundos virtuais que se encontram na Internet e nos distintos aparatos cibernéticos que se oferecem a este “homo ciberneticus”.

Dentro de uma perspectiva existencial, é possível refletir sobre o impacto tecnológico na vida cotidiana do ser humano. A revolução das novas tecnologias não só permite fazer novas coisas, mas também muda a maneira de entender o mundo e a forma de interagir com o entorno sociocultural. Daí a importância de contextualizar sua utilização no trabalho pedagógico específico, como sucede no caso da educação filosófica.

O uso dessa tecnologia não vem predeterminado nos manuais tecnocráticos; pelo contrário, são as necessidades individuais e coletivas que orientam seu uso. Assumir sua liberdade individual, o sentido de responsabilidade social, criar um consenso coletivo, aprender a nova linguagem, encontrar novas formas de organização socio-políticas, são alguns desafios que terão profundo impacto na vida das pessoas e nos processos educativos conseqüentes.

Em resumo, ser capaz de (re)criar um novo humanismo ou uma nova concepção de homem e conseguir traçar um re-enfoque pedagógico para a educação do próximo milênio são duas grandes tarefas reflexivas na formulação de uma nova utopia tecnológica e social que devem ser discutidas agora. Trata-se de uma situação de vital importância no ensino da filosofia e nos processos de formação de professores de filosofia.

Estes desafios serão efetivamente respondidos somente quando existir uma adequada compreensão das vantagens e limitações que tem esta revolução tecnológica na existência do homem comum. Em função disso, teorizar sem ter uma destreza ou uma experiência prática preliminar não tem maior validade gnoseológica em uma eventual sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1995).

Reconhecer a possibilidade de mudança mediante o avanço técnico pode ajudar a entender algumas das principais características do cenário mundial que, na melhor das hipóteses, são relevantes na discussão de uma proposta de formação de professores de filosofia. Estas características brevemente enunciadas são o amplo e rápido desenvolvimento da *revolução científico-tecnológica*, que situa o *conhecimento* como conseqüência imediata, no primeiro plano entre os fatores que impulsionam o desenvolvimento das nações; extensão e predomínio da *lógica de mercado* nas atividades econômicas, tecnológicas, sociais e políticas; *globalização* das atividades humanas e extrapolação de suas conseqüências ao mundo inteiro; *crescimento econômico* internacional desigual e inequívoco das nações; *crise ecológica*, a causa de fatores como o crescimento demográfico acelerado, o emprego inadequado de recursos, a ausência de controle nos resíduos industriais, etc.; *crise do projeto ideológico* sustentado nos princípios da *modernidade* cujos efeitos afetam toda a humanidade; revalorização das dimensões

regionais e locais dos países, conformando *blocos econômicos*, sociais, políticos e culturais.

É possível que este conjunto de tendências se encontre configurando a atual transição da sociedade, desde uma etapa tipicamente industrial até uma sociedade pós-industrial. Com certeza, durante este trabalho, algumas destas tendências foram desenvolvidas com maior extensão que outras.

3.1 A dimensão tecnológica na vida atual

Para a exploração deste novo "território", é necessário identificar alguns "pontos" que ajudem em seu reconhecimento geográfico. A ausência de mapas ou de índices sistemáticos são grandes as dificuldades na compreensão deste território que, na maioria das vezes, tende a adotar posturas radicais e simplificadoras frente ao avanço técnico, quer seja uma aceitação plena, quer seja o rechaço total da transformação tecnológica. Este fato pode manifestar-se freqüentemente na prática pedagógica e nos processos de formação ético-moral que ocorrem no interior da escola.

A meu ver, a invenção tecnológica pode ajudar nos processos pedagógicos, como também criar novas formas de trabalho docente. Por isso, minha intenção de apresentar alguns conceitos fundamentais que tematizam a existência cotidiana do homem e seu sentido comum (*sensu comum*). Assim, vemos que os produtos tecnológicos, as criações científicas, os descobrimentos, as invenções, a crise existencial, são alguns exemplos cotidianos que estão gerando uma nova imagem do ser humano, que poderia chamar-se de pós-moderno, *ciberneticus*, consumista, adjetivos interessantes de conhecer e refletir numa discussão acerca da formação docente de professores de Filosofia, tanto desde um ponto de sua racionalidade comprometida, como a partir das "estratégias" por desenvolver uma hipotética proposta docente.

Vivemos hoje numa dessas épocas de crise das antigas ordens de representações e dos saberes, e, mais profundamente, de uma grande complexidade em relação às formas de produção da subjetividade. Nenhuma reflexão séria sobre o devir da cultura contemporânea pode deixar de constatar que existe uma enorme multitude de sistemas maquímicos, em particular a mídia eletrônica e a informática, que incidem sobre todas as formas de produção de enunciados, imagens, pensamentos e afetos. É legítima a

preocupação de muitos, que se perguntam se o homem e a vida não estariam ameaçados pela crescente ingerência das ciências e da tecnologia sobre a sociedade (PARENTE, 1997: p. 14).

Esta preocupação sobre o determinismo tecno-científico que se exerce sobre o mundo sociocultural tem sido matéria de estudo de diferentes intelectuais, cientistas e filósofos. Por exemplo, para Martin Heidegger, o avanço do conhecimento científico tem significado o esquecimento do ser; em troca, Pierre Lévy considera que a informática e a tecno-ciência são expressões hiperdesenvolvidas da própria subjetividade do homem. Ambas as posturas podem ser classificadas de antagônicas, seja pelas premissas utilizadas como pelas conseqüências resultantes; eis um bom reflexo da ausência de critérios racionais aceitos em forma consensual frente ao domínio tecnológico.

Esta incerteza sobre a dimensão tecnológica na vida atual é um bom motivo para examinar sua relevância nos processos de formação docente e, particularmente, no caso da educação filosófica. Por certo, o estudo do presente capítulo será muito geral, mas sempre se dará buscando articular alguma relação com a temática pesquisada.

Por conseguinte, esta análise estará centrada em alguns elementos constituintes desta nova realidade tecnológica: o mundo das redes eletrônicas e a aparição do ciberespaço e da inteligência coletiva.

3.1.1 O mundo da Internet e as redes eletrônicas

Na atualidade, um dos elementos fundamentais da atividade cultural está referido aos processos das telecomunicações que facilitam o intercâmbio, a divulgação e a transmissão das informações que se produzem em cada momento. Tais processos e a configuração de redes eletrônicas deram origem à Internet (VILLALOBOS CLAVERIA e SILVA, 1997).

De maneira geral, é possível caracterizar a Internet como um grande conjunto de informações armazenadas por todo o mundo, organizadas em páginas — principalmente — com formato www (hipertexto) e disponíveis a todos os sujeitos interessados em acessá-las. Para isto, a Internet se converte em uma gigantesca rede mundial de

computadores interconectados, mediante linhas telefônicas, linhas de comunicação privadas, sinais de satélites e outros meios de telecomunicação.

Este suporte técnico origina uma nova dimensão do processo comunicativo entre as pessoas e as instituições sociais, pela qual é possível transformar toda atividade humana. Assim, vemos, por exemplo, que seu crescimento e o volume de informação que transita pela rede é impossível de se quantificar; muitas vezes, é chamada de "super estrada da informação". Portanto, além dos suportes físico-técnicos e do crescimento exponencial de sua conectividade, a Internet leva a uma revolução no conceito de informação, ao permitir o intercâmbio de informações em forma simultânea, multimídia e multidirecional que pode representar a futura infra-estrutura global de comunicações (LÉVY, 1997).

Este progresso na velocidade da transmissão dos dados implica na simultaneidade da transferência de informação em tempo real ou *on line*, seja em formato multimídia (conceito que integra texto, som e imagem fixa ou em movimento), ou em formato texto. No ambiente *World Wide Web* (WWW), a multidirecionalidade e a interatividade da informação rompem a dimensão unívoca da comunicação convencional (segundo a qual um emissor gerava informação para um auditório passivo) para criar um ambiente onde cada usuário pode ser emissor ou receptor de informação no mesmo ato de comunicação (LEMOS, 1996).

A múltipla faceta das redes de telecomunicação (Internet) significa a possibilidade de relacionar bases de dados e serviços de informação, mas, também, de armazenar os dados segundo as necessidades dos usuários. Esta alteração da disponibilidade de informação e do tempo de acesso tem sido um fator de modificação nos processos de aquisição de conhecimento que tem influído poderosamente na mentalidade das pessoas (LÉVY, 1997).

Talvez este último explique o êxito da Internet e seu vertiginoso crescimento, pois serve para a educação, a investigação, o comércio, a comunicação interpessoal, ou a recreação e o uso de tempo livre, possibilidades que se expressam na transmissão de conhecimentos, compra e venda de produtos, formação de grupos com interesses afins,

comunicação rápida e expedita, etc. Esse conjunto de atividades tem criado os processos de "navegação" em uma "realidade virtual", um "ciberespaço" técnico.

Contudo, a Internet representa a vanguarda de uma mudança qualitativa na cultura, na organização e na vida das pessoas, no conhecimento e na comunicação, cujos avanços são impossíveis de precisar hoje em dia. Sem dúvida a Internet é o substrato dos processos de globalização e mundialização da economia, da educação e dos valores; pelo que, é necessário prestar atenção ao dito fenômeno em qualquer discussão ou reflexão atual.

Uma avaliação provisória desta revolução tecnológica não seria válida se não se considerasse o aspecto existencial do sujeito usuário desta. Descrever os aspectos gerais da *Web* sem ter uma vivência de suas características técnicas, sem conhecer as vantagens e limitações que provoca seu uso, é alcançar uma visão fragmentada e parcial desta invenção. Portanto, conjuntamente com seu estudo e treinamento, procurei alcançar um grau de destreza suficiente para interagir com esta tecnologia, capaz de produzir uma reflexão pessoal e uma avaliação direta de suas potencialidades para o ensino da filosofia.

O suposto que subjaz nesta escolha é a possibilidade real de utilizar esta tecnologia na educação filosófica, com o que é possível expor novas problemáticas. A formação da subjetividade do *homo ciberneticus*, o tipo de racionalidade que surge de sua interatividade, o modo de argumentação e o tipo de estrutura lógica que se evidenciam nos processos comunicativos, os procedimentos para coisificar a consciência e as temáticas utilizadas, são algumas problemáticas emergentes de interesse para a filosofia.

Em conseqüência, para a apropriação dos conteúdos desta parte da seção foram utilizados mecanismos exploratórios de natureza aleatória para a navegação virtual e, em outras ocasiões, foi-se guiado por programas servidores robotizados. Em ambos casos, a vivência e a aproximação temática foram potencializando a idéia de aprender a pensar com esta tecnologia e, sobretudo, descobrir alguma mudança em mim provocada por esta aprendizagem virtual.

Depois de algum tempo, fui descobrindo a grande riqueza temática, a diversidade de conteúdos e de opiniões e uma variedade de intenções comunicativas, como também a

possibilidade de interagir ativa e criativamente no mundo virtual. Certamente, a compreensão deste novo horizonte tecnológico se vê facilitada com o estudo de suas características técnicas e operativas, trabalho desenvolvido e atualizado pelos próprios usuários da *Web*. Este fato e a obsolescência do conhecimento científico foram razões suficientes para estruturar as seguintes linhas, mediante a coleta de informações contida nas páginas eletrônicas.

Em outras palavras, ao eleger a perspectiva existencialista para este estudo, se faz desnecessário apresentar a motivação pessoal que orientou a elaboração deste capítulo e sua inclusão neste informe final do trabalho de tese.

3.1.2 O Ciberespaço, uma nova fronteira

A compreensão desta nova realidade se vê facilitada com a incorporação do "ciberespaço" como um neologismo descritivo, mas, também, com a realização de amplos e diversos processos de "navegação virtual". Certamente, não se deve esquecer que as novas tecnologias da comunicação — vinculadas principalmente às redes eletrônicas, à telefonia celular, à televisão por cabo — que se caracterizam por permitir conexões em linha *on line* e oferecer processos interativos, ou seja, que são imediatos no tempo e cujos usuários compartilham o mesmo meio, porém sem considerar sua dimensão espaço-temporal. Estas interações são as geradoras do ciberespaço como nova condição antropológica ambiental (CARDOSO, 1997).

Sem dúvida, o ciberespaço não se refere somente aos novos meios de comunicação; — trata-se de um neologismo para descrever tecnologias inovadoras e desconhecidas para este momento histórico — como fenômeno da cultura contemporânea, busca refletir um novo espaço sociocultural de natureza transnacional: um "espaço mágico", uma rede de "inteligência coletiva", o lugar da realidade virtual, a outra realidade, habitat da hiper-inteligência. Este "espaço" não é uma simples metáfora, um território matemático ou eletrônico, e sim a expressão de uma nova fronteira aberta à exploração e à colonização. Um desafio e um trânsito por caminhar.

Mesmo sem ser uma entidade física concreta, pois ele é um espaço imaginário, o cyberspaço constitui-se em um espaço intermediário. Ele não é desconectado da realidade mas, ao contrário, parte fundamental da cultura contemporânea. O cyberspaço é assim um complexificador do real (LEMOS, 1996).

O ciberespaço é um novo universo, um universo paralelo criado e sustentado pelos computadores do mundo e das linhas de comunicação.

La tabilla se convierte en una página, la página se convierte en una pantalla, la pantalla se convierte en un mundo, un mundo virtual (...). Una geografía mental común, construida, a su vez, por el consenso y la resolución (...). Sus corredores se forman dondequiera que corra la electricidad con inteligencia (...). El reino de la completa información (DORERTY, 1997).

Isto pode exemplificar-se com a seguinte leitura de um parágrafo extraído de uma das muitas páginas dedicadas a refletir sobre o impacto da Web na cultura atual.

O ato de se conectar ao cyberspaço sugere versões dos ritos de agregação e de separação, onde a tela do monitor possibilita a passagem à um outro mundo. A tela é a fronteira entre o individual e o coletivo; entre o orgânico e o artificial; entre o corpo e o espírito. O cyberspaço é onde se realizam ritos de passagem do espaço físico e analógico ao espaço digital sem fronteiras, do corpo átomo ao corpo bit. Se conectar ao cyberspaço significa ainda, a passagem da modernidade (onde o espaço é esculpido pelo tempo) à pós-modernidade (onde o tempo aniquila o espaço); de um social marcado pelo indivíduo autônomo e isolado ao coletivo tribal e digital (LEMOS, 1996).

A leitura do fragmento anterior sugere uma época de transição entre duas culturas e duas tecnologias; a cada momento de percepção surge a necessidade de sua tradução: da modernidade à pós-modernidade, da era industrial à era eletrônica. Este processo de transição pode significar a “desmaterialização da modernidade” e sua substituição pela pós-modernidade dos bits.

Depois da modernidade que controlou, manipulou e organizou o espaço físico, nos vemos diante de um processo de desmaterialização pós-moderna do mundo. O cyberspaço faz parte do processo de desmaterialização do espaço e de instantaneidade temporal contemporâneos, após dois séculos de industrialização moderna que insistiu na dominação física de energia e de matérias, e na compartimentalização do tempo. Se na modernidade o tempo era uma forma de esculpir o espaço, com a cybercultura contemporânea nós assistimos à um processo onde o tempo real vai aos poucos exterminando o espaço (LEMOS, 1996).

Este fato determina uma nova forma de participação social do indivíduo com a sociedade. A comunicação deixa de ser elemento mediador da ação social para transformar-se em uma técnica de acesso e de incorporação à sociedade. Daí a necessidade de conhecer e aprender seu funcionamento para não ser “excluído” cognitivamente e socialmente do mundo de hoje.

(...) as transformações nos padrões de interação social, positivas ou não, derivam da própria natureza das tecnologias de comunicação. A comunicação social é um processo cada vez mais determinado pelos meios de comunicação, variando apenas o valor dado a esse entendimento (RUDIGER, 1997).

Ao ser o ciberespaço um lugar imaginário, deve-se compreender que sua geografia é uma geografia pós-moderna. Talvez possa ser entendida como um “não lugar”, uma utopia, um mundo da quarta dimensão.

Mesmo que haja uma “arquitetura” das conexões da rede de computadores, mesmo que exista uma “topologia” das instalações dos cabos por onde trafegam as informações eletrônicas, mesmo que os projetos dos nodes e links das redes telemáticas assemelhem-se ao desenho de uma cidade, seu ambiente é marcado por não-espacialidade. Não se pode ensinar a um visitante o percurso que se faz para alcançar um determinado local. Também não se pode descrever a paisagem e as referências desse caminho. Não há percurso. O que se tem é unicamente a chave de acesso a um determinado “lugar”, seja um endereço para o qual se deve enviar um e-mail, seja um site www que se queira visitar. A rede é um ambiente: nenhum lugar em particular, mas todos de uma só vez. Não se vai a um lugar, mas se entra nele. Na verdade, apesar do habitual uso da figura metafórica, é evidente que, quando estamos “explorando” a Internet (ou “navegando-a”) não estamos indo de fato a lugar algum; estamos apenas executando um ato eletrônico de acesso a um banco de dados, a uma informação (CARDOSO, 1997).

O entendimento desta situação pode levar à busca de uma teoria da comunicação, capaz de compreender este deslocamento dos elementos comunicativos, isto é, a substituição de uma teoria da comunicação por uma teoria dos multimeios da comunicação. Talvez, o ponto de partida se encontre na teoria da ação comunicativa de Habermas.

A comunicação é uma mediação simbólica da praxis social que obedece a diferentes codificações, (...) sobretudo as devedoras do esforço de síntese promovido pela teoria da ação comunicativa habermasiana (RUDIGER, 1997).

Certamente, esta discussão pode ajudar a reformular o conceito de razão em função do assinalado avanço técnico e talvez levá-la ser entendida agora como hiperinteligência ou inteligência coletiva.

3.1.3 A hiperinteligência ou “inteligência coletiva”

As redes de computação interconectadas que abarcam todo o nosso globo terrestre oferecem a possibilidade de ampliar a inteligência biológica até formar uma “hiperinteligência”: uma inteligência que opere em escala global e que represente um passo evolutivo importante para nossa sociedade e para nossa espécie (LÉVY, 1997).

Para compreender o significado e o potencial da hiperinteligência e a maneira como podemos obtê-la, necessita-se estabelecer uma relação entre a evolução biológica e o desenvolvimento computacional, sem deixar de mencionar o substrato cultural entendido como “dispositivos intelectuais” (LÉVY, 1997).

Talvez seja conveniente recordar que durante o processo evolutivo do homem se encontra as seguintes etapas, que, ao mesmo tempo, representam momentos culminantes de seu progresso cultural (LÉVY, 1997).

Em *primeiro lugar*, a linguagem — surgida ao redor de 50.000 anos AC — foi a capacidade que permitiu ao homem conceptualizar seu pensamento e, portanto, melhorar sua habilidade comunicativa social. O substrato de tal avanço é de carácter biológico, principalmente. Um *segundo momento* foi o da escrita e, posteriormente da imprensa. Através da escrita se pode estender a “voz” humana no tempo e no espaço, dando um novo sentido à memória histórica da humanidade. Sem dúvida, sua aparição somente foi possível pela invenção do papel e do lápis para escrever, fatos que foram superados pela imprensa como ferramenta massiva de divulgação cultural. Daí seu carácter essencialmente tecnológico. O *terceiro momento* do alcance e aumento da mente humana foi o uso prático dos computadores e o desenvolvimento das telecomunicações (telefone, televisão, rádio, www). Tais fenômenos dão origem ao conceito de “aldeia global” de Marshall McLuhan (para maior informação, ver Anexo 1: Os três polos do espírito).

A simbiose mente-máquina foi conformando uma inovadora concepção da inteligência: a inteligência global. Pela primeira vez, o poder do cérebro humano pode ser aumentado a limites insuspeitados por este avanço técnico.

Talvez uma comparação metafórica possa ilustrar tal situação: se no cérebro cada nódulo é um neurônio, e em uma rede de computadores cada nódulo é um cérebro humano que se encontra aumentado pelo poder de um computador, então a capacidade cerebral pode aumentar ao infinito. Não entanto, o tamanho de uma rede não é seu único parâmetro de comparação; também se devem considerar como elementos importantes sua estrutura e sua organização. Cada nódulo — da mesma forma que o cérebro — representa diferentes níveis de complexidade e funcionamento técnico, social e pessoal. Há computadores pessoais, bancos de dados, programas servidores, utilitários, *software* diversos, que requerem distintos tipos de máquinas eletrônicas e redes informáticas, os quais precisam de sujeitos com distintas capacidades e níveis de especialização e intencionalidade cognitiva.

Por ora, estas breves considerações têm a intenção de contextualizar estas novas tecnologias na vida humana e oferecer novas temáticas de reflexão e estudo que, sem dúvida, podem afetar as dimensões atuais do ensino filosófico.

3.2 A perspectiva da mudança sociocultural no mundo da educação

Pierre Lévy (1997) afirma que as mudanças tecnológicas tendem a criar sua própria cultura; por exemplo, a imprensa e o mundo dos livros. O mesmo sucede com a convergência e o rápido crescimento da informática e das tecnologias da comunicação para criar um "ciberespaço", uma "realidade virtual", uma "cibercultura".

A relevância desta tecnologia nas sociedades industrializadas e sua posterior difusão pelos países subdesenvolvidos provocam uma possibilidade de criar uma nova forma de organização social baseada no conhecimento digitalizado. Este ser digital — conhecido como sociedade da informação ou do conhecimento — não tem uma delimitação precisa, e sua compreensão conceptual é ainda um assunto complexo.

As tecnologias da informação e da comunicação, a televisão interativa, a Internet e a *Web* são fatores técnicos que tendem à globalização cultural e a criar a maior meta-base de conhecimento jamais criada, que será acessível universal e localmente. Esta condição sociocultural pode servir de base a uma autêntica sociedade do conhecimento.

Dentro da educação, é possível pensar que mudaram as formas de criar, adquirir e repartir um novo conhecimento, com o qual se gera um novo enfoque da aprendizagem. Nesta nova sociedade, o aluno — ou usuário — não somente participa no desenvolvimento do material didático e dos métodos de aquisição do conhecimento, mas também tem que “aprender a aprender”; quer dizer, a criar seu próprio conhecimento utilizando ativamente as novas ferramentas da comunicação global.

Portanto, o “aprender a aprender” com ajuda destas novas tecnologias e o “aprender a utilizar a informação” obtida serão duas competências muito importantes na sociedade da informação. Estas habilidades somente serão possíveis quando se compreenda a necessidade de transformar a atual educação — preocupada com a assimilação de grandes quantidades de fatos — para uma educação centrada no desenvolvimento de habilidades de pensamento complexo (não-fragmentado) e a resolução de problemas (não-mecanicista). Neste sentido, a investigação pedagógica e a cognitiva devem ser capazes de criar novos modelos de aprendizagens, radicalmente diferentes do modelo fisicalista do século passado.

Uma nova realidade tecno-social significa considerar a possibilidade de museus interativos, bibliotecas virtuais, videotecas, centros educativos multimídias, comunidades virtuais de intercâmbio de conhecimentos unidos por redes telemáticas de acesso, realidade virtual, sistema e agentes inteligentes, etc., porém tudo isso requer a integração multidisciplinar de todas as fontes de informação e de saber em rede de acesso normalizado (padronizado), como também, o concurso de especialistas, técnicos, científicos e educadores (LÉVY, 1997).

Além disso, esta mudança cultural será fortalecida quando incluir os grupos desfavorecidos, o mundo rural, os sujeitos discriminados portadores de necessidades

educativas especiais, a cooperação internacional entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, entre outras matérias de inovadoras políticas educativas para o próximo milênio. A consciência destes desafios pode facilitar a aprendizagem e a interação com outras culturas, línguas, tradições e valores distintos, ao desenvolver as habilidades e destrezas necessárias para viver em uma economia globalizada e de comunicação planetária. A promoção da tolerância, da compreensão e de valores sociais facilita o entendimento mútuo e, portanto, a criação de uma sociedade humana baseada no conhecimento e na técnica.

Este processo é ainda incerto, mas o futuro sempre está aberto. Sem dúvida, surgem diversos sinais que permitem falar da formação de um novo paradigma cultural.

3.2.1 O surgimento de um novo paradigma cultural e seu possível impacto na vida humana

Não se tem dúvida de que hoje em dia se está vivendo uma verdadeira revolução científica e tecnológica, cujas implicações ultrapassam seus âmbitos para projetar-se a toda a comunidade humana. Vê-se, por exemplo, que, em apenas uma geração, se tem descoberto e explorado a energia do átomo; por outra parte, a Engenharia Genética e a Biotecnologia permitem o acesso a uma agricultura e a uma energia de caráter sintéticas. A perspectiva da colonização do espaço, a emergência dos *biochips*, a realidade virtual são alguns fenômenos deste novo paradigma.

Certamente, estes descobrimentos e as novas invenções desta revolução levarão a um impacto radical no desenvolvimento humano e, portanto, na conformação de um novo estilo de vida para o ser humano. Essencialmente, este processo significa o trânsito desde a amplificação do poder muscular até uma utilização total do cérebro humano e, com ele, a mudança de uma sociedade tecnológica (ou pós-industrial) a uma sociedade informatizada (ou computadorizada), a qual gera uma autêntica sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1995).

O impacto destas mudanças alcançou uma rapidez inusitada que afetará tanto a estrutura produtiva como a ocupacional e a social do mundo contemporâneo. Talvez nenhum setor da divisão especializada do trabalho, nenhum segmento social, nenhum que

fazer do homem poderá subtrair-se a este devenir histórico que hoje em dia se começa a viver.

Deste modo, uma próxima sociedade informatizada — na opinião de alguns científicos e futurólogos — poderá ter como características, por exemplo:

O processo de robotização; o crescente aumento da "inteligência artificial"; a presença de redes de comunicação totalmente integradas e interdependentes; uma virtual simbiose entre homem e máquina; novas fontes de energia; a colonização do espaço; os conceitos novos do tempo e do espaço; as novas teorias cosmológicas, sociológicas e antropológicas (universo, sociedade e homem); a saturação de informação; a busca de uma nova síntese filosófico-científica; o surgimento de uma nova consciência ecológica; a exploração dos fundos marinhos; o oceano pacífico como novo eixo geopolítico; a diminuição das barreiras territoriais e a conformação de sistemas de integração econômica; as mudanças nos sistemas produtivos e nos postos de trabalho; a crescente homogeneização social pelo impacto dos meios de comunicação; mais tempo livre para a pessoa; uma população com mais longevidade e geneticamente intervinda; a necessidade de uma educação mais criativa, personalizada e contínua.

Esta enumeração — que não é completa — põe em evidência algo inesperado: uma revalorização das capacidades e dos talentos naturais do ser humano. É possível que dentro do mundo educativo esta nova apreciação signifique um deslocamento na ênfase do desenvolvimento cognitivo do aluno, ou seja de um processo acumulativo e memorístico de informação a outro, centrado em desenvolver estratégias intelectuais para processar esse caudal de informação (SINGH, 1992).

Porém, este último aspecto leva a uma profunda modificação estrutural da pessoa nos campos psicológico, afetivo, valórico e social, como também nos sistemas educativos e nas práticas pedagógicas em geral. Reconhecer estas conseqüências pode ajudar a vitalizar o que-fazer educativo, favorecendo uma perspectiva de desenvolvimento integral na pessoa do aluno. Este fato se põe em discussão pelos líderes de opinião, e sua solução pode estar no desenvolvimento e na aplicação do enfoque criativo aos processos de ensino-aprendizagem (SHIROMA, 1993).

Quando se assume uma postura existencialista, a pessoa do aluno e seu trabalho escolar são fatores predominantes para um processo eficiente de sua aplicação. Portanto, é preciso destacar que a vontade de crescer e ser mais garante um ótimo resultado para toda pessoa interessada em participar ativamente nos processos históricos de seu tempo.

Em resumo:

Através desta seção foi possível conhecer algumas informações gerais relativas à conformação de um novo horizonte tecno-sócio-cultural que pode provocar mudanças nas atuais concepções de homem e da educação.

Certamente, este conjunto de materiais teóricos deve ajudar a discutir as características que pode assumir uma eventual proposta de formação de professores de filosofia e a conseguinte necessidade de repensar a educação filosófica de hoje.

4 O SENTIMENTO DE CRISE E A REFLEXÃO FILOSÓFICA DA SOCIEDADE ATUAL

O objetivo desta seção é, mediante a escolha de uma postura existencialista, descrever e problematizar algumas questões filosóficas que incidem na atual conceitualização antropológica que se vivencia na sociedade atual.

Por isso, deve-se considerar esta análise como material de apoio na formulação de uma proposta de educação filosófica, tanto no nível da formação docente como no do ensino da filosofia.

Desde uma perspectiva *omnicomprensiva*, o filósofo sempre tem tentado decifrar o significado do homem no mundo, justificar sua existência frente às coisas. Produto deste que fazer é a formulação de diversas concepções antropológicas, como consequência do exercício de sua racionalidade e de sua liberdade para pensar sobre si e os outros. Portanto, em cada concepção de homem se afirmam elementos "essenciais" ou "existenciais", com os quais se possa construir uma "natureza humana" ou, na sua falta, a possibilidade de afirmar sua negação.

Por certo, além desta discussão filosófica interessa precisar a atual "concepção" do homem que subjaz na vida sociocultural contemporânea, ou, melhor dito, ver se existe alguma concepção antropológica em vigência. Talvez este propósito obedeça à necessidade de encontrar razões ou causas que ajudem a entender os grandes problemas sociais que enfrenta o mundo atual e, por conseguinte, examinar sua projeção no mundo da educação. Tarefa complexa, porém necessária na conceitualização de um projeto de educação filosófica.

A filosofia é a atividade teórica de reflexão e de crítica de problemas que a realidade apresenta a esses problemas refletem necessidades e exigências de uma época e de uma realidade; nesse sentido, a filosofia só poderá encontrar a sua "verdade" na sua "adequação" a essa realidade concreta que não é permanente, mas fundamentalmente

histórica. A filosofia muda com a história e enriquece-se com ela. Não é uma atividade exterior ao mundo, uma aventura do espírito, mas uma aventura cujas raízes estão na terra (CARTOLANO, 1985: p. 19).

Nesta breve análise se revela com toda urgência a necessidade dos pensadores. Há, por certo, uma necessidade da Filosofia e dos filósofos de mostrar a crise do homem contemporâneo, que advém de sua cotidianidade, da obscuridade de seu ser existencial. Resgatar o papel da existência na construção de um futuro, ou pensar nela como a expressão dinâmica de mudanças e geradora de utopias, pode ajudar a fortalecer o papel do professor de filosofia na atual discussão social, política ou pedagógica deste final de século.

4.1 A crise como elemento fundante da reflexão filosófica atual

Atualmente, torna-se comum falar do sentimento de crise que caracteriza o século XX, que envolve tanto os fundamentos da existência humana como também a sua expressão atual da vida social.

No es una novedad, la sociedad está en crisis, y la sociología también, tanto como antes el capitalismo, el marxismo, el psicoanálisis. Se nos anuncia, hoy, la 'crisis de la modernidad', de la democracia, de la dimensión política, de la Razón, ya sea crítica, histórica o dialéctica. Con la caída del muro del Berlín y el derrumbe del totalitarismo estalinista, se nos predice 'el fin de la historia' y el porvenir radiante de la 'economía mundializada'. As instituciones sociales, el Estado, los partidos políticos, los soportes culturales fascinados por este nuevo 'becerro de oro' valorizan al unísono 'el pensamiento único' en nombre de una totalidad identitaria, de un sistema cerrado que impediría, de ahora en más, todo pensamiento interrogante, toda alternativa política, todo proyecto de sociedad del otro (NEMER, 1997: p. 5).

Porém, o que é que atualmente se experimenta no mundo em crise?, qual é a dimensão da crise na reflexão filosófica de hoje? Talvez, como uma primeira resposta a tais questões, seja conveniente estabelecer algum grau de relação com o paradigma da modernidade.

Uma definição metodológica do moderno significa considerar os seguintes aspectos (GOMEZ, 1996):

- O moderno é a sociedade do cálculo, que tem criado a ciência, a tecnologia, modificando drasticamente a face atual do planeta, a relação do homem com a natureza e a cultura.
- O moderno é a sociedade que considera que o tempo avança sem voltar ao passado e, enquanto o deixa para trás, progride, descobre coisas novas, mais complexas e não duradouras, porque depois delas chegarão outras novas.
- O moderno é a sociedade na qual se tem uma confiança desmedida no homem e em seus ideais, devido a sua capacidade de transformação, adaptando o meio a seus propósitos, mediante a ciência e a técnica, que lhe trará a salvação. Esta confiança torna possível a secularização das instituições.
- O moderno é a sociedade em que todo o anterior cria continuamente contradições: um excesso de riqueza, um excesso de pobreza; um excesso de produção, um excesso de desperdícios; um excesso de informação, uma falta de formação; um excesso de atividades, de ocupações, uma perda do sentido dessas atividades.
- O moderno (e talvez, o "pós-moderno") é a sociedade na qual a economia, a política, a segurança nacional e a cultura tendem a reger-se por interesses internacionais.

Na educação filosófica, aceita-se a validade da função omnicomprensiva da filosofia; então, há que procurar um ponto de partida, um fundamento que mobilize as forças originais de uma cultura. Neste sentido, a filosofia é sempre um fazer atual, uma atividade presente para o tempo presente, capaz de conceitualizar os grandes problemas de seu tempo.

O momento atual se caracteriza por um conjunto de problemas, que não são simplesmente problemas de uma nação, mas sim do mundo. Aos problemas de cada região em particular se agregam outros problemas, como os de ordem ecológica mundial e da crise de ideais reguladores da ação prática na ordem estética, ética, política e tecnológica. Esta crise se chama "nihilismo".

O nihilismo é a carência de um fundamento para as coisas do mundo humano, isto é, estamos em um mundo em que o homem não sabe a que ater-se. Esse nihilismo é algo próprio da época atual e surge como algo natural e espontâneo na vida do homem, dada a

existência "fragmentada" e "paradoxal" que tem este homem. Este niilismo atual não significa inatividade, na qual nada sucede; pelo contrario, ainda que nada "fundamental" suceda ao interior desse niilismo, seu exterior aparece como algo devastador, voraz e vertiginoso. Um exemplo ilustrativo desse estado de ânimo são as bombas atômicas lançadas no Japão. Do mesmo modo, as diferentes guerras mundiais; as transformações geopolíticas; as mudanças econômicos, políticas e sociais; o "mal estar da cultura"; são algumas das diferentes expressões externas do niilismo imperante no presente século.

O atual processo de globalização ocorre paralelo ao processo de ocidentalização de todas as culturas, processo que levará as nações a uma condição de vida mais ou menos homogênea, controlada pela força do mercado, de maneira tal que "cultura africana", "cultura latino-americana" serão expressões cujo significado se diluirá pouco a pouco no conceito genérico de "cultura ocidental". Como afirma HEIDEGGER,

cuando el más apartado rincón del globo haya sido técnicamente conquistado y económicamente explotado; (...) cuando un suceso cualquiera sea rápidamente accesible en un lugar cualquiera y en un tiempo cualquiera; cuando se pueda 'experimentar', simultáneamente, el atentado a un rey en Francia, y un concierto sinfónico en Tokio (...), será entonces cuando volverán a atravesar todo este aquellarre, como fantasmas, as preguntas: ¿para qué?, ¿hacia dónde?, ¿y después qué? (1979, p. 75).

No momento em que os desencantados, "maiores de idade", compreenderem as perguntas filosóficas, se escutará no âmbito desse não saber aonde ir, as vozes do niilismo como condição natural de homem existente. Agora: qual é a essência do niilismo?

Para Martin Heidegger, em seu artigo *La frase de Nietzsche: 'Dios ha muerto'*, ao examinar as conseqüências da postura de Friedrich Nietzsche, pode afirmar que o niilismo é um processo da "desvalorização dos valores supremos". A desvalorização ocorre quando se impõe a idéia de que o mundo "ideal" não é nem nunca será "realizável" no mundo concreto. Deste modo, o caráter obrigatório dos valores supremos é posto em dúvida, e a conseqüência de tal ação será a busca de novos valores que substituam os caducos e, ao mesmo tempo, que sejam "realizáveis" no mundo físico.

Neste sentido, o niilismo, como processo, representa a "legalidade" da história européia e, ao mesmo tempo, é a "lógica intrínseca" da história ocidental. Sem dúvida, cabe advertir que a palavra "niilismo" é ambígua em sua significação. Designa, em um primeiro sentido, a "desvalorização dos valores supremos" e, em um segundo significado, "o absoluto contramovimento a respeito da desvalorização".

Assim, resulta que o niilismo de Nietzsche, segundo a interpretação de Heidegger, representa a "subversão de todos os valores", como também, a afirmação de todos os seus contrários, que são tomados em caráter de absolutos, uma vez superados os anteriores.

El nihilismo, según la interpretación de Nietzsche, es sempre una historia en que se trata de os valores, la fijación de valores, la devaluación de valores, la subversión de valores, la nueva posición de valores y, por último y hablando propiamente, de la posición del principio de toda posición de valores, que valora de otra manera (HEIDEGGER, 1981: p. 189).

Talvez, como forma de exemplificar este niilismo imperante, seja conveniente reflexionar sobre o sentimento de crise dentro de uma situação existencial cotidiana. Foi o propósito seguido na elaboração do ponto seguinte.

4.2 O sentimento de crise dentro de uma postura existencialista

Nenhum movimento filosófico deste século tem exposto de maneira mais dramática o caráter problemático do ser humano como o existencialismo. Se a filosofia é a consciência do presente, então a atividade filosófica é a expressão mais clara da manifestação da crise do homem contemporâneo.

Neste sentido, a preocupação central do existencialismo tem sido o estudo das "estruturas" da existência humana. Tanto Heidegger como Sartre e outros pensadores existencialistas desenvolveram toda uma fenomenologia do existir, do "Dasein", do "parasi", e mostram com suas análises o drama da existência cotidiana. Por certo, ambos os autores manifestam suas diferenças entre si, já que Heidegger não se propõe explicitamente a desenvolver uma filosofia do homem. Seu trabalho possui uma natureza preliminar: sua "analítica existencial" é um modo de compreender a "epifania do ser"; ao contrário, Sartre busca articular uma filosofia do homem, conceitualizar o existente como

ser exposto ao fracasso e dotado de uma liberdade que aparece como problemática para si mesmo.

Talvez o mais evidente seja a presença de uma crise moral que afeta a existência do homem contemporâneo e que pode caracterizar-se como um "vazio existencial", uma "anomia" pelo dever ser, uma indiferença do ser consigo mesmo, um estado de ansiedade extremo. Assim, por exemplo, Erich From, em seu livro *Ética y Psicoanálisis*, pergunta: "Existe un problema moral característico de nuestro tiempo?. ¿Acaso el problema moral no es uno y el mismo para todos os tiempos y para todos os hombres?" (1952, p. 244).

As questões anteriores se resolvem e resumem-se ao dizer que, se bem que o problema moral seja mesmo nas diferentes épocas históricas, sem dúvida também é certo que cada época tem seus próprios problemas morais, originados pela particular estrutura sócio-cultural vigente em um momento histórico dado. Na situação individual se há que reconhecer que qualquer problema moral específico somente pode ser compreendido na relação com o problema moral básico e geral do homem como ser existente.

Para os filósofos existencialistas, o único e principal problema moral é a indiferença do homem consigo mesmo e, particularmente, em nosso tempo:

radica en el hecho de que hemos perdido el sentido del significado y de la individualidad del hombre, que hemos hecho de nosotros mismos los instrumentos de propósitos ajenos a nosotros, que nos experimentamos y nos tratamos como mercancías y que nuestros propios poderes se han evadido de nosotros. Nos hemos transformado en objetos y nuestros prójimos también se han transformado en objetos. El resultado de ello es que nos sentimos impotentes y nos despreciamos a causa de nuestra impotencia. Dado que no confiamos en nuestro propio poder, no tenemos fé en el hombre, fé en nosotros o en aquellos que nuestros propios poderes pueden crear (...). Estamos convencidos de la creencia de que la ruta que seguimos deve conducir a una meta determinada porque vemos a los demás en la misma ruta. Deambulamos en la oscuridad y conservamos nuestro valor, porque oímos que los demás silban como nosotros (FROM, 1952: p. 247).

Este texto repleto de significados metafóricos revela a coisificação da existência humana. As metáforas podem ser melhor entendidas com a utilização de alguns exemplos de nosso tempo.

A atual abertura econômica é um processo de globalização que, de forma semelhante ao desenvolvimento da industrialização, envolve todas as nações e gera "formas" de vida dependentes do outro, daquilo de que se carece; porém, este processo de dependência é criado de forma artificial e não é fácil de ser percebido dentro de um contexto moderno.

A partir de uma perspectiva ontológica, o processo de industrialização é um "processo" pelo qual se cria um sistema artificial de dependências que o capitalismo se tem encarregado de ocultar. Assim, por exemplo, o agricultor hoje em dia depende das decisões econômicas que os políticos realizam, seja em seu país, seja em outros países; porém, já não depende fundamentalmente do que cultiva, nem da terra que possui. De igual modo, o homem urbano não depende da terra, mas da oferta e da demanda de trabalhos para alcançar sua alimentação que, em algumas ocasiões, se encontra determinada por fatores tecnológicos ou internacionais. Assim, também sucede com os países que, para alcançar um tipo de desenvolvimento, dependem dos investimentos que fazem as empresas estrangeiras, do aumento de seu produto interno bruto; no entanto, já não dependem da terra, nem de sua quantidade e qualidade para seu desenvolvimento.

A artificialidade desta dependência se visualiza quando se aplica uma classificação ontológica das entidades que enfatizam o predomínio da vida sobre os artefatos culturais, de maneira tal que se compreenda que o homem da cidade depende do camponês e de seu cultivo, de suas frutas, alimentos e recursos naturais. Neste contexto, o valor da vida se justifica por si só.

Portanto, este "não depender da terra" — exceto para a morte — e o depender cada vez mais das coisas, dos convênios artificiais, dos negócios com os "desconhecidos", da tecnologia, das ideologias do ressentimento e da violência, dos pactos políticos e monopólios, do estado da bolsa de valores, é análogo a esse constante e persistente esquecimento de si mesmo do homem comum.

Em outras palavras, a "essência" do homem se encontra ameaçada em seu ser mais íntimo, da mesma forma que a terra e a vida do planeta. Desde a industrialização se tem

buscado prescindir da terra como referente "sagrado" e raiz da vida do homem; de forma paralela, com a exploração da terra, o homem se transforma em um ser desenraizado que se explora a si mesmo ou que se entrega a uma sociedade de consumo, em busca de uma felicidade mediante a obtenção de bens produzidos pelo capitalismo.

Neste processo histórico, a exploração sistemática do indivíduo e da terra, que, por sua vez, produz uma necessidade maior de indústrias para solucionar os males de dependência, as enfermidades do desenvolvimento, somente consegue aumentar nossa dependência. Há um círculo vicioso, e a cada dia cresce mais sua rede de ação, cujas conseqüências se verão em um futuro próximo. Para ilustrar estas afirmações não há melhor exemplo que o desenvolvimento propiciado pelos países monoprodutores de matérias primas; tal é o caso do Chile com o salitre e logo com o cobre. (O monocultivo dos países latino-americanos tem criado uma forte dependência para com as nações desenvolvidas e não tem permitido a formação de sua própria indústria pesada. Pelo contrário, este suposto desenvolvimento tem significado maior dependência e a deteriorização progressiva de seu meio ambiente).

Por conseguinte, os mecanismos cegos do mercado não se encarregam de ajustar os desequilíbrios ecológicos e as desigualdades sociais; ao contrário, parecem ser incrementados. O desenvolvimento econômico se mostra incompatível com o bem-estar ecológico e humano; a terra e a riqueza natural se exploram de maneira indiscriminada, em ritmos superiores a suas condições de regeneração, para abastecer as altas demandas das cidades e da explosão demográfica. Tudo isso tem suas raízes na configuração da "*epistême*" da modernidade.

Em suma, até agora se tem tentado estabelecer algum grau de vinculação do o sentimento de crise da existência humana com a magnitude e profundidade da crise ecológica atual. A compreensão desta associação se vê facilitada pelo uso da perspectiva *omnicomprensiva* da filosofia e de seu instrumental teórico.

Ao mencionar a modernidade como responsável deste estado das coisas, o que se quer é assinalar sua importância na "inversão" da valoração do sentido das coisas, das

mudanças conceituais para entender o mundo e o homem. Dentro desta inversão, não é possível entender o lugar do homem em seu entorno sócio-natural como algo benéfico para si e para a humanidade; porém, se revertermos esta inversão, pode-se ver, no caso do camponês, que este não tem necessidade da cidade, mas que a cidade necessita do camponês. De igual modo, em uma sociedade de consumo, o homem não necessita de seus bens para alcançar sua felicidade, e sim é o sistema capitalista que necessita deste homem para seguir existindo, para seguir tematizando a consciência humana e perpetuando sua indiferença consigo mesmo.

Por certo, estas reflexões pessoais, de natureza filosófica e ecológica, buscam visualizar um novo horizonte discursivo para a existência humana em um tempo próximo.

4.3 Uma reflexão filosófica da sociedade atual

Em qualquer período da história da Filosofia, as doutrinas, obras e atividades filosóficas próprias dessa época podem ser consideradas como “contemporâneas” para qualquer sujeito que viva nele. Neste sentido, a filosofia “contemporânea”, como uma filosofia atual, é sempre uma filosofia do presente, é um pensar acerca das condições do ser existente que trata de tematizar sua própria historicidade, sua condição de ser-no-mundo.

Através da história da filosofia ocidental, se percebe uma certa categorização de autores, períodos, idéias, doutrinas e temáticas que dão origem a grandes — períodos (filosofia antiga, medieval e moderna) ou doutrinas filosóficas (idealismo, materialismo, existencialismo, positivismo, marxismo, estruturalismo, pragmatismo, entre outras), ou autores destacados do pensamento ocidental (Platão, Aristóteles, Santo Agostinho de Hipona, São Tomás de Aquino, René Descartes, Immanuel Kant, Jorge Guillermo F. Hegel, Karl Marx, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Jürgen Habermas) — simplificações que podem ocasionar diversas confusões e, ao mesmo tempo, favorecer a formação de preconceitos na tradição filosófica.

Este fato deve ser considerado quando se aborda a temática filosófica do século XX: existe uma filosofia diferente daquela classificada como filosofia moderna? A ênfase da temática atual é similar ou diferente da exposta pelos outros períodos da filosofia? Há uma filosofia que se possa denominar filosofia pós-moderna? As condições históricas, sociais e culturais permitem falar de um novo espírito da filosofia?

Estas questões e outras similares que possam ser formuladas ajudariam a compreender a atual situação filosófica mundial, e sobretudo, delimitar um fato que seja considerado como o ponto de partida da filosofia atual.

Para alguns historiadores da filosofia (TEJEDOR, 1990; MARIAS, 1980), o começo da filosofia atual se situa no ano 1831, com a morte de Hegel.

Al morir Hegel, se agota una etapa y sobreviene a la filosofía una honda crisis, en la que casi desaparece. Esto no es extraño, porque la historia de la filosofía es discontinua, y a las épocas de máxima tensión creadora suceden sempre largos años de relajación, en que la mente parece no poder soportar el esfuerzo metafísico; pero en el siglo XIX la filosofía aparece, además formalmente negada, lo cual supone un peculiar hastío del filosofar, provocado, al menos parcialmente, por el abuso dialéctico en que cae el genial idealismo alemán. Entonces surge la necesidad apremiante de atenerse a las cosas, a la realidad misma, de apartarse de las construcciones mentales para ajustarse a lo real tal como es. Y la mente europea de 1830 encuentra en las ciencias particulares el modelo que ha de trasladar a la filosofía. La física, la biología, la historia van a aparecer como los modos ejemplares de conocimiento (MARIAS, 1980: p. 331 e 332).

Desta atitude nasce o positivismo, a fenomenologia, o marxismo, o historicismo, o existencialismo, o estruturalismo, a teoria crítica e a filosofia analítica. Cada uma destas correntes enfatiza uma particular perspectiva de estudo da “realidade mesma” e busca criar uma nova consciência filosófica do homem existente e de seu entorno, elemento principal da herança de seu passado filosófico.

Intentando escapar del mito, la Filosofía ha sido siempre una búsqueda del logos, en su doble significación de “razón” y “palabra”. Búsqueda de un “camino hacia el logos”, es decir, de un método. Toda la Historia de la Filosofía puede ser narrada desde esta triple búsqueda: de una nueva racionalidad, de una nueva palabra, de un nuevo método. Los presocráticos rompieron la marcha, Sócrates “descubrió” la razón, Platón la lanzó hacia el mundo inteligible de las Ideas, Aristóteles la devolvió al mundo empírico; los escolásticos la sometieron a la revelación y los renacentistas a la naturaleza; los racionalistas y los empiristas la recluyeron en la inmanencia, y Hegel hizo de ella un Absoluto; el positivismo la ligó a la ciencia, Marx a la praxis social,

Nietzsche a la vida, Dilthey a la historia... La razón se hace metafísica, empírica, dogmática, dialéctica, vital, histórica, analítica, crítica, instrumental, negativa, estructural, [...] Siempre busca o utiliza un método: deductivo a inductivo, analítico a sintético, fenomenológico a dialéctico, transcendental a crítica, [...]. Y siempre se liga a la palabra. La filosofía del siglo XX, al menos en algunas de sus corrientes — analítica, hermenéutica, estructuralista [...] — ha realizado una síntesis original: en la palabra, en el lenguaje, se realiza el reencuentro del mundo, de la racionalidad y del método (TEJEDOR, 1990: p. 425 e 426).

Sem dúvida, o anterior não significa a negação absoluta da tradição filosófica, e sim, tentativas de buscar novas formas de compreender a realidade. Assim deve-se entender, por exemplo, o fazer filosófico contemporâneo que nasce do enfrentamento com períodos anteriores da filosofia, principalmente com relação à época moderna em que surge a necessidade de sua compreensão teórica e histórica (LYON, 1998).

Por conseguinte, as afirmações anteriores permitem gerar alguns pressupostos teórico-metodológicos para organizar esta problemática. Tais pressupostos buscam facilitar este trabalho de reflexão pessoal e, portanto, sua escolha é um assunto arbitrário.

- a) O conhecimento filosófico é um saber situado: do mesmo modo que as ciências humanas, a filosofia surge da dinâmica da sociedade e de seus problemas. Por isto, a reflexão filosófica não é um conhecimento desvinculado da realidade, de característica a-histórica, abstrata e geral; e sim sempre se remete a uma sociedade determinada, na qual cobra sentido ou vigência tais especulações reflexivas.
- b) A filosofia como um saber situado pode ser estudada a partir de sua prática: ao ser a filosofia uma reflexão social, resulta interessante conhecer os modos e maneiras que assume para sua realização. Deve-se deixar de acreditar que o conhecimento seja algo que sucede unicamente na mente do filósofo, sem considerar o contexto no qual se encontra inserido. Assim deixa-se de conceber a filosofia como uma história das idéias que somente se ocupa de aspectos teóricos sem relacionar tais aspectos com as práticas sociais de uma sociedade. Esta função específica da filosofia expressa, de algum modo, a concepção de práxis — prática social — imperante em cada sociedade, a qual muda de uma época a outra. Portanto, este fato existencial pode expressar-se nos textos filosóficos e nos escritos de cada filósofo.

c) A filosofia entendida como história das idéias pode ser vista como um processo comunicativo: as idéias e os textos filosóficos são escritos por alguém, em uma situação determinada e dirigindo-se a um público também específico. Esta relação comunicativa permite entender o fazer filosófico como um conjunto de processos comunicativos contextuais, que acontecem na história das idéias filosóficas e de suas expressões literárias.

Talvez, como uma forma de contextualizar este acercamento, seja necessário problematizar sua denominação conceitual sobre o tempo presente.

4.3.1 A polêmica sobre a denominação do tempo presente: modernidade, pós-modernidade ou uma nova idade média?

Uma forma de compreender o tempo presente é revisar as diferentes denominações que se encontram na literatura, a fim de compreender suas implicações e reformulações. Nestes momentos, a polêmica atual parece restrita aos termos opostos de "modernidade" e "pós-modernidade"; sem dúvida, também é possível pensar em outras conceitualizações alternativas, tais como uma "nova idade média" ou um "novo renascimento".

Examinar e ilustrar estas polêmicas com rigor intelectual e profundidade filosófica são propósitos que escapam da natureza deste trabalho, ainda que sua menção obedeça à busca de um ponto de apoio na construção de um projeto de educação filosófica. Portanto, as seguintes considerações representam um breve estudo de uma ampla temática e, ao mesmo tempo, estas anotações preliminares servem como uma advertência pelas limitações que podem apresentar ao leitor interessado.

Uma primeira aproximação da temática em estudo revela que é comum falar sobre a disputa entre os conceitos de modernidade e pós-modernidade para caracterizar o atual momento histórico. A escolha de um termo ou outro significa aceitar uma série de conseqüências filosóficas, científicas, econômicas, sociais e políticas, dentre outras, como também, a possibilidade de repensar o futuro da humanidade para o próximo milênio.

o conceito de pós-modernidade é uma problemática valiosa que nos alerta para questões nucleares relativas às mudanças sociais contemporâneas. Para mim, trata-se de um conceito que nos convida a participar de um debate sobre a natureza e a direção das sociedades atuais, num contexto globalizado; não se trata exatamente, e só, de um conceito que descreve um estado de coisas já existente. Mudanças sociais e culturais sem precedentes estão acontecendo; se pós-modernidade é ou não o melhor termo para consubstanciar essas mudanças é uma questão controversa. O importante é compreender o que está acontecendo, e não simplesmente adotar um conceito e utilizá-lo para captar o que acontece. Pós-modernidade é um termo que, para o momento, cumpre bem sua finalidade (LYON, 1998: p. 128).

Sem dúvida, também é possível pensar que a modernidade está presente no mundo cotidiano de hoje, ainda que de uma forma mais desenvolvida — quanto a suas expressões técnicas e científicas — porém, paradoxalmente, menos perceptível para todos.

La modernidad ha sobrevivido durante varios siglos y sus formas más recientes durante décadas. Sin embargo, aún no está claro si nuestra generación asistirá a sua definitivo final, al término de una época. Es obvio que muchas facetas de la modernidad están en claro retroceso o sometidas a revisión - estandarización, centralización, producción en masa y consumo en masa, entre otras. Pero las estructuras permanentes y más profundas de poder y control de la sociedad quizá no puedan eliminarse con tanta facilidad. En cambio, es posible que estén modificando sua forma: renovándose y restaurándose com fachadas postmodernas de accesibilidad y diversidad (HARGREAVES, 1997: p. 61).

Além desta posição binária subjazem distintos conceitos de racionalidade, história, progresso, sujeito, ciência, entre outros elementos fundamentais para realizar uma fenomenologia da existência cotidiana. A crítica a estas noções que, algumas vezes, foram julgadas “eternas”, surge com a reflexão de distintos filósofos e de intelectuais críticos.

Uma postura diferente das anteriores é exposta por Umberto Eco em seu livro *La nueva edad media* (1995). Segundo este autor, uma hipótese possível é pensar no surgimento de uma nova Idade Média que permitiria explicar os fenômenos do tempo presente, dados os paralelismos entre a Europa medieval e a sociedade contemporânea, tais como a sensação de insegurança, o caráter visual da cultura, a fragmentação social e a multiplicação de identidades culturais, entre outros exemplos típicos.

Recientemente, y desde muchas y diferentes posiciones se ha empezado a hablar de nuestra época como de una nueva edad media. El problema reside en saber si se trata de una profecía o de una comprobación (...). La tesis (...) se refiere a la degradación de

los grandes sistemas típicos de la era tecnológica; éstos, por ser demasiados vastos y complejos como para que una autoridad central pueda controlarlos (...). están destinados al colapso y, a consecuencia de sua interdependencia recíproca, a producir un retroceso de toda la civilización industrial (ECO, 1995: p. 9).

Para justificar sua tese, Eco, realiza uma análise comparada entre ambas as épocas e conclui que nos encontramos em um processo de transição para uma nova Idade Média, ainda que não se saiba se será positiva ou negativa para a vida humana, um apocalipse ou uma utopia realizada.

Inseguridad es una palabra clave: hay que colocar dicha sensación dentro del cuadro de las angustias milenaristas: el mundo está a punto de acabarse, una catástrofe final pondrá fin al milenio (...), durante todo el século X se difundió rápidamente el miedo al fin. (...). Por lo que se refiere a nuestros días, los temas de la catástrofe atómica y de la catástrofe ecológica bastan para indicar vigorosas corrientes apocalípticas. Como correctivo utópico, había entonces la idea de la *renovatio imperii* y hoy hay la de 'revolución', bastante modulable; ambas con sólidas posibilidades reales (... que iban a ser el renacimiento ciudadano y las monarquías nacionales as que iban a vencer la inseguridad) (ECO, 1995: p. 23 e 24).

Certamente, a leitura destes autores e a abundante literatura dedicada à compreensão da situação atual podem levar a realizar uma reflexão pessoal como síntese conceitual.

Parafraseando uma típica descrição do mundo renascentista (MARIAS, 1981), pode-se afirmar que a problemática que caracteriza o final da Idade Moderna é a situação vital do homem. Existe, também, uma profunda crise do conceito de ciência; questiona-se o modelo de organização sócio-político e econômico vigente; há um rechaço pelos ideais da época moderna e sua concepção de poder; surge uma preocupação pela natureza e os problemas ecológicos; aparece a necessidade de um novo humanismo.

É neste contexto de crise e de posturas nihilistas que se pode pleitear a existência de um novo renascimento, caracterizado pelos novos descobrimentos e invenções, pela formação de novas unidades geo-políticas-econômicas, pela busca de novas expressões literárias e artísticas, contexto em que pode surgir a necessidade de pensar e cultivar a filosofia frente a este novo horizonte tecno-social-cultural contemporâneo. Assim, como os renascentistas descobriram o valor e a beleza do mundo real, os novos renascentistas, com sua atitude ecológica, estão revalorizando a morada natural do homem. Dentro desta

perspectiva, deve-se entender a forte crítica à ciência moderna e seu método científico experimental que fragmenta e divide a natureza e, ao mesmo tempo, esquece sua visão de conjunto. Do mesmo modo, a busca de um nova concepção do homem representa outra semelhança entre ambos períodos, a qual pode terminar em um novo humanismo.

Agora: apresentar as características e dimensões deste novo renascimento é uma tarefa árdua e difícil, que, no contexto, extrapola a natureza desta tese. Sua menção obedece ao interesse de enunciar outra perspectiva de análise que seja mais coerente com a postura deste pesquisador.

4.3.2 Uma revisão crítica do atual horizonte científico e tecnológico

Ao realizar um exame histórico, percebe-se que a ciência moderna aparece como um passo importante no processo de "emancipação" do homem com relação à natureza, aos mitos, às cosmovisões religiosas, às fontes de argumentos de autoridade. Por isso, frente às interpretações tradicionais míticas da realidade aparece a ciência moderna, quando mostra as capacidades racionais do homem ao explicar cientificamente os fenômenos naturais que até esse momento confundiam ao homem. Durante este processo, o homem adquire — em forma crescente — um maior controle e domínio do mundo natural, que se acelera com a industrialização e seus processos técnicos associados.

Em suma, o desenvolvimento científico e tecnológico permite uma emancipação do irracional e do mítico; porém, também oferece grandes possibilidades de bem-estar social por seu "exitoso" aproveitamento dos recursos naturais. Esta visão instrumental do conhecimento científico significa um rechaço, um menosprezo por toda concepção de mundo que não está fundamentada no conhecimento científico. Porém, aqui surge um problema: é possível pensar em uma concepção de mundo que não esteja justificada pela ciência moderna? Até que ponto uma concepção do real e da história que não seja totalmente científica pode ser chamada de irracional ou de falsa?

Esta situação não é exclusivamente sócio-cultural, e, pode aparecer também na vida pessoal do homem. A nível da existência humana é possível perguntar-se por questões

que transcendem a ordem científica, problemas que têm relação com a realização de sua vida, sobre sua liberdade ou sobre sua própria história; questões que não podem ser chamadas simplesmente de ilusões, fantasias ou enganos, por uma certa concepção da racionalidade humana. Durante sua vida, o homem, em suas relações sociais e em seu comportamento ético e político, não se guia unicamente pelos juízos científicos, mas, por uma interpretação e compreensão das situações históricas, como também, por um conjunto de ideais do que deveria ser. Em conseqüência, é conveniente afirmar que o "sentido" do homem como ser existente não se esgota nos limites da objetividade científica, mas é nos fins humanos que os conhecimentos científicos adquirem pleno sentido e aplicação técnica.

Resgatar esta dupla condição em uma visão antropológica existencial pode ajudar a dimensionar o problema da reflexão filosófica dos dias de hoje. Pode-se pensar que esta configuração existencial surge pelo domínio técnico da natureza segundo uma finalidade pré-estabelecida pelo homem, o qual representa a capacidade de uma ação instrumental guiada por fins e, ao mesmo tempo, demonstra que como ser social é capaz de propor-se fins de realização coletiva.

Por isso, a reflexão filosófica assume o papel de criticar a "absolutização" do pensamento científico, quer dizer, da atual positivização da sociedade que tende a negar a dimensão social, histórica, ética e política do ser humano. Junto a isto, deve-se buscar reconstruir uma visão de homem que incorpore o valor da existência e da possibilidade de alcançar uma comunicação autêntica com o outro, resgatar o valor de uma relação de cooperação em uma comunidade ideal e verdadeira que valorize a autêntica liberdade pessoal. Durante este processo, a filosofia deve ser capaz de mostrar a existência de uma sociedade unidimensional que valoriza o consumo e a produção como finalidade suprema da vida do homem, na qual o único critério válido é o rendimento e o êxito econômico.

4.4 A episteme da modernidade

Talvez, como uma forma de contextualizar este tema, seja necessário perguntar pelo tipo de relação que existe na atualidade entre a filosofia e a ciência; ou, melhor dito,

assinalar que o verdadeiro problema da filosofia frente à ciência e à técnica é saber se a atividade filosófica tem alguma tarefa ou função a desenvolver depois do avanço conceitual e metodológico das diversas ciências.

A justificativa da filosofia em relação à ciência moderna é chegar a conhecer a capacidade que têm os filósofos atuais de mostrar e de assinalar uma série de problemas que escapam ao campo científico e, ao mesmo tempo, ser capaz de manifestar a importância da filosofia tanto para a ciência como para a sociedade atual.

Porém, isso não significa fazer uma filosofia da ciência ou uma epistemologia do conhecimento científico, e sim a possibilidade de realizar uma reflexão filosófica sobre os próprios fundamentos da ciência e da técnica que determinam a atividade sócio-cultural do tempo presente. Deste modo, resgatar a função omnicomprensiva da filosofia permite analisar de maneira reflexiva o destino tecnológico desta sociedade, já que a técnica permanentemente exige produtos culturais que condicionam e configuram as possibilidades da existência humana e, portanto, a construção de qualquer futura sociedade humana.

Através da reflexão filosófica, o homem pode avaliar seus próprios produtos tecnológicos e revisar as conseqüências de sua utilização; porém, isto não assegura que se caminhe para uma sociedade desumanizada, cruel, bárbara e caótica. Nas obras de diversos filósofos (Heidegger, Horkheimer, Adorno, Marcuse, Wellmer, dentre outros autores) se lê que existe uma total desumanização e que a nova cultura tecnológica tem levado à perda da independência espiritual, inclusive afirmando que o homem não necessita compreender as coisas que inventa, e sim somente aprender a manejá-las.

Por certo, o filósofo não deve resignar-se em aceitar esta situação do mundo cotidiano; deve tentar buscar outras alternativas de pensamento sobre o processo desumanizador do homem que caracteriza o momento presente. Nesta busca de possibilidades, o objetivo fundamental do pensar filosófico deveria ser a criação de alternativas para a futura resolução de conflitos humanos, sociais e políticos, ao reflexionar sobre os fundamentos da "condição humana" e sobre os grandes problemas

desta época. Tudo isso deve levar a questionar a legitimidade do conceito de racionalidade imperante e a examinar a crise da razão instrumental mediante um exame radical de sua natureza ontológica.

4.4.1 Um exame da essência da ciência moderna: uma postura ontológica

Martin Heidegger, em seu livro *La época de la imagen del mundo* se pergunta: Qual é a essência da ciência moderna? Que concepção de ente e de verdade fazem possível a formação de um novo conceito de ciência?

Para este autor, ciência significa algo essencialmente distinto da "epistême" grega, como também da "doutrina e *scientia*" medieval. Daí que, para buscar a essência da ciência moderna, deve-se evitar o costume de fazer comparações entre a ciência nova e a ciência antiga. Frente a isso, este filósofo afirma que a filosofia, entendida como ciência, transforma-se no momento de seu desenvolvimento em investigação: a partir da época moderna, a essência da ciência moderna é a investigação.

Isto significa novamente perguntar: Qual é a essência da investigação? Investigar quer dizer que "o conhecer se instala a si mesmo como processo em um domínio do ente, da natureza ou da história". Portanto, a investigação será entendida como um proceder, ou seja, um "determinado tipo de vinculação com uma região do ente que se abre e que não se havia mostrado antes".

Além disso, a idéia da investigação leva à noção de especialização da ciência; a especialização não é um mal necessário, mas uma necessidade essencial da ciência como investigação. Dito de outro modo, a especialização não é o resultado, e sim a causa do progresso da investigação, fato que permite derivar uma segunda característica essencial deste modelo de ciência. A ciência tem um caráter social, é uma empreendimento, é um serviço para todos; com isso o sábio erudito desaparece e é substituído pelo investigador científico.

Porém, se isto ocorreu é porque se tem formulado de maneira explícita ou implícita uma nova concepção de mundo, de ente e de verdade. Por isto, Heidegger se pergunta: Que conceito de "mundo" e de "ente" se utiliza? Qual é o conceito de verdade que se maneja quando a ciência deriva em investigação? Em definitivo, este autor aponta a problemática ontológica como responsável do atual desenvolvimento científico.

O conceito de mundo na época moderna transforma-se em imagem. Há uma "imagem do mundo" que significa "o mundo entendido como imagem". O conceito de imagem menciona a representação de algo que se encontra no lugar do representado; é o reflexo e depende do outro para ser. O mundo, ao contrário, é a denominação do ente em sua totalidade, é o conjunto de todas as entidades juntas e não está limitado ao cosmos ou à natureza ou à história; mundo é o horizonte das objetividades alcançadas e por alcançar. Desta forma, a imagem do mundo deve ser entendida como o ente tomado em sua totalidade, quando é estabelecido pelo homem que o representa como uma concepção de mundo determinada.

Dentro desta concepção ontológica, o ente é "medido e estimado" pelo homem, que se converte, por ele, em um "representante do ser". O homem é convertido em um centro de referência de tudo o que é, determinando todo objeto de estudo; quer dizer, o homem se faz "sujeito", quando estabelece uma delimitação entre objetividade e subjetividade, quando adota uma postura antropocêntrica e deixa para trás de si outras visões. Somente então é possível falar de investigação científica, de um objeto de estudo — o fenômeno — determinado pelo e para o homem (de acordo com suas faculdades cognitivas). Logo, a essência do homem na modernidade tem-se alterado.

Neste contexto, o conceito de verdade que maneja a ciência como investigação é dado pelo pensamento cartesiano: a verdade como certeza do representar. Para a ciência grega, a verdade estava associada ao "des-velamento" da coisa, e sua atitude natural era a observação das coisas em si mesmas; em troca, na época moderna já não será reconhecido como real aquilo que se manifesta na natureza ("*physis*"). O ente já não fala desde si mesmo pois o homem se intercala e é este quem fala. Desta forma, a verdade como

"*aletheia*" é substituída pelo conceito cartesiano de verdade e, portanto, o saber acontece na "*perceptio*".

Talvez, como uma forma de facilitar a análise heideggeriana, seja conveniente esquematizar os elementos analisados e deduzir algumas conseqüências interessantes para este estudo.

- a) A ciência como investigação deriva de uma especialização, porém é através da especialização que a investigação científica pode progredir.
- b) A objetividade do conhecimento científico é alcançada quando o homem se assume como sujeito.
- c) O ente se transforma em fenômeno. Para o grego, o ente "aparece"; no entanto, para o homem moderno, o ente "me aparece", o que significa que o ente como fenômeno se converte em objeto, e o mesmo sucede com o homem que, como representante do ser, se faz sujeito.
- d) Com isto, o saber acerca do mundo deriva de uma visão antropológica. O homem, ao determinar a objetividade segundo sua subjetividade, está, ao mesmo tempo, conhecendo-se a si mesmo. Para Heidegger, antropologia e humanismo significam o mesmo; vale dizer, significa aquela "interpretação filosófica que explica e estima o ente em sua totalidade, desde e para o homem".
- e) O homem, como "centro de referência" do real, desloca Deus de sua posição, ocupando seu lugar; mas este deslocamento leva inevitavelmente à morte do homem quando é questionado seu lugar de privilégio. Isto traz consigo "o esquecimento do ser". Uma pergunta que procura resgatar o esquecimento do ser aparece neste horizonte como uma pergunta ilegítima e é classificada como "pergunta metafísica" e, ao mesmo tempo, como "inumana" ao questionar seu lugar, pelo fato de que esta pergunta escapa da dimensão de uma cultura humanista e de uma racionalidade moderna objetivante.
- f) A preocupação pelo progresso histórico e material traz consigo a formação das ciências particulares (física, química, sociologia, psicologia, etc.), as quais manifestam como principal critério epistemológico sua independência e autonomia frente à filosofia.

Em resumo, somente é possível o conhecimento científico entendido como investigação quando o homem se converte em um centro de referência de todo o real.

Portanto, que o mundo aconteça em imagem e que o homem se transforme em sujeito são um e o mesmo processo metafísico. Deste modo, a doutrina do mundo se converte em uma doutrina do homem e, paradoxalmente, prepara o caminho para a marcha e desenvolvimento do niilismo na sociedade contemporânea.

O uso de uma perspectiva filosófica omnicomprensiva na compreensão da ciência moderna se justifica, na opinião de Heidegger, porque:

la metafísica funda una época al darle un fundamento de su figura esencial, mediante una determinada interpretación de lo existente y mediante una determinada concepción de la verdad. Este fundamento domina todos los fenómenos que caracterizan la época. Viceversa, en esos fenómenos debe poderse reconocer el fundamento metafísico para una reflexión suficiente sobre ellos (HEIDEGGER, 1980b: p. 67).

4.4.2 O positivismo como legitimação da ciência na modernidade

De modo geral, é possível afirmar que todas as ciências que nasceram na modernidade são reflexivas; sem dúvida, os critérios que regulam esta observação foram sendo mudados. A causa principal se deve à importância que adquire o positivismo dentro do discurso científico moderno.

El positivismo significa el final de la teoría del conocimiento. En lugar de esta última, aparece una teoría de la ciencia. Si la problemática lógica-trascendental acerca de las condiciones del conocimiento posible aspiraba también a la explicación del sentido del conocimiento en general, el positivismo, en cambio, elimina esta cuestión, que para él ha perdido sentido gracias a la existencia de las ciencias modernas. El conocimiento se encuentra implícitamente definido por la propia realidad de las ciencias. Por eso, la cuestión trascendental acerca de las condiciones de un conocimiento posible, únicamente se puede entender bajo la forma de una investigación metodológica sobre las reglas de constitución y de comprobación de las teorías científicas (HABERMAS, 1982: p. 75).

Pode-se concordar com a análise de Habermas, que distingue dois momentos na constituição da ciência moderna: um primeiro momento de natureza epistemológica, situado no século XVII e outro de caráter metodológico, referente ao século XIX e marcado pelo triunfo do positivismo.

O metodologismo positivista, diferentemente dos fundamentos epistemológicos, já não se pergunta se o conhecimento científico é um conhecimento verdadeiro, e sim supõe

que o conhecimento da ciência é um conhecimento legítimo. Para o positivismo, não há nenhum critério que permita julgar o conhecimento das ciências, porque ele é o conhecimento, e agora a discussão do século XVIII não tem nenhum sentido. Não interessa questionar as condições kantiana ou cartesiana do conhecimento e, por isso, não é possível criticar a racionalidade científica. Esta falta de crítica à ciência se expressa como metodologismo (HABERMAS, 1982), que tem como modelo exemplar os resultados obtidos pelas ciências naturais, cuja imagem termina sendo exportada a toda disciplina com aparência de ser considerada "científica".

O predomínio positivista termina por abafar toda diferença epistemológica e metodológica, situação que se mantém até o século XX. Com a aparição da perspectiva sociológica, a compreensão das práticas científicas adquire um novo significado. Começa-se a estudar o conhecimento produzido pela ciência como forma da "práxis" da sociedade moderna e não como algo independente ou abstrato do contexto sociocultural, que era próprio do positivismo e do metodologismo imperante. Agora, a noção de "fato" — dentro da concepção positivista do século XIX — se desmoronou, e se demonstrou que o "fato" não é algo dado, e sim algo produzido pelo investigador.

Talvez, como uma forma de ilustrar esta mudança na legitimação do conhecimento científico, seja conveniente a leitura do seguinte quadro resumo:

Modelos reflexivos da ciência moderna

Ciência do século:	Tendência teórica	Disciplina auto-reflexiva
Século XVII - XVIII	Epistemologia	Filosofia da ciência
Século XIX	Metodologismo	Positivismo
Século XX	Sócio-epistemologia	Sociologia

Há que destacar, sem dúvida, que os limites cronológicos são indicativos da origem da tendência dominante, sendo seu posterior desenvolvimento coexistente com outras manifestações reflexivas. Para cada século se distingue uma tendência teórica dominante e

a configuração de uma disciplina auto-reflexiva capaz de pensar sobre a validade do saber científico.

4.4.3 O resgate da epistême: a postura de Habermas

Durante sua existência, o homem estabelece três tipos de relações originárias com a realidade. Estas dimensões são o trabalho, a linguagem e a interação social, que podem ser diferentes momentos de uma dialética produtora de conhecimento, segundo a postura de Habermas.

Frente ao mundo natural, o homem tem necessidades primárias de sobrevivência, e sua solução surge como um processo de apropriação da natureza mediante o trabalho. O trabalho e os instrumentos são elementos essenciais na conformação de seu modo de vida e do tipo de sociedade que se gera. Sem dúvida, o trabalho não é a única relação que se estabelece com o mundo externo; surge outra relação que mediatiza o real: a linguagem. A linguagem, como signo lingüístico, é uma expressão simbólica que se converte em uma mediação necessária entre os homens e seu entorno natural. A constituição da linguagem revela o interesse pelo outro, uma dependência para com outros e a origem da comunidade humana. Ao reconhecer ao outro como um outro-eu, o homem estabelece a possibilidade de ser reconhecido pelo outro como um eu existente.

Na sociedade atual se esquece tragicamente que a existência humana se conforma como totalidade nesta tripla dimensão dialética — trabalho, linguagem e interação social — cujos elementos aparecem como relações originárias do homem com a realidade. O mundo do humano se conforma na interação de tais dimensões entre si; não se pode conceber o trabalho sem linguagem e sem interação, ou a linguagem que se alimenta da cultura e do trabalho.

Adotar uma perspectiva existencial de origem da ciência pode levar à incorporação de um enfoque dialético em sua compreensão. Talvez o pensamento de Habermas em suas obras *Conocimiento e interés* (1982), *Ciencia y técnica como ideología* (1996), possa auxiliar nessa tarefa.

A ação gnoseológica não é motivada por algo externo ao processo de formação do homem e desta tripla dimensão dialética que se tem indicado. Por isso, todo conhecimento científico está orientado por um interesse de emancipação e de domínio sobre a realidade, qual dificulta a pretendida "neutralidade valorativa" postulada pelo positivismo e seu metodologismo científico. Resgatar os interesses vitais que determinam o progresso das ciências permite destacar uma dimensão existencial da ciência.

Para Habermas, o conhecimento científico é consequência deste triplo movimento dialético da existência humana com a realidade, cujo resultado dá origem a três tipos de ciências: ciências empírico-analíticas, ciências histórico-hermenêuticas e ciências crítico-sociais.

As ciências empírico-analíticas ou as ciências naturais da tradição surgem como uma prolongação do interesse do homem em apropriar-se da natureza para a conservação e o desenvolvimento cultural e social do homem.

En las ciencias empírico-analíticas el sistema de referencia, que prejuzga el sentido de posibles enunciados científico de tipo empírico, establece reglas no sólo para la construcción de teorías, sino también para su contrastación crítica. La teoría consta de conexiones hipotético-deductivas de proposiciones, que permiten deducir hipótesis legales pregnantes de contenido empírico (...). El saber empírico-analítico es, por tanto, posible saber pronóstico.

(...) la construcción lógica de los sistemas de enunciados permitidos y el tipo de las condiciones de constratación sugieren la siguiente interpretación: que las teorías científicas de tipo empírico abren la realidad bajo la guía del interés por la posible seguridad informativa y ampliación de la acción de éxito controlado. Este es el interés cognitivo por la disponibilidad técnica de procesos objetivados (HABERMAS, 1996: p. 169 e 170).

As ciências histórico-hermenêuticas têm surgido como um prolongamento do interesse prático do homem em situar-se na tradição cultural, para apropriar-se dela e propor-se tarefas emancipatórias e transformadoras da sociedade e da história atuais.

Las ciencias histórico-hermenéuticas obtienen sus conocimientos en otro marco metodológico. En ellas el sentido de la validación de enunciados no se constituye en el sistema de referencia del control de disposiciones técnicas. Los niveles de lenguaje formalizado y experiencia objetivada aún ni están diferenciados; porque ni están las teorías construidas deductivamente ni tampoco están organizadas las experiencias

atendiendo al resultado de las operaciones. Es la comprensión del sentido lo que, en lugar de la observación, abre acceso a los hechos. A la contrastación sistemática de suposiciones legales corresponde aquí la interpretación de textos. Las reglas de la hermenéutica determinan, por lo tanto, el posible sentido de los enunciados de las ciencias del espíritu.

(...) El mundo del sentido transmitido se abre al intérprete sólo en la medida en que se aclara a la vez el propio mundo de éste. El que comprende mantiene una comunicación entre los dos mundos; capta el contenido objetivo de lo transmitido por la tradición y a la vez aplica la tradición a sí mismo ya su situación.

Pero cuando las reglas metodológica unen de este modo la interpretación con la aplicación, se sugiere la siguiente interpretación: que la investigación hermenéutica abre la realidad guiada por el interés de conservar y ampliar la intersubjetividad de una posible comprensión orientadora de la acción (HABERMAS, 1996: p. 170 e 171).

Finalmente, as ciências crítico-sociais surgem como um prolongamento do interesse crítico-emancipatório do homem frente a seu contexto social, ao tipo de pertencimento e domínio que se exerce sobre a existência humana. Há um interesse de transformar o atual para possibilitar uma vida humana em comunidade que permita a realização de sua autêntica liberdade. Por isso, estas ciências têm relação com o poder e o domínio exercido sobre a sociedade, seja político, econômico ou ideológico; quando uma investigação social descobre um estado de opressão deve procurar denunciar esta situação, mostrando suas falsas justificações e legitimações, para que se possam provocar processos reflexivos de conscientização e de emancipação social e humana.

Las ciencias de la acción sistemática — a saber, economía, sociología y política — tienen como meta, al igual que las ciencias empírico-analíticas de la naturaleza, la producción de saber nomológico. Una ciencia social crítica no se contenta obviamente con esto. Se esfuerza por examinar cuándo las proposiciones teóricas captan legalidades invariantes de acción social y cuándo captan relaciones de dependencia, ideológicamente fijada, pero en principio susceptibles de cambio. Mientras éste sea el caso, la crítica de la ideología cuenta — del mismo modo, por lo demás, que el psicoanálisis — con que la información sobre nexos legales desencadene un proceso de reflexión en el afectado; con ello, el estadio de conciencia irreflexiva, que caracteriza las condiciones iniciales de semejantes leyes, puede ser cambiado.

(...) El marco metodológico que establece el sentido de la validez de esta categoría de enunciados críticos se puede explicar en términos del concepto de autorreflexión. Esta libera al sujeto de la dependencia de poderes hipostasiados. La autorreflexión está determinada por un interés cognitivo emancipatorio. Las ciencias críticamente orientadas lo comparten con la filosofía (HABERMAS, 1996: p. 171 e 172).

Frente a esta primeira aproximação do pensamento de Habermas, é possível afirmar que na base de todo conhecimento científico tem que estar a dimensão da reflexão filosófica crítica sobre a sociedade e a existência do homem. A "absolutização" do método das ciências da natureza, a "positivização" do saber humano, e a "matematização" do real

levam a um esquecimento total da subjetividade da existência do homem, e podem explicar a atual crise do paradigma científico e a dificuldade que o homem encontra para construir uma morada, uma sociedade e uma história que permitam a sua realização mais plena. Porém, da mesma forma que na revolução industrial, a ciência e a tecnologia ameaçam o homem até convertê-lo em um objeto e em uma máquina; esta conversão se dá pela ausência de uma reflexão filosófica que situe o papel de homem no mundo.

4.5 Um caminho exploratório para entender a crítica da racionalidade filosófica.

De maneira geral, se pode afirmar que uma forma de compreender a crítica do sujeito e da racionalidade filosófica é diferenciar três níveis que subazem a esta atitude gnoseológica atual. Estes níveis são a) a crítica psicológica do sujeito, acompanhada do "desmascaramento" deste, e do conceito de razão implícito; b) a crítica filosófica-psicológica-sociológica da razão instrumental, baseada em uma "lógica da identidade"; e c) a crítica da "razão transparente para si mesma" e de seu sujeito constituidor de sentido, em uma filosofia da linguagem (WELLMER, 1993).

Estas três formas de críticas acerca do sujeito e da racionalidade moderna são importantes para entender as tendências pós-modernas e seu forte questionamento em relação ao pensamento moderno, quer dizer, do logocentrismo cristão-europeu-ocidental.

Talvez, seja necessário assinalar que as críticas estão dirigidas à racionalidade ilustrada. A razão na Ilustração se postula como uma atividade crítica que pretende liberar a razão humana de todo pré-juízo exterior a ela mesma, como são a tradição e a autoridade religiosa ou política; do mesmo modo, a razão seria a guia adequada para a conduta humana.

Desde este punto de vista, se ha caracterizado la Ilustración por su optimismo en el poder de la razón y en la posibilidad de reorganizar a fondo la sociedad a base de principios racionales. Procedente directamente del racionalismo del século XVII y del auge alcanzado por la ciencia de la naturaleza, la época de la Ilustración ve en el conocimiento de la naturaleza y en su dominio efectivo la tarea fundamental del hombre (FERRATER MORA, 1995: p. 1761 e 1762).

Nas célebres palavras de Immanuel Kant pode-se resumir exemplarmente o programa ilustrado:

La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad (...). La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. 'Sapere aude'. Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración (KANT, 1981: p. 85).

Esta noção de uma razão "crítica" e autônoma implicou uma grande confiança no progresso histórico: porque a humanidade se iria emancipando da ignorância e das "servidões" de qualquer índole, seria paulatinamente mais dona de si mesma. Dentro desta perspectiva, a história humana foi concebida como um processo linear e ascendente em que o futuro seria melhor que o acontecido no passado. Juntamente com isto, se pensava que se alcançaria uma organização social capaz de transformar radicalmente as relações humanas.

Esta visão tem recebido atualmente duras críticas, tantos de seus continuadores modernos, os neoilustrados, quanto dos pós-modernos. Parte daí a necessidade de seu conhecimento e compreensão neste projeto de formação docente.

a) A crítica psicológica do sujeito e de sua razão

Para Wellmer (1993), a crítica psicológica consiste na constatação da ausência do poder da razão para orientar e governar ao ser humano, não há autonomia no sujeito nem racionalidade em seu agir. A psicanálise de Sigmund Freud é um claro exemplo desta atitude reflexiva.

La crítica psicológica (...) consiste en la constatación de la impotencia fáctica o la inexistencia del sujeto 'autónomo', y en la comprobación de la irracionalidad de lo 'otro' de la razón en el interior del sujeto y de su razón: en cuanto seres corpóreos, máquinas deseantes, (...), los seres humanos no saben lo que desean ni lo que hacen; su razón es exclusivamente expresión de fuerzas y relaciones de poder psíquicas, y huellas de la presión de fuerzas y relaciones de poder sociales, y el Yo — el residuo lamentable del sujeto filosófico — en todo caso, un débil mediador entre las exigencias de Ello y las amenazas del Super yo (WELLMER, 1993: p. 74).

Em suma, o sujeito "descentrado" da psicanálise é um ser atravessado por forças psíquicas e sociais, porém já não mais um autor de uma história ou criador de seu próprio destino, como postulava o racionalismo moderno e a filosofia da ilustração.

b) Crítica da razão instrumental e sua lógica de identidade

Max Horkheimer, em seu texto *Crítica de la razón instrumental* (1969), estabelece duas formas de racionalidade que se evidenciam em sua função social e histórica. Estas formas são: uma, a razão objetiva — presente nas obras de Platão, Aristóteles, escolásticos, idealismo alemão, entre outros — que afirma a existência de um *logos* ou racionalidade objetiva inerente à realidade mesma, permitindo assim a fixação de ideais e fins que sejam desejáveis por si mesmos. No entanto, a razão subjetiva se refere à "adequação dos meios aos interesses subjetivos da autoconservação", reduzindo-se a uma faculdade lógica, uma capacidade de calcular, e, por isso se encontra determinada pelos meios e não pelos fins de uma razão objetiva. Deste modo, a razão subjetiva se converte em uma razão instrumental, porque é um instrumento para a ação humana e não busca julgar o modo de vida do homem (TEJEDOR, 1990; FERRATER MORA, 1995).

Horkheimer opina que no se trata de tomar partido por ninguna de las dos formas de racionalidad, ya que ambas conducen a excesos. La razón objetiva lleva a afirmar valores ilusorios y a crear ideologias reaccionarias; pero la razón subjetiva conduce al materialismo vulgar o a la barbarie de la dominación. La autocrítica de la razón tiene que reconocer y salvar la limitación de ambos conceptos, y buscar su síntesis dialéctica (TEJEDOR, 1990: p. 421).

Esta crítica da razão ilustrada se converte em uma justificativa para questionar a sociedade industrial avançada. Por isto, Horkheimer da mesma forma que outros membros francfortianos, elabora uma nova crítica social, uma nova teoria crítica.

Para esse autor, os diversos ataques à filosofia revelam um "eclipse da razão", manifestado na conversão da razão em uma simples "razão instrumental", ao serviço do domínio da natureza e da exploração dos homens. Quando a razão instrumental cria mitos se converte em um elemento perigoso para a libertação dos povos, sendo difícil sua destruição ou superação dialética. Aqui a filosofia aparece como uma "mitologização" do pensar que termina por alienar a existência humana (FERRATER MORA, 1995).

Do mesmo modo, Theodor Adorno, em seu livro *Dialéctica Negativa* (1996), realiza uma similar análise crítica da razão positiva. Através do uso da dialéctica hegeliana, conclui que é possível criar uma identidade entre o real e o racional capaz de eliminar a contradição, de tal forma que aparece como "pensamento positivo". A mesma análise realizada por Herbert Marcuse em sua obra *El hombre unidimensional* (1964).

Según Marcuse, la ciencia y la técnica han conducido a un 'pensamiento positivo' o 'unidimensional', representado por la filosofía analítica, que conduce a la 'difusión de una ideología que se propone describir lo que pasa, eliminando los conceptos capaces de entender lo que pasa'. Igualmente, según Adorno, la dialéctica de Hegel termina por eliminar la contradicción y afirmar la identidad de lo real y lo racional. Pero todo pensamiento positivo, que afirma y justifica el orden establecido, se convierte — como la razón instrumental — en una lógica de la dominación. Frente a ello, Adorno propone una 'dialéctica negativa' y Marcuse un 'pensamiento negativo'. Se trata de establecer a la razón como poder subversivo, 'poder de lo negativo' que determina, como razón teórica y práctica, la verdad para los hombres y las cosas; o sea, las condiciones dentro de las que los hombres y las cosas llegan a ser lo que son realmente (TEJEDOR, 1990: p. 420).

Dentro deste contexto, Adorno se tem questionado como foi possível que as idéias de progresso e de emancipação ou libertação estiveram conduzindo à escravidão, ao domínio absoluto do homem, mediante seja uma tecnologia refinada, seja uma doutrina dogmática. A seu juízo, isto ocorre porque se tem esquecido que a história universal deve construir-se e negar-se, mediante a aplicação de uma dialéctica negativa que seja capaz de criticar toda filosofia e toda utopia, com o fim de evitar que se transforme em algo "positivo".

Qualquer análise histórica mostra este ideal da razão transformada em uma ferramenta de dominação da sociedade e, ao mesmo tempo, responsável pela destruição do meio natural. Deste ponto partirá a tragédia da civilização moderna: a razão, em lugar de libertar, tem conduzido à barbarie da dominação universal da natureza e dos homens. Na atualidade, este aparato de domínio da razão se tem feito "más denso en la sociedad industrial tardia, hasta convertirse en un sistema de enmascaramiento en el que incluso el sujeto, antaño soporte de la ilustración, se torna superfluo" (WELLMER, 1993: p. 78).

Este ênfase na racionalidade científico-técnica permite dizer posteriormente aos teóricos da Escola Crítica que existe uma tirania da razão instrumental, caracterizada pela repressão da autonomia dos indivíduos e pelo domínio destrutivo da natureza: Tal tirania constitui a idéia central do livro *Dialéctica del Iluminismo* (1987), de autoria de Theodor Adorno e Max Horkheimer. Ao contrário, para Jurgen Habermas, em seu texto *La modernidad, un proyecto incompleto* (1985), afirma que a razão funcional-instrumental haveria prevalecido nas esferas da produção tecno-econômica e na administração política da Ilustração capitalista, subjulgando as dimensões éticas e estéticas. Outro exemplo interessante dentro desta perspectiva é a postura de Jean François Lyotard, com seu livro *La postmodernidad explicada a los niños* (1994), no qual crítica os "metarrelatos" ilustrados, um dos quais é o relato capitalista da emancipação da pobreza pelo desenvolvimento tecno-industrial, que "constituye uno de los discursos propios de la racionalidad ilustrada utilizada para legitimar las grandes barbaries del século XX" (LYOTARD, 1994: p. 29 a 36).

Estes fatos têm debilitado a confiança na razão ilustrada para levar a cabo seus ideais democráticos, que não se tem realizado em uma sociedade mais justa e livre, mas sim, contrariamente persistem em profundas desigualdades econômicas, étnicas, sociais, educacionais, entre outros fenômenos típicos da atual época.

Ao penetrar nos fundamentos epistemológicos da razão ilustrada percebe-se movimentos de uma "dialética inautêntica" incapaz de validar uma concepção da racionalidade orientada por fins. Portanto, ao realizar um exame do sistema lógico utilizado, pode-se ver que a lógica formal não é um instrumento da verdade, mas de uma razão instrumental que, em virtude da lei de não-contradição, opera e sistematiza as experiências do homem em seu mundo sociocultural. Deste modo, ao efetuar uma crítica à lógica da identidade, é necessário, ao mesmo tempo, realizar uma crítica de sua razão legitimadora.

Una crítica de la razón basada en la lógica de la identidad acaba en una aporía, porque vuelve a repetir ese olvido del lenguaje del racionalismo europeo que, en cierto sentido, ya critica ella misma. La crítica de la razón discursiva como razón instrumental sigue siendo en Adorno y Horkheimer secretamente psicológica, esto es, pensadas en términos intencionales, y por eso se nutre aún calladamente del modelo de un sujeto constituyente de sentido (WELLMER, 1993: p. 80).

Uma forma de superar esta aporia é considerar a razão instrumental como práxis comunicativa que ao ser constituidora de sentido lingüístico não admite ser reduzida a uma subjetividade doadora de sentido. Esta é a postura assumida pelos últimos textos de Wittgenstein.

c) A crítica do sujeito constituidor de sentido na filosofia da linguagem

Trata-se da destruição filosófica das concepções racionalistas do sujeito e da linguagem que afirma que o sujeito seria, com suas vivências e intenções, a fonte das significações lingüísticas. Tenta-se responder a questão: Como posso saber de que falo? "La crítica filosófica-lingüística del racionalismo y del subjetivismo da ocasión (...) a reflexionar de un modo nuevo sobre la verdad, la justicia o la autodeterminación (WELLMER, 1993: p. 88).

Ludwig Wittgenstein foi um dos primeiros filósofos a expor novamente a problemática da linguagem. Em seu livro, *Investigaciones lógicas* (1967) afirma que o mais importante no estudo da linguagem é conhecer os usos que têm as linguagens, porque as linguagens são "formas de vida":

No hay nada oculto en el lenguaje; hay que abrir los ojos para ver, y describir, como funciona. Ahora bien, el lenguaje funciona en sus usos. No hay que preguntar, pues, por las significaciones; hay que preguntar por los usos (...). Pero estos usos son múltiples, variados; no hay propiamente el lenguaje, sino lenguajes, y éstos son formas de vida. Lo que llamamos lenguaje son juegos de lenguaje (...). Uno de los muchos juegos de lenguaje sirve para describir. Pero hay muchos otros: para preguntar, para indignarse, para convidar, etc. No hay, pues, una función del lenguaje como no hay una función de una caja de herramientas (...). No hay función común de las expresiones del lenguaje; hay innumerables clases de expresiones y de modos de usar las palabras, incluyendo las mismas palabras (WITTGENSTEIN, 1984: p.56;59 e71).

Wittgenstein, com sua teoria dos "usos da linguagem" inaugura uma nova época nos estudos lingüísticos e uma nova tendência dentro da filosofia analítica: trata-se da filosofia da linguagem cotidiana.

De acordo com este novo enfoque, os problemas filosóficos podem ser resolvidos ao se tentar compreender o uso habitual que tem a "fala" dentro da linguagem, porque a linguagem é ação. Esta idéia será ampliada sistematicamente pelo filósofo inglês John L. Austin e por seu discípulo norte-americano John Searle, para criar a "teoria dos atos da fala", que busca resgatar a perda da unidade entre linguagem e ação.

A postura da filosofia da linguagem cotidiana constitui um novo "giro lingüístico", um giro copernicano, que caracteriza o atual momento histórico. Em seu texto *Pensamiento postmetafísico* (1990), Jürgen Habermas chamou de "el giro pragmático" (1990, p. 79) a esta mudança na análise lingüística dentro da teoria do significado.

"El giro pragmático" constitui, assim, a culminação do rechaço da razão ilustrada, e, com ele, se abre a possibilidade de uma multiplicidade de racionalidades. Com a filosofia da linguagem cotidiana surge uma nova forma de entender a existência humana, em que o conceito de ação cumpre a função de justificar as atividades do homem; porém, ao mesmo tempo, rechaça definitivamente a pretensão de que a razão moderna possa legitimar a reflexão filosófica e a atividade científica.

A pragmática da linguagem — com os aportes de Austin, Searle e Habermas, entre outros autores — pode servir como elemento inicial para o desenvolvimento de uma teoria que permita fundamentar racionalmente uma ética e uma estética. Sem dúvida, para isto, é preciso descobrir certos "universais pragmáticos" que ajudem a justificar a própria existência humana e, talvez, possam vir a re-descobrir a razão humana extraviada em seus posteriores excessos intelectuais.

4.6 Uma avaliação provisória da encruzilhada atual

Desde uma perspectiva *omnicomprensiva*, é possível afirmar que, hoje em dia, se vive em uma época de crise, em que os "antigos valores" não resolvem os problemas existentes e os "novos valores" não estão ainda firmes e claros para orientar esta época. Reconhecer este momento de transição pode ajudar a visualizar novos horizontes do

pensar filosófico, mediante uma reflexão crítica, serena e profunda do tempo presente e de seus fenômenos socioculturais específicos.

Aceitar que a modernidade significou a substituição de uma razão teológica por uma razão social — a transformação de uma ordem recebida da natureza divina por outra produzida pelo homem — é um fator facilitador para dimensionar a atual crise que experimenta o ser humano em sua cotidianidade. Neste processo de substituição, em forma gradual, vêm sendo incorporadas elementos filosóficos, políticos e técnicos que são legitimados pelo contexto social e, posteriormente, tendem a ser discutidos e contestados por seus intelectuais.

Sem dúvida, a substituição da razão representa uma ruptura que, paradoxalmente, foi incapaz de construir uma visão única e verdadeira da razão humana, como foi o propósito da filosofia ilustrada. Do mesmo modo, as filosofias políticas messiânicas de formar um "homem novo" para uma "nova sociedade" foram seriamente desestruturadas em sua projeção real, e, por conseguinte, suas metas proclamadas não se concretizaram. Estas concepções ideológicas são responsáveis pela crise das utopias modernas e dos projetos políticos de transformação, quando des-legitimam o ideal de futuro e o fim da história.

Apesar do caos e da crise reinante, é possível pensar que este processo tende a ser mais que um simples niilismo imperante. Talvez seja o momento de avaliar as conseqüências do desenvolvimento cultural do homem, pensar em sua história de transformação e mudanças para todos, sonhar com um futuro pleno de otimismo e esperança. Aceitar estas possibilidades discursivas significa re-pensar as concepções ontológicas de racionalidade, existência, sociedade, ciência e história, a fim de romper com a ortodoxia vigente nas diversas correntes filosóficas, para assegurar uma liberdade para pensar e criar o homem do terceiro milênio.

Reconhecer a existência do homem como indivíduo "vivente" e pensante se converte em elemento de ajuda para contextualizar esta aspiração, tanto na filosofia de Heidegger quanto na de Sartre. Este homem contemporâneo — dominado pelo consumo

do império tecnológico, estranhado de si e alienado por uma sociedade cruel e desumana, incapaz de uma auto-reflexão existencial e de uma crítica social — merece ser a idéia principal de uma sociedade humana autêntica e plena de significação pessoal, com a incorporação de todas as facetas do humano: não só sua razão, mas também, seus sentimentos, emoções, aspirações, projetos, sonhos e utopias, exemplos determinantes da condição vital do homem.

Ao situar esta discussão dentro de uma concepção antropológica existencial, é possível retroceder a imagem do homem como "senhor do universo" — consequência das filosofias do humanismo, do renascimento, da ilustração e da modernidade — para oferecer uma nova metáfora do ser humano, a qual está por construir-se.

Se a filosofia é a consciência teórica da cultura, da sociedade e do homem, então, significa a possibilidade de ter uma ferramenta de análise indispensável para examinar a questão da identidade cultural do tempo presente. Por isso, resulta comum ler na literatura especializada as expressões de um anúncio do "fim da história", do "fim da razão", do "fim da noção de progresso", do "fim do sujeito", da "crise do projeto da modernidade", entre outras afirmações que se vinculam aos autores que são classificados como pós-modernos. No entanto, também é comum ler frases que enfatizam a "racionalidade moderna", a "historicidade do homem", a "utopia do futuro", o "ideal de progresso" para todos, o "projeto da ilustração", os quais são bons exemplos dos que defendem a validade da modernidade e a necessidade de sua realização no mundo contemporâneo.

Dentro de um clima de incertezas, esta polaridade conceitual — modernidade e pós-modernidade — é um bom estímulo para efetuar uma reflexão pessoal, ainda que não se esteja em condições de avaliar ambas as tendências "contrárias", seja pela complexidade dos fenômenos humanos, seja pela falta de perspectiva histórica. Por certo, isto não implica a impossibilidade de realizar uma avaliação provisória desta situação que pode aparecer como uma encruzilhada para o intelectual de hoje.

Por ora, nesta primeira aproximação a esta temática, é conveniente realizar uma síntese dos principais elementos de discussão e de críticas que surgem neste horizonte conceitual, com o objetivo de facilitar uma eventual escolha filosófica.

A pós-modernidade, como tendência contrahegemônica da modernidade, representa a criação de uma geração alienada e desiludida com sua própria percepção de mundo, resultado da expressão de uma consciência fragmentada do real: um sincretismo das visões modernas. Dentro desta análise, a pós-modernidade aparece como um “estado de ânimo”, um estilo de vida, mas também se converte em um modo de pensar, uma concepção de mundo. Não há esperanças de transformar o mundo, como também de interpretá-lo em sua expressão verdadeira, e com isto surgem a evasão, a alienação, o consumismo e o narcisismo, todas condutas estereotipadas da atual cultura que reflete a morte da mudança social, do progresso comunitário e do desenvolvimento dos valores.

Assim, a pós-modernidade é o resultado de um desengano, fruto da modernidade que prometeu que uma razão livre conceberia uma sociedade livre: o “homem novo”. Esta diferença fundamental entre a promessa e a realidade pode expressam-se na crítica pós-moderna acerca dos seguintes pontos:

i) Desencanto da razão: a “razão” atual não é um espelho da realidade, fato denunciado por vários filósofos. Já o velho Marx advertiu que o conhecimento oferece sempre uma imagem interessada e parcial vinculada aos donos do poder; Freud opinava que o comportamento racional pode estar fundado em aspectos irracionais: o inconsciente. Heidegger crítica a dimensão objetivante do pensamento ocidental — baseado no cálculo e no raciocínio — que esquece outras dimensões do real.

ii) A aceitação da perda do fundamento: a razão não tem um fundamento absoluto que permita justificar seu pensar, legimitar suas reflexões e imagens do mundo, oferecido pelos autores modernos. Esta crítica enunciada por Nietzsche e desenvolvida em toda sua plenitude por Heidegger mostra que o atual tempo está caracterizado pela indeterminação, pessimismo e angústia da existência humana.

iii) O rechaço dos grandes relatos: a pós-modernidade não acredita nos megarelatos, opõe-se às grandes visões filosóficas, políticas e religiosas típicas da modernidade, que buscam dar coerência e sentido à existência e à coletividade humana. Portanto, estas visões não podem ter pretensões de objetividade e devem ser aceitas como simples narrações que buscam uniformar, homogeneizar, disciplinar a vida social, mediante critérios absolutos e totalitários impostos pela força, o dogma ou a barbárie. Paradoxalmente, tais critérios oferecem salvação, desenvolvimento e felicidade ao povo interessado.

Hoje se pretende resgatar o valor da diferença, da divergência e da individualidade do ser humano, apesar das enormes influências totalizadoras e da imposição “militar” do mercado para uniformizar a todos os seres humanos. Talvez o pensamento filosófico que melhor represente esta análise seja o de Jean François Lyotard em suas obras *La condición post moderna* (1996), e *La post modernidad explicada a los niños* (1994).

iv) O fim da história: ao renunciar aos grandes relatos, perde-se o sentido da história, mas isto não é motivo de tragédia, e sim uma ocasião para realizar-se. O sujeito contemporâneo vive na imediatez, em um presente contínuo, mas termina sendo um “narciso” de sua própria história. Este “narciso” vive obcecado com a própria imagem, preocupado consigo mesmo, porém dando seu maior significado vital a experimentar sensações sem ter um tempo em que situá-las; não há futuro nem memória para este sujeito pós-moderno.

Um segundo nível de análise mostra que o estudo do pensamento filosófico evidencia, quase sempre, um afã de universalidade em seu pensar que não é contraditório com a função omnicomprensiva da racionalidade filosófica. Se esta premissa é verdadeira, então, se podem deduzir algumas reflexões e críticas a tais posturas aparentemente “antagônicas”:

a) Pode-se afirmar que o principal erro da filosofia ilustrada — como motor da modernidade — é sua tendência de privilegiar um aspecto da razão que se manifesta como racionalidade instrumental-científica-técnica. Os teóricos ilustrados se negaram a admitir outras racionalidades (éticas, estéticas, ontológicas, etc.) e outros caminhos de busca de

conhecimento, ao produzir a "positivização" do saber científico; em ambos os casos, todo fenômeno que escapa a este horizonte discursivo aparece como algo irracional.

b) No caso das teorias pós-modernas, percebe-se uma contradição fundamental quando propõem que não deve haver busca de fundamentos universais da realidade e, não obstante, oferecem teorias epistemológicas e sociais sobre a racionalidade e a realidade contemporânea. Por acaso a perspectiva da diferença e da heterogeneidade não é uma perspectiva universalista? Ou melhor dito, que pretendem ao oferecer um novo critério de razão que acolha a existência de múltiplas e diversas racionalidades? Os autores pós-modernos não estão utilizando critérios universais em suas propostas éticas e epistemológicas ou em suas análises de busca de tendências sociais da atualidade?

c) A concepção de racionalidade inerente a tais posturas é outra matéria interessante por discutir. De maneira geral, é possível afirmar que nos modernos — especialmente nos filósofos ilustrados — a racionalidade aparece como uma faculdade universal, essencial, a-histórica e por natureza congênita, mas cujo cultivo tem a máxima importância social e educacional; não obstante, a razão pós-moderna aparece como uma racionalidade fragmentada, limitada e sem projeções ontológica, para deslocar-se para a problemática da linguagem.

d) Em ambas as posturas não se percebe o "sujeito racional" entendido dentro de uma perspectiva existencialista. Esse homem que pensa, racionaliza, reflexiona, que vive e sente, esse homem de carne e osso, não está contemplado nestas correntes teóricas. Daí a necessidade de resgatar o valor da existência humana como suporte fundacional de uma atividade docente, que pode aparecer como essencial em um projeto de educação filosófica.

A valorização destas tendências filosóficas pode ajudar a repensar a economia, a política, o ideal de progresso, a utopia do desenvolvimento, a crise da educação e os processos pedagógicos, a fragmentação do saber científico e a especificidade do conhecimento, a questão ecológica e a problemática da qualidade de vida, exemplos que

provocam a necessidade de buscar novos paradigmas e novas utopias para o futuro da humanidade.

El trabajo hacia la construcción de una nueva sociedad más allá del Estado y del mercado tiene que partir necesariamente de la sociedad global capitalista en status nascendi. Por suerte para las naciones económicas inviables, el efecto paralizante del colapso del socialismo, del posmodernismo y del neoliberalismo, sobre las energías espirituales creativas de la humanidad empieza a retroceder. Desde diferentes rincones del global village brotan nuevas iniciativas y paradigmas tendientes a superar la barbarie capitalista (DIETERICH, 1996: p. 159).

Talvez a leitura do seguinte texto possa servir de convite a esta grande tarefa reflexiva que, além disso, possui profundas implicações educativas e éticas.

(...) a la globalización del capital y la universalización del homo oeconomicus, hay que contraponer el proyecto histórico de la democracia universal y de la sociedad hermanada. Porque sería ignominioso que al atardecer de la evolución humana, las fuerzas oscurantistas logaran su triunfo definitivo sobre el homo sapiens (DIETERICH, 1996: p. 157).

Finalmente, apresenta-se um quadro comparativo das três últimas épocas históricas da humanidade para ajudar a identificar o atual espírito de nosso tempo e, talvez, facilitar uma decisão conceitual em matérias filosóficas².

Resumindo:

A presente seção foi uma tentativa de cartografar as principais idéias filosóficas que constituem o mapa teórico do pensamento contemporâneo que poder ser evidenciado na existência cotidiana do sujeito e em seu contexto sociocultural.

Por certo, esta revisão tem um caráter geral e enunciativo de matérias filosóficas que, nesta ocasião, excedem os limites desta investigação. Sua leitura, discussão e reflexão pretende oferecer novas alternativas para a educação filosófica atual e futura.

² Ver anexo 2

5 A PRESENÇA DA FILOSOFIA NO CHILE E NO BRASIL

O objetivo desta seção capítulo é dar a conhecer a presença que a filosofia tem tido na história do Chile e do Brasil, fornecendo uma visão panorâmica do fazer filosófico em ambos os países e enfatizando os principais aspectos de seu desenvolvimento histórico.

Revisar a trajetória histórica da filosofia permite obter uma compreensão mais ampla de sua necessidade e vigência para os povos destas nações latino-americanas. Sua leitura tende a reforçar a idéia de formular uma proposta de formação de professores de filosofia mais pertinente e adequada a tais sociedades.

A história das idéias filosóficas na América Latina surge com a colonização européia; no entanto, seu modo de cultivo e a forma de expressão são um assunto problemático. Igualmente, a busca por uma filosofia ibero-americana original e diferente da tradição cultural da Europa, também é outra questão discutível.

Ambas as situações não são alheias aos casos do Chile e do Brasil. Nestes países, a filosofia, para ter uma expressão válida e socialmente relevante, tem tido que percorrer um longo e difícil caminho de amadurecimento espiritual e de exploração conceitual. Daí a dificuldade de uma investigação filosófica por descobrir aspectos essenciais que têm determinado sua trajetória histórica e a necessidade de sistematizar essa atividade no tempo presente, para uma posterior avaliação reflexiva.

Por conseguinte, um dos principais problemas que se tem quando se aborda a história da filosofia no Chile e no Brasil se refere à ausência de indicadores ou categorizações de seus períodos. Cada autor propõe sua própria classificação das divisões de uma possível história da filosofia chilena ou brasileira — e o faz à maneira de uma hipótese de estudo — segundo uma seqüência cronológica ou uma temática relevante

durante algum período de tempo, ou pela existência de fatos socioculturais concomitantes à atividade filosófica.

A meu ver, uma classificação interessante da trajetória da filosofia em ambos os países seria considerar a existência de três grandes períodos históricos: uma primeira etapa vinculada à vida colonial, um segundo momento relacionado com os processos de independência e formação da república e, por último, a etapa contemporânea. Dentro destes três grandes períodos de tempos se encontram as mais diversas manifestações filosóficas, tendências, doutrinas e autores que têm vitalizado o pensar filosófico nacional.

5.1 A Filosofia Colonial no Chile e no Brasil

De maneira geral, este capítulo expõe as principais manifestações filosóficas que podem caracterizar a presença da filosofia na época colonial chilena e brasileira, a fim de realizar uma breve análise comparativa internacional que permita contextualizar sua trajetória histórica em cada país.

5.1.1 A filosofia colonial chilena: Escolástica das Índias

O começo do filosofar chileno deve ser buscado nos grupos de origem européia que foram povoando, pouco a pouco, um país de múltiplos climas e de poucos habitantes. Não existem antecedentes de que os indígenas chegaram a desenvolver algum sistema filosófico, a não ser uma cosmologia e uma mitologia como explicação pré-filosófica da realidade existencial deste homem pré-colombiano (HANISH, 1980).

Talvez alguns elementos da mentalidade indígena possam ter se incorporado ao ânimo dos primeiros pensadores chilenos; no entanto, a inspiração predominante procede do pensamento ocidental-cristão-europeu. Esta situação permite chamar a este período de “Escolástica de Índias”, considerando o predomínio que teve a escolástica desenvolvida desde as Índias — América — por descendentes de índios (CAICEO, 1995).

Nos primeiros tempos, a inspiração do Cristianismo — em seu afã evangelizador — “impõe” sua verdade ao habitante indígena. Mais ainda, os primeiros que chegam ao Chile trazendo algum elemento filosófico são os religiosos espanhóis que pretendem preparar novos sacerdotes; isto é, somente têm acesso à Filosofia as pessoas que buscam o caminho religioso (BARRIOS, 1997).

En la colonia se inicia el desarrollo de la Filosofía en el país a partir de las actividades de las congregaciones religiosas, tanto en la formación de sus futuros sacerdotes en los Colegios y Conventos (por ejemplo, el Colegio Máximo de San Miguel de los jesuitas en Santiago [1594], el Convento de Nuestra Señora del Rosario de los dominicos en Santiago [1595] y el Convento de Malloa de los franciscanos [1672] como el cultivo de la disciplina en la Universidad de San Felipe, fundada en Santiago en 1738 (CAICEO, 1992: p. 301).

Desde 1595, os primeiros cursos de Filosofia dados no país foram ditados pelas ordens religiosas, principalmente pela congregação de São Domingas e a Companhia de Jesus. Seu ensino se limitava à escolástica (*ratio studiorum*) e à filosofia de Aristóteles, com uma finalidade pedagógica essencial: educar o futuro religioso. Não era possível estudar outras linhas de pensamento, como a filosofia cartesiana, a nova lógica de Bacon ou os primeiros filósofos modernos.

En suma, durante o período Colonial, a filosofia se expressava principalmente nas ordens religiosas. Eles tiveram que dedicar-se à filosofia e à teologia e ao ensino das mesmas com o fim de preparar (ou formar) os novos religiosos, sejam frades ou sacerdotes, que, com o correr dos anos, foram necessários para o país. As ordens religiosas que no Chile desenvolveram a filosofia e a educação foram os dominicanos, os franciscanos, os jesuítas, os agostinianos e os mercedários. Ocasionalmente, cada ordem teve seus lugares — colégios ou universidades — nos quais ensinava, seus professores e seus próprios textos com determinadas tendências filosóficas dominantes e com uma particular ênfase teórica (para maior informação ver anexo 3: Escolásticas das Índias).

Sem dúvida, cabe também registrar outras expressões de ensino filosófico, como foi a criação do Seminário da Catedral (1584) — pelo bispo frade Diego de Medellín — considerado um dos colégios mais antigos do Chile. Neste local, deveriam receber os

estudantes algumas lições de filosofia, ainda que não haja informações precisas a respeito de seu currículo, nome dos professores, título que outorgava, etc.

Um registro oficial acerca da história da Filosofia chilena se encontra determinado pela criação da Universidad Real de San Felipe, fundada em 28 de janeiro de 1738 pelo rei da Espanha Carlos V, depois de um quarto de século de insistência do Cabildo de Santiago. Seu funcionamento, no entanto, se concretiza dez anos depois (MEDINA, 1907). Antes desta data, somente existia uma filosofia administrada e orientada pelo Clero religioso, que divulgava uma postura teológico-escolástica para a sociedade da época.

Ao que parece, nesta Universidade houve três disciplinas de Filosofia, as quais foram desempenhadas por sacerdotes das cinco ordens religiosas existentes no país na data; houve, ademais, um professor de Filosofia dos irmãos de San Juan de Dios, frade Manuel Chaparro. As disciplinas eram sobre as filosofias tomistas, escotista e suarecista; a última, porém, não funcionou por proibição do Rei depois da expulsão dos jesuítas. Nas aulas desta Universidade vinham estudar os seminaristas das diversas ordens religiosas (HASNISCH, 1980).

Dentro deste contexto, as obras filosóficas do tempo colonial têm uma natureza aristotélico-tomista e claramente assumem uma finalidade educativo-pedagógica. Talvez seja interessante dizer que o autor filosófico mais importante deste período foi Alfonso Briseño Arias (1587-1668), sacerdote franciscano, nascido em Santiago (Chile) e morto em Caracas (Venezuela). Sua obra mais importante, em 2 volumes, publicada na Espanha em 1642, reúne suas Controvérsias às sentenças de Juan Duns Escoto.

Briseño tem sido considerado como um dos mais relevantes expositores da escola escotista — también foi conhecido como o “Segundo Escoto” — e uma das mentes filosóficas mais poderosas do seu tempo no Novo Mundo. Talvez, dentro de uma perspectiva existencialista, seja interessante assinalar alguns dados biográficos deste autor.

Alonso Briseño nació en Santiago en 1587, hijo de padres españoles (Alonso su padre; Jerónima Arias de Córdova su madre). A los cinco años se trasladó con su padre a Lima, lugar donde estudió, a los dieciocho años ingresó a la orden franciscana; al ordenarse de sacerdote ganó por oposición una cátedra de Filosofía por 15 años en esa

ciudad. Se distinguió por su profundidad y dominio de la filosofía, especialmente Escolástica, lo cual le valió el pseudónimo de 'pequeño Escoto' o 'Segundo Escoto' . Su quehacer académico era teológico-filosófico, desarrollando indistintamente clases de Teología y de Filosofía. Como visitador de su Orden estuvo un corto tiempo en Chile. Por su interés en la conversión de los indios fue nombrado Vicario provincial de la provincia de Jauja y Cajamarca, logrando que al Convento de Cajamarca acudieran más de seis mil indios y medio millar de españoles. Después regresó a Lima y desde allí fue enviado a Roma para participar en el proceso de canonización de San Francisco Solano, en calidad de procurador. Se destacó en Roma y España por sus disputas teológico-filosóficas. En 1644 fue propuesto por el Rey para Obispo de Nicaragua; fue consagrado en Panamá y asumió su cargo dos años después. En 1649 fue trasladado como Obispo de Caracas, viviendo más bien en Trujillo en donde promovió en la catedral disputas teológicas. Falleció en esa ciudad en 1668 (GARCIA BACCA, 1954: p. 15 a 23).

Seus principais escritos se encontram em três volumes, sendo publicados somente dois na Espanha e em Latim. A tradução dos títulos, bastante extensos, é a seguinte:

"Primera parte de las más célebres controversias sobre el primer libro de las sentencias de Juan Duns Escoto, Doctor Sutil y Príncipe de los Teólogos. En ella a menudo se hacen disertaciones metafísicas, con las cuales se forma un tratado bastante complejo de metafísica, que entre los escotistas pueda servir siempre como comentario, con un índice exclusivamente metafísico. Su autor es Ildefonso Briseño, chileno, profesor dos veces jubilado de Prima de Teología en Lima, postulador por el Reino del Perú en Roma en la causa de canonización del Venerable Siervo de Dios, fray Francisco Solano, apóstol de los peruanos", Imprenta Real, 1638. Consta de 963 páginas.

"Tomo segundo de la Primera Parte de las más célebres controversias sobre el primer libro de las sentencias de Juan Escoto, Doctor Sutil, que trata de la ciencia de Dios y de las ideas. Su autor fray Alonso Briseño, profesor dos veces jubilado de Sagrada Teología y padre de la Provincia Peruana de la Orden de Menores de la Observancia Regular". Imprenta Real, 1642. Consta de 658 páginas. (op.cit. p. 23)

5.1.2 A filosofia colonial brasileira: Educação Jesuítica.

A história da Filosofia no Brasil começa com a chegada dos primeiros jesuítas ao país (1549). Sua missão era evangelizar e educar aos nativos, como também, aos seus primeiros habitantes europeus. Como nas outras regiões da América, os nativos não tinham um sistema filosófico ou alguma prática reflexiva semelhante à filosofia. Em seus distintos povos havia uma interpretação mitológica do homem e do mundo que organizava sua concepção do real e da vida social.

Foi assim que, desembarcando junto com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, em 1549, chegaram às nossas terras os padres jesuítas. Vinham com uma tarefa oficialmente definida nos Regimentos Portugueses para a Colônia: catequizar e instruir os nativos, assim como a população que para cá se transferira ou fora transferida, nas

quatro décadas que já se haviam passado desde o Descobrimento (XAVIER, 1994: p. 41).

Para cumprir sua missão, os jesuítas utilizavam como princípio orientador a *ratio studiorum* e os ensinamentos da filosofia escolástico-tomista. Seu ideal de formação era formar um homem universal, humanista e cristão. Daí, em consequência, que este período histórico seja conhecido como de educação cristã ou educação colonial ou ensino jesuítico.

Esse teocracismo jesuíta gerou um monopólio do pensamento e afastou Portugal do movimento científico que se processava na Europa, durante o século XVII, com Bacon, Galileu e também Descartes. Rompe-se a tradição de uma cultura pragmatista inspirada pelo espírito das navegações e voltam a reinar novamente as humanidades clássicas. O saber é convertido em erudição livresca, (...). A cultura filosófica passa a ser mero comentário teológico, fundada principalmente na renovação da escolástica aristotélica. Esse humanismo artificial imposto a Portugal chegou até a colônia e deixou traços marcantes em nossa inteligência: o formalismo, a retórica, o gramaticismo, a erudição livresca (CARTOLANO, 1985: p. 22).

No entanto, este ideal educativo orientado por esta concepção — diferente do que ocorreu nas colônias espanholas — não foi suficiente para determinar a formação de uma tradição filosófica no Brasil. Em primeiro lugar, a orientação de Portugal em relação ao Brasil era de absoluta dependência e submissão; portanto, não havia possibilidade de massificar a educação e a preocupação filosófica. Uma segunda razão se refere à expulsão dos jesuítas do Brasil (1759), sem possibilidade de que outra ordem religiosa pudesse assumir a tarefa de educar e formar uma concepção filosófica do homem e da sociedade brasileira. Este último fato se verifica na absoluta carência de universidades ou instituições dedicadas à Filosofia no Brasil colonial.

A Companhia de Jesus pode ser considerada como o baluarte da Contra-Reforma, e seu forte espírito teocêntrico não favoreceu o conhecimento das ciências experimentais que começavam a surgir na Europa moderna. Deste modo, se facilitou a aparição de um monopólio do pensamento, de natureza exclusiva e dependente de Portugal.

A ordem de Inácio de Loyola, nascida, amparada e protegida pelo governo português, pode ser considerada como o porta-estandarte da Contra-Reforma. Lutero apresentara sua Reforma que, combatida e acuada nos países latinos, que, acabou esparramando-se pelas nações anglo-germânicas e pelos países nórdicos (...). Tanto a Espanha, donde vinham Inácio e os primeiros jesuítas, quanto Portugal, mergulharam e comprometeram-se, de corpo e alma, com a contra-reforma. O lema português de 'luta

pelo Rei e pela Igreja Católica' sintetizava-se, de agora, num só e único programa: 'luta contra a Reforma'. Desta maneira, as primeiras lições, no Brasil, desde 'as escolas de ler e escrever' até o ensino superior, encontram-se totalmente nas mãos do jesuíta e da contra-reforma (TOBIAS, 1972: p. 34).

A cultura filosófica de então eram simples comentários da escolástica aristotélico-tomista para formar ao futuro religioso da ordem jesuíta, o qual assistia aos conventos e centros religiosos da época. Existiam cursos de Letras, Filosofia e Teologia, desde o ensino primário até a educação superior, com uma duração aproximada de 10 anos; no entanto, não outorgava diplomas pelos estudos realizados. As pessoas interessadas em alcançar algum grau acadêmico deviam ir à Universidade de Coimbra ou a outra na Europa.

A Europa do século XVI, (...) era a pátria do Renascimento. Agonizava a Idade Média e, com ela, o apogeu da Filosofia, da Teologia e de um período eminentemente teocêntrico; em contrapartida, fruto do carreamento de sábios e da cultura greco-latina de Bizâncio para Roma, renascia e florescia o movimento literário de volta à cultura grega e latina, levando o homem e a educação de então, do humanismo teocêntrico para o humanismo antropocêntrico. A própria ordem de Inácio de Loiola, pelo realce dado ao elemento literário, tão de acordo com o espírito renascentista, é eco desse novo ambiente e mostra a influência da cultura do renascimento, mesmo em áreas tão profundas e difíceis de serem atingidas como é o espírito de uma ordem religiosa. Desta maneira, o renascimento, diretamente, através do jesuíta, e, indiretamente, através da cultura e do ambiente europeus, impregnará e vitalizará de espírito novo, toda a primeira educação do Brasil até 1759, ano da expulsão dos jesuitas pelo Marquês de Pombal, constituindo-se, por isso, numa das fontes da primeira educação brasileira (TOBIAS, 1972: p. 30).

Um fato interessante da presença dos jesuítas no Brasil e de sua orientação filosófica foi a criação das missões jesuíticas ao sul do país. Na região do Rio Grande do Sul, os padres jesuítas para catequizar aos índios guaranis fundaram uma série de conventos que, posteriormente, deram origem aos 7 povos das missões nos séculos XVII e XVIII (São Francisco de Borja, 1682; São Nicolau, São Luís Gonzaga e São Miguel Arcanjo, 1678; São Lourenço Martir, 1690; São João Batista, 1698; e Santo Ângelo, 1706).

A criação das Missões deve ser entendida no âmbito de uma perspectiva de realização da utopia orientada pela teologia cristã, porém cujas características socioculturais a transformam em uma experiência única na história ocidental. Era uma sociedade quase independente do poder colonial; sua natureza era teocrática, e o governo era exercido por estes padres. A auto-suficiência e a propriedade comunitária dos bens eram duas características econômicas fundamentais de sua existência: não existia o direito

de propriedade privada, e o comércio estava baseado na troca de mercadorias; não havia dinheiro como fator econômico. Sua organização social buscava refletir o ideal da sociedade cristã, sem classes sociais, com bens comuns, direitos e deveres iguais para todos, entre outras características socioculturais dignas de destacar.

Com a expulsão dos jesuítas, conseqüência das reformas do Marquês de Pombal, não há possibilidade de gerar uma tradição filosófica ou educativa para o povo brasileiro. Somente se adquire uma nova perspectiva com a chegada do Rei de Portugal, Dom João VI ao Brasil, fugindo do avanço napoleônico (1808).

5.1.3 Breve análise comparativa internacional do primeiro período: semelhanças e diferenças

As considerações anteriores permitem adiantar alguns resultados preliminares para este primeiro período da presença filosófica nestes países. Apesar de sua raiz comum, a colonização européia, a trajetória histórica foi diferente em cada país, e, do mesmo modo, suas conseqüências para a atividade filosófica. Por conseguinte, desde o ponto de suas semelhanças e diferenças, é possível assinalar que:

- a) Chile e Brasil recebem uma colonização européia de países ibéricos, Espanha e Portugal; no entanto, seus processos colonizadores foram diferentes. No Chile, a colonização castelhana foi determinante na conformação de uma sociedade que é distinta da brasileira; como também o foi em sua língua e na criação de seu sistema sociocultural.
- b) Ambos os países recebem uma influência da tradição escolástica aristotélico-tomista, trabalho desenvolvido por distintas ordens religiosas. No território brasileiro, predomina a Companhia de Jesus; em troca, na colônia chilena — além desta congregação — dominam os frades dominicanos no ambiente cultural da época.
- c) A atividade filosófica está estreitamente vinculada à Teologia, e sua função pedagógica principal é evangelizar e educar o povo — índios, mestiços e europeus — para formar

os futuros religiosos. A diferença surge da concepção filosófica assumida por estas ordens religiosas em cada país: na sociedade chilena, o índio e o mestiço deviam ser educados à imagem do homem espanhol dentro de uma concepção cristã; o mesmo não aconteceu no Brasil — exceto durante a presença dos jesuítas — onde se pensava que o nativo era uma mão-de-obra barata, escrava e abundante que devia estar a serviço do império.

- d) A *Ratio Studiorum* era o núcleo da educação da época. Em ambas as sociedades coloniais, a forma e o conteúdo da formação humana eram outorgados desde uma perspectiva medieval e teocêntrica; no entanto, seu trabalho educacional foi diferente em cada país. O fazer filosófico chileno foi facilitado com a criação de universidades, impressão de livros e a possibilidade de obtenção de títulos e graus acadêmicos, fatos que não ocorreram no Brasil colônia.
- e) A expulsão dos jesuítas do domínio espanhol e português teve conseqüências distintas em cada sociedade colonial. No Brasil, seu afastamento significou o fim de um processo civilizatório e da possibilidade de formar uma consciência filosófica acerca do homem e da sociedade; situação diferente no caso chileno, porque seu papel evangelizador foi substituído por outras ordens religiosas (dominicanos e franciscanos).

5.2 A Filosofia na independência e formação das repúblicas do Chile e do Brasil

Aqui interessa mostrar a presença (ou ausência) da filosofia na configuração nacional de cada país, como também revisar o deslocamento teórico e humano que sofre neste período. Por isso, a presença (ou ausência) da atividade filosófica se converte em um instrumento reflexivo da própria sociedade e, certamente, suas conseqüências ajudaram a modelar o tipo de sociedade atualmente existente. Daí a necessidade de realizar um estudo comparativo dessa época para facilitar sua compreensão atual.

5.2.1 A filosofia no Chile: autodidatas e profissionais

No Chile, as tendências filosóficas nas vésperas da independência se desenvolveram sobre um fundo escolástico, herança colonial e sempre vigente na sociedade chilena. Na primeira metade do século XIX, existiu todo um corpo de idéias que deram fundamento político e jurídico aos processos de independência do país. Além disso, do humanismo cristão como fonte de inspiração na construção da nação, surgem novas tendências filosóficas que darão maior sustento teórico a este processo de formação nacional. Estas idéias estavam relacionadas, principalmente, a diversas correntes do pensamento francês e aos ideais da Revolução Francesa.

Las únicas excepciones educacionales diferentes a las indicadas (en el período anterior) fueron la creación de la Universidad Real de San Felipe, realizadas por las autoridades del Reino de Chile, y la fundación de la Academia de San Luis, a cargo de don Manuel de Salas, la cual servirá de base para la creación en los inicios de la Independencia de la erección del Instituto Nacional. El personal académico de la Universidad de San Felipe era, sin embargo, fundamentalmente compuesto por ocho sacerdotes; por lo tanto, la inspiración filosófica no era muy diferente a la ya señalada; en la Academia de San Luis, en cambio, se empiezan a notar elementos filosóficos diferentes, provenientes especialmente de la ilustración.

Con la Independencia Nacional (...) la educación comenzó a recibir los influjos europeos propios de la época: la Ilustración Francesa, el Enciclopedismo y el Racionalismo; desde mediados del siglo XIX se percibe la influencia positivista que en Chile llegó a tener uno de los centros filosóficos más relevantes, especialmente con los hermanos Lagarrigue. Por otra parte, el primer texto de Filosofía de la educación de inspiración positivista, en habla castellana, fue escrito y publicado en Chile en 1897 por don Valentin Letelier. Las corrientes antes indicadas de corte preferentemente laicista ayudaron a la concreción en el país, especialmente en el gobierno de Manuel Montt, de la noción de estado docente que predominó en el país por más de cien años. En el siglo pasado la educación en manos del Estado comenzó a desplazar en importancia e influencia a la educación particular que había estado preferentemente en manos de instituciones religiosas. Justamente, la noción de estado docente responsabiliza al Estado de la fijación de políticas, de planes y programas de estudio y de supervisión de todo el sistema nacional de educación (CAICEO, 1997: p. 42 a 47).

Nesta longa citação, se pode inferir que a atividade filosófica aparece vinculada às áreas da filosofia social, à filosofia política, à filosofia do direito e à filosofia da educação. Este deslocamento temático e doutrinal da filosofia chilena significou uma mudança da filosofia com inspiração teológica e escolástica para uma atividade reflexiva que problematiza questões sociais e políticas da nova nação; ao mesmo tempo, também evidencia uma mudança nas pessoas que estavam dedicadas à filosofia: de sacerdotes e teólogos, para intelectuais e leigos, aficionados e profissionais da filosofia.

Esta modificação dos temas e do tipo de pessoas preocupadas com a filosofia é um fato interessante de destacar, porque a atividade filosófica já não é de exclusiva propriedade da Igreja, senão que agora pertence à vida social do povo chileno. No entanto, este fato não esteve isento de polêmicas e discussões entre os participantes da vida intelectual chilena da época.

Daqui em diante, vão conviver pessoas com formação sistemática em filosofia (recebida na Europa) e pessoas que se preocupam com filosofia, porém não tem uma formação acadêmica. Esta dualidade de sujeitos, profissionais e autodidatas, foi um poderoso motivo para criar uma corrente de opinião que ajudou a fundar faculdades de filosofia e educação nos tempos posteriores.

Dentro deste ambiente intelectual floresce o processo de independência e a criação da República do Chile, como também de suas principais instituições nacionais: marco constitucional, sistema político, poderes do estado, etc. para autoconfigurar-se como nação soberana e independente. Neste processo sociopolítico se destaca o aporte do pensamento ilustrado europeu do século XVII. As obras de J.J. Rousseau, Diderot, D'Alembert, Voltaire, Montesquieu e Condorcet foram algumas leituras realizadas pelos líderes intelectuais e políticos chilenos, como foram os casos de Juan Egaña, Martínez de Rozas, Camilo Henríquez, Bernardo O'Higgins, entre outros. Um segundo fator que contribuiu com a criação de um sentimento de nacionalidade foi a chegada de diversos intelectuais hispanoamericanos: José Joaquín de Mora (espanhol), Andrés Bello (venezuelano), Domingo Faustino Sarmiento (argentino), Juan Bautista Alberdi (argentino), etc.

Neste lapso se destacam duas figuras importantes para o futuro desenvolvimento da filosofia chilena: Juan Egaña (1768-1836) e Andrés Bello (1781-1865). Egaña, trabalha em múltiplos projetos de governo, aportando bases filosóficas para a nova nação que começava a modelar-se, como foi o caso da redação da constituição de 1831. Graças a sua influência, se começa a lecionar filosofia nas instituições de educação pública: lógica, cosmologia, filosofia do direito e filosofia política.

Juan Egaña es considerado un utópico en sus deseos político-sociales, pero es quien muestra una clara voluntad por filosofar, inspirado en el ilustrado Montesquieu, el

naturalista Rousseau y los utilitaristas Smith y Bentham; sus principales obras son "Cartas Pehuenches" (Imp. de Gobierno, Santiago, 1819, 12 números), "Colección de algunos Escritos Políticos, Morales, Poéticos y Filosóficos" (M. Caleros, Londres, 1826-1836), "Tractatus de Re lógica, Metaphisica et Morali, (...)" (CAICEO, 1992: p. 305).

A partir de 1842, se introduz no desenvolvimento do filosofar chileno o pensamento social e pragmático europeu, com a figura de Andrés Bello. Este pensador venezuelano, primeiro reitor da Universidad de Chile (1842), foi o autor de mais de 200 trabalhos, que incluem desde textos, análises, obras de teatro, crítica literária e inclusive o código civil do Chile. Suas obras mais importantes foram *Principios del Derecho de Gentes* (Imp. La Opinión, Santiago, 1932) e *Filosofía del Entendimiento*, editada póstumamente (1881). Bello começou sua formação filosófica na Venezuela e a completou na Inglaterra, onde se familiarizou com a filosofia do sentido comum de Hamilton, com o utilitarismo de Bentham e o pensamento de Thomas Reid. Na América de seu tempo, Bello chega a ser o intelectual mais destacado, um mestre da Gramática e da Lógica; porém, nunca seu estudo alcançou uma reflexão profunda e metafísica:

Andrés Bello, por su parte, es considerado un representante del humanismo con una fuerte tendencia americanista; sus inspiraciones se encuentran en Locke y Berkeley (utilitaristas-empiristas), en Reid (su tesis sobre el 'sentido común') y en el racionalismo neokantiano (sostiene en este aspecto que sólo la fe lleva a Dios), (...) (CAICEO, 1992: p. 305).

Apesar da luta pela independência que interrompeu durante um tempo o avanço cultural e educativo do país, a segunda metade do século XIX pode ser considerada como uma época anti-hispânica, que busca substituir e superar as correntes escolásticas imperantes desde a colônia. A Universidad de Chile (1842) e o Instituto Nacional (1813) são os principais centros de reflexão filosófica, cuja tarefa principal consiste em tentar abandonar antigas atitudes escolásticas e coloniais para buscar novas orientações filosóficas. Surge o interesse pelo positivismo, o liberalismo e o romantismo.

Dentro deste ambiente é possível afirmar que um dos filósofos chilenos mais sistemáticos e rigorosos do século XIX foi Jenaro Abásolo (1833-1884). Este autor, em seus diferentes trabalhos tenta refletir filosoficamente a partir da América e para a América; foi um dos discípulos de Andrés Bello, assumiu como fonte de inspiração o

racionalismo e o idealismo alemão. Sua preocupação pela filosofia latinoamericana se refletiu na publicação das seguintes obras: *Dos palabras sobre la América y su porvenir: la Patria* (Imprenta Chile, 1861); *La religión de un americano* (Imprenta Unión Americana, Santiago, 1866); e *La personalidad política y la América del porvenir* (Imprenta Universitaria, Santiago, 1907). Também publicou *La personnalite* (Typografie, Bruxelles, 1877); existem, ademais, alguns manuscritos inéditos seus, como *Observaciones sobre la lógica de Hegel* e *Estudio sobre la filosofía alemán* (Astorquiza, 1982).

Em seu primeiro trabalho publicado, *Dos palabras sobre América y su porvenir* (1861), expõe sua tese de buscar um “camino original para América” e criar seu próprio destino. Em outra obra, *Personnalité* (publicada em Bruxelas, 1877), composta de dois volumes, aprofunda um pouco mais esta tese. O primeiro — denominado de ‘La personalidad en si o la filosofía’ — analisa Leibniz, Kant, Hegel e Spinoza, com a esperança de refletir acerca da ética e do tema de Deus, cuja existência tenta demonstrar; o segundo — denominado de ‘La personalidad social o los genios’ — se ocupa da problemática ética e conclui com a necessidade de estabelecer uma nação para toda a humanidade. Em um terceiro livro, talvez sua obra mais importante, intitulada ‘La personalidad política y la América del porvenir’ (publicada póstumamente em 1907), busca estabelecer os fundamentos de uma cultura superior para uma América unida, o que não significou ignorar a perspectiva metafísica. Somente a metafísica é capaz de conhecer o conceito do eterno, e sua categoria epistemológica se localiza por cima das ciências particulares, dada sua capacidade de refletir sobre o eterno, o qual não acontece com estas disciplinas científicas.

Aproximadamente no ano de 1870 surgem as primeiras manifestações do positivismo no Chile. Em tais anos, o espírito chileno começa a manifestar um interesse científico, social e econômico de sua própria realidade, buscando interpretar a nação chilena e a delinear sua identidade como povo. Uma vez consolidada a independência, o Chile empreendeu a tarefa de organizar-se política e institucionalmente. Surgiu a necessidade de ampliar o horizonte cultural e educativo, como também de buscar bases para fundar o futuro da nação. Por esta razão, foram contratados, sucessivamente, vários

cientistas europeus, porque era necessário um conhecimento científico do território e de suas possibilidades de exploração econômica. Paralelamente, havia que melhorar o sistema educativo e ampliar o campo da vida cultural da sociedade chilena do momento.

O positivismo europeu, em seu desenvolvimento naturalista evolucionista, interessou no Chile a partir da concepção de Herbet Spencer, conformando uma grande quantidade de seguidores como José Victorino Lastarria, Diego Barros Arana, Valentin Letelier, Francisco Bilbao, Jenaro Abásolo, os irmãos Lagarrigue Alessandri, entre outros intelectuais chilenos dessa época. No entanto, cabe assinalar que este fato foi facilitado com a chegada de professores estrangeiros ao país.

A tendência positivista teve ampla influência na cultura chilena e no desenvolvimento de atitudes favoráveis à ciência, à difusão do conhecimento científico e à formação especializada de seus profissionais. No entanto, também manifestaram uma postura crítica à metafísica (“filosofia geral”) e contrária a religião, de forma particular, a Igreja Católica.

Um dos principais pensadores positivistas foi Valentin Letelier Madariaga (1852-1919), com obras sobre educação e filosofia da educação. Seu pensamento reflete a influência de Comte e de Spencer em questões sociais, políticas, científicas e pedagógicas. Letelier foi reitor da Universidad de Chile e é considerado o primeiro filósofo da educação a publicar uma obra desta natureza que teve grande influência em diversos países latino-americanos. Sua *Filosofía de la Educación* (Imprenta Cervantes, Santiago, 1892) realiza uma análise positivista da educação e das condições sociais da educação chilena.

(...) se ha demostrado ampliamente que lo más importante no es instruir sino educar y que la educación misma vale bien poco si no se da en forma que sirva de educación al espíritu. Un pedagogo argentino citado por Mercante ha llamado con el nombre de 'enseñanza sin alma' a aquella que carece de calor y entusiasmo comunicativos y que se da por el maestro mecánica y desganadamente. Pero acaso con mayor propiedad se podría aplicar esta feliz expresión a toda enseñanza que no interesa a los educandos, que no cautiva su atención, que no tiene fines morales y sociales; en una palabra, a la instrucción que carece de índole educativa (LETELIER, 1927: p. 21).

Além desse livro, este autor também publicou outras obras com igual tendência teórica, porém focalizando sua atenção em diferentes áreas do conhecimento: *La evolución*

de la historia (Imprenta Cervantes, Santiago, 1900); *De la ciencia política en Chile y de la necesidad de su enseñanza* (Imprenta Gutenberg, Santiago, 1886) e *Génesis del Estado y de sus instituciones fundamentales* (Edit. Cabut y Cia, Buenos Aires, 1917).

Ao finalizar-se a segunda metade do século XIX, começa a aparecer uma reação neotomista e católica frente ao predomínio positivista e laico que sofria a cultura chilena de então. A grande quantidade de filósofos positivistas e intelectuais leigos que monopolizavam a discussão política, econômica e social foi gerando novas posturas críticas a tais excessos doutrinários e teóricos. Tudo isso vai provocar a necessidade de sistematizar a formação filosófica dos intelectuais chilenos, isto é, profissionalizar e regulamentar sua atividade docente e literária. Tais fatos se concretizam, posteriormente, na criação da Universidade Católica de Chile, de faculdades de filosofia e de educação, como também, na formação acadêmica do professor de Filosofia chileno.

5.2.2 A filosofia no Brasil: autodidatas e profissionais

De maneira geral, é possível afirmar que as reformas do Marquês de Pombal no século XVIII e a chegada do Rei João VI (1808) não alteram significativamente a presença da Filosofia no Brasil. A declaração de independência do país e criação de diversas instituições culturais (curso de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, 1808; Academia Real Militar no Rio de Janeiro, 1810; Imprensa Real, 1808, Biblioteca Pública, 1810; entre outros exemplos destacados) não favoreceram a atividade filosófica nacional.

Na prática, a reforma pombalina expressava uma reação da Coroa portuguesa contra a lenta agonia por que passava a sociedade lusitana, já em processo de decadência, empobrecimento e perda de sua própria soberania.

Nos séculos XVI e XVII, com a ascensão das idéias do Renascimento, declinavam a escolástica e a visão teocêntrica do universo; em educação, vai desaparecendo o ideal do cavaleiro. O cavaleiro começa a abandonar o ideal de ser cavaleiro (...). Este, era o ideal antigo, agora, em via de superação.

Com o novo mundo da entronização da razão e das ciências experimentais, aparecia a visão antropocêntrica da vida e de tudo. Era a valorização e, logo mais, a hipervalorização da razão. Nasceram a educação realista, a época das luzes e o longo e interminável tempo do desprezo pela fé, pela religião, pela Filosofia e especialmente pela Metafísica. A ascensão, tanto das ciências experimentais quanto do cientista e da

físico-matemática, incrementada por Bacon e por Newton, estava em razão direta da desmoralização e da retirada da Filosofia e da escolástica decadente dos padres (TOBIAS, 1972: p. 108 e 109).

Não há que esquecer que os jesuítas foram expulsos do Brasil sob a acusação de serem retrógrados em sua visão cultural, donos de grandes capitais e imbuídas de uma grande ambição política. Segundo Pombal, sua permanência colocaria em perigo os novos projetos de recuperação de Portugal; apesar de toda esta crítica, nem Portugal nem o Brasil romperam relações com a Igreja Católica (XAVIER, 1994).

A destruição do "sistema educacional brasileiro" orientado pela filosofia escolástica dos jesuítas significou, na realidade, a morte de toda atividade filosófica de caráter institucional. A partir da expulsão dos jesuítas, os únicos cultivadores da filosofia serão pessoas autodidatas ou indivíduos com formação acadêmica na Europa (principalmente em Portugal).

No entanto, isto não evita a confusão conceitual acerca da filosofia que surge em Portugal e no Brasil, quando se concretizam as reformas de Marquês de Pombal. Um exemplo de tal atitude é a utilização oficial do texto *Instituições de Lógica* (1773) de Antonio Genovesi (sacerdote italiano e antigo aluno de G.B. Vicco, que tem uma marcada influência de J. Locke e de G. Leibniz); obra que, na opinião de especialistas, mostra notáveis confusões e erros filosóficos imperceptíveis a "filosofantes" (CRUZ COSTA, 1957 e 1960; TOBIAS, 1972; NISKIER, 1989).

Confusão entre lógica e metafísica, introdução do ensino das ciências físicas e naturais, complexo pela metafísica, afastamento da Filosofia e da Metafísica do ensino universitário, e, como consequência, também do ensino médio. (...) o conceito de universidade, derivado da Idade média e trazido pelos jesuítas ao Brasil, também foi definitivamente apagado por Verney e por Pombal; perdiam-se o sentido e a unidade da estrutura da universidade brasileira que, daí em diante, passarão a ser agregado desconexo de faculdades, profissionalizantes, sem nada de formação humana (TOBIAS, 1972: p. 124).

Neste novo enfoque do ensino, a preocupação da filosofia será substituída pelo enfoque de natureza sociológica. A educação é a socialização do educando, um eco da sociedade e não do homem (XAVIER, 1994). Com o desaparecimento da filosofia da educação cristã, a escola começa a ser preparação de uma elite para a universidade. E essa

mentalidade, imperante e clara no ensino superior, desce para o curso médio e para o primário e elementar, inoculando-lhes, com seu espírito, o estrangulamento e uma pseudo-aristocratização de toda a educação brasileira, como veio sendo até os dias atuais (NISKIER, 1989).

Portanto, a meu ver, a ausência de uma perspectiva filosófica será uma das causas da "aristocratização da educação", dada a carência de um conceito filosófico-antropológico do homem brasileiro. Esta situação é concomitante à instalação do Império no Brasil colonial. Estes fatos históricos vão delimitar o significado da atividade filosófica, como também o modo do filosofar do pensador brasileiro dos séculos XIX e XX:

Quanto à importância das idéias filosóficas em nosso processo histórico, para torná-la patente basta tomar o ecletismo e o positivismo, que são uma espécie de etapa inicial nos dois ciclos fundamentais do pensamento brasileiro. Sem o primeiro, não seria possível entender o sistema político vigente no Segundo Reinado. Sem o comtismo, nossa história republicana tornar-se-ia incompreensível (PAIN, 1967: p. 17).

A partir dos últimos anos do século XVIII, os intelectuais brasileiros — como resultado do desenvolvimento econômico do Brasil colonial — haviam procurado afastar-se da "tutela intelectual" portuguesa que já julgavam insuficiente para eles. Deste modo, se introduzem no ambiente filosófico da colônia brasileira as idéias da filosofia francesa, o enciclopedismo, o sensualismo de Condillac, o ecleticismo de Victor Cousin, tendências teóricas que se vão incorporar à tradição escolástico-jesuíta, ainda existente no país. Este conjunto de teorias permite efetuar uma síntese de idéias, uma "reconciliação" entre as correntes filosóficas e políticas da época. Certamente, não se deve esquecer que o Primeiro Império foi um período de grande agitação política e social, situação favorável para o estabelecimento de um movimento eclético:

El eclecticismo, doctrina 'más literaria que filosófica', más elocuente que profunda, toda ella esmaltada de citas clásicas, (...) parecía encajar perfectamente en la educación 'ornamental' que se daba en las aulas y convenir al espíritu de la incipiente aristocracia de los propietarios rurales conservadores, a la 'achinelada aristocracia', como la llamó el Vizconde de Inhomirim. Así se explica lo fácilmente que se adoptó aquel sistema: el eclecticismo propugna, en aquella época, una gran reconciliación entre las corrientes filosóficas y políticas (CRUZ COSTA, 1957: p. 24).

Segundo Cruz Costa (1960), um fato interessante de mencionar nesta época foi a realização de “conferências filosóficas” por um pensador português, Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846). Este personagem, membro da corte real, desenvolveu durante os anos 1811-1812, uma série de palestras que tiveram lugar no Colégio de São Joaquim do Rio de Janeiro, as quais foram posteriormente publicadas em forma de livro pela Imprensa Real: *Prelecções Philosophicas sobre a Theoria do discurso e da linguagem, a esthetica, a diceosyna e a cosmologia* (1813).

Com Silvestre Pinheiro Ferreira se introduz, no Brasil, o pensamento alemão. Em suas obras são citados os nomes de Kant, Fichte, Schelling e Hegel; no entanto, sua opinião sobre eles não é muito favorável para um pensar racional, rigoroso e sistemático. Em sua obra *Noções elementares de Filosofia e suas aplicações às ciências morais e políticas* (1839), escreve:

Ouvimos muitas vèzes os mais distintos filósofos da Alemanha, e entre êles os dois primeiros discípulos (de Kant) Fichte e Schelling, disputarem sôbre a inteligência de seu mestre e seu oráculo. Nem um só encontramos que não dissesse que êle só entendia Kant. Por este modo, o em que todos concordavam é que ninguém o entendia. O mesmo acontece aos citados Fichte, Schelling e ao famoso Hegel, que todos acabaram por abandonar Kant, e todos repudiaram duas ou três vezes os sistemas que antes haviam ensinado como chefes de escolas (PINHEIRO FERREIRA, Silvestre. APUD: CRUZ COSTA, 1960: p. 32 -33).

Este fato é significativo para a origem do pensamento brasileiro e seu afã de “importar” idéias estrangeiras à realidade cultural do Brasil, sem um necessário processo de assimilação e crítica filosófica, própria e autêntica para a sociedade brasileira. Esta é uma situação de permanente atualidade e uma das contradições da história cultural do Brasil (CRUZ COSTA, 1957 e 1960).

O ecletismo surge pelas necessidades socioculturais do regime imperial, que o obrigam a buscar uma sustentação teórica e jurídica para sua permanência no Brasil, principalmente em torno da questão de eleger uma nação republicana federalista ou um estado monárquico constitucional. Esta atitude encontra ampla ressonância nos círculos de poder da sociedade brasileira de então, porque não entra em contradição com outras correntes de pensamento, não ameaça a ordem social e se acomoda ao caráter pragmático do homem brasileiro.

Talvez como uma forma de resgatar o valor da tendência eclética seja conveniente citar alguns autores que habitualmente são catalogados como representantes desta corrente no Brasil de hoje em dia. Estes são: frade Francisco de Montalverne (1784-1858); Eduardo Ferreira França (1809-1857); Domingos José Gonçalves de Magalhães (1811-1882) e Antônio Pedro de Figueiredo (1814-1859).

Uma segunda linha de pensamento importante para a Filosofia, pelas conseqüências que leva à vida cultural desta nação, é o Positivismo. Para alguns autores — Luis Pereira Barreto (1840-1923), Benjamin Constant (1836-1891), Raimundo Teixeira Mendes, Miguel Lemos — o positivismo é a única corrente capaz de substituir outras doutrinas filosóficas-sociais e de dar um real ordenamento à nação brasileira. O positivismo como doutrina epistemológica se transforma em uma religião, e seus seguidores formam um “Apostolado Positivista do Brasil” (1877):

Aos filósofos educados nas idéias do século XVIII e começos do século XIX, aos ecléticos e áqueles que se ligam às doutrinas recomendadas pela Igreja Católica, vão ajuntar-se as novas gerações de positivistas, ortodoxos e heterodoxos; os espenkerianos, os evolucionistas e os iniciadores de tentativas de interpretações independentes, enfim, uma primeira manifestação de espírito verdadeiramente crítico. O econômico conduzirá a uma visão mais clara dos problemas da cultura, a uma consciência mais profunda do sentido da inteligência (CRUZ COSTA, 1960: p. 40).

A segunda metade do século XIX é uma etapa importante na história da filosofia brasileira. Entre os anos 1870 e 1880, surgem novas idéias filosóficas no ambiente cultural da época — o positivismo, o naturalismo e o evolucionismo — como conseqüência do desenvolvimento econômico alcançado e da formação de uma pequena burguesia comercial e burocrática que será capaz de opor-se à aristocracia tradicional. Conforme João Cruz Costa (1957 e 1960) e Antônio Paim (1960), será esta nova elite que vai usar estes novos referenciais filosóficos na compreensão e transformação do Brasil do final do século XIX:

O Império, ao nascer, havia fundado duas Faculdades de Direito, a de Olinda e a de São Paulo, onde se preparavam os legistas. Nestas Faculdades, viveiros dos políticos do Império, estudavam os filhos dos grandes proprietários de terras. Na segunda metade de século, nelas começam a ingressar também os filhos da burguesia comercial

e da burguesia burocrática. (...) ingressavam também nas escolas técnicas, a Central e a militar, onde procuravam, (...) educação profissional e ilustração, (...). É dessa burguesia formada de militares, de médicos, de engenheiros -mais próximos das ciências positivas graças à índole de suas profissões - que irá surgir o movimento positivista no Brasil. Miguel Lemos era filho de um oficial de Marinha, Teixeira Mendes, de um engenheiro que se formara na Escola Central, de Paris (CRUZ COSTA, 1960: p. 41 e 42).

A aplicação do positivismo no Brasil dá origem a duas tendências positivistas: uma, que aceitava a totalidade da obra de Comte e outra, que somente utilizava o aspecto científico de sua doutrina. Em ambos os casos, estes pensamentos se caracterizam por influir nas elites brasileiras do século XIX, sendo incapazes de obter uma divulgação popular nem a adesão de grandes setores sociais:

A exemplo de outras doutrinas européias, também o sistema de Augusto Comte experimentou, em terras brasileiras, um processo acentuado de diferenciação. A Sociedade Positivista, fundada em 1876, teve prosseguimento como a Igreja Positivista do Brasil, cujo templo se construiu ao longo da década de noventa, à rua Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Embora exista até o presente, seu período de maior atividade correspondem à fase da liderança de Miguel Lemos (1854-1916) e Teixeira Mendes (1855-1927). Tinha como escopo principal preservar a doutrina do mestre em sua pureza original. Talvez por isto mesmo jamais passasse de uma pequena seita (PAIN, 1967: p. 179).

Também dentro da segunda metade do século XIX é possível reconhecer a influência de outra corrente européia: o evolucionismo alemão (principalmente a obra de Herbet Spencer, Ernst Haeckel, Ludwig Noiré). Ainda que sua importância e seu alcance filosófico tenham sido menores do que os registrados pelo positivismo francês, o qual tende a ser localizado no sul do país, destaca-se a presença germânica no norte do Brasil, sendo conhecida como a "Escola de Recife", e a história registra como seus principais representantes Tobias Barreto de Menezes (1839-1889), considerado seu fundador; Sílvio Romero (1851-1914); Raimundo de Farias Brito (1862-1917); e Fausto Cardoso (1864-1906):

Neste período de transição entre o século XIX e o século XX, por volta de 1904, para simplificar, como diz Giberto Amado, 'todo mundo era positivista, isto é, darwinista, monista, fenomenista, evolucionista, mas ninguém propriamente prosélito de Augusto Comte'. Através dessas influências evolucionistas viera, mais tarde a de Fred Nietzsche, aumentando a enorme confusão filosófica reinante (CRUZ COSTA, 1960: p. 60).

Para João Cruz Costa (1957 e 1960), igualmente como no caso do positivismo, a incorporação de novas doutrinas filosóficas não ajudou os "filosofantes" a criar uma autêntica atividade filosófica nacional:

Filosofia própria para encantar a autodidatas, ela estava fadada a ter sucesso. Desprovidos de uma formação histórica e filosófica adequada, os bacharéis autodidatas brasileiros, curiosos e sôfregos de respostas definidas e definitivas sobre os problemas do Universo e do Homem, - vício inculcado por uma formação escolástica e formalista - voltavam-se eles agora para as novas idéias que a Alemanha - considerada nesse tempo pelo fulgor de sua ciência como a própria sede do Saber - nos enviava (CRUZ COSTA, 1960: p. 50).

Neste sentido, a filosofia no Brasil tem sempre um sentido de utilidade, a serviço de algo; não é uma tarefa especulativa, metafísica, e sim uma atividade pragmática que pretende ordenar e orientar o povo brasileiro. Talvez este fato tenha sido causado pela falta de uma tradição filosófica autêntica, ou pela carência de universidades e centros de estudos dedicados à filosofia, ou pela falta de profissionais (e não de simples "filosofantes"), ou por sua extraordinária dependência cultural de Portugal.

Por isso, é possível pensar que a soma de todos estes elementos contribui para fortalecer a tendência eclética como um paradigma do pensar do intelectual nacional, seja autodidata ou com alguma formação especializada em filosofia, que será significativa em tempos posteriores.

5.2.3 Breve análise comparativa internacional do segundo período: semelhanças e diferenças

As afirmações anteriores, brevemente enunciadas, permitem focalizar a atenção em aspectos comuns da atividade filosófica em ambos países e, ao mesmo tempo, destacar sua ausência ou sua diferença.

a) A atividade filosófica presente no Chile e no Brasil possui traços comuns à cultura filosófica ocidental, tanto em sua linguagem como nas temáticas examinadas. Existe influência de autores estrangeiros que são lidos e discutidos nos países; no entanto, sua influência sociocultural é diferente em cada caso. Em nível social, esta influência pode

ser encontrada nos processos de independência e formação nacional, donde a incorporação de tais idéias ocorre de forma distinta em cada país; quer dizer, a filosofia na vida nacional chilena tem uma estreita vinculação com os processos de independência e formação de uma consciência nacional, fato histórico que não se evidencia no caso brasileiro.

- b) A atividade filosófica como prática social surge de maneira diferenciada nestes países. No Chile, junto com a inquietude filosófica se criam instituições dedicadas a seu estudo e prática; em troca, no Brasil, em grande parte dos séculos XVIII e XIX não se fundam centros de educação superior dedicados ao cultivo da filosofia: o território brasileiro não tem universidades, nem centros filosóficos; as pessoas que têm inquietudes filosóficas devem viajar à Europa ou freqüentar algum centro acadêmico de natureza jurídica ou seminário religioso.
- c) Os surgimento de uma tradição filosófica pode ser a nota distintiva em ambos países. A herança escolástica se constitui em um forte reduto do pensamento católico na sociedade chilena, cujo espaço será compartilhado por outras correntes teóricas; porém, sua importância é ainda maior, quando assume como paradigma determinante na validação e na assimilação das novas doutrinas filosóficas que chegam ao Chile. Este fato é uma ausência lamentável para o Brasil e uma diferença radical para o posterior desenvolvimento da Filosofia.
- d) Tanto no Chile como no Brasil, o positivismo é a principal corrente que se manifesta com toda sua intensidade na vida cultural destas nações; no entanto, seus efeitos são diferenciados. No Chile, predomina a tendência epistemológica, que enfatiza a criação de conhecimentos e a manipulação da realidade: é a configuração de uma razão instrumental ao serviço da nação e da sociedade chilena; no caso do Brasil, o positivismo predominante foi de inspiração doutrinal-ideológica, e seus cultivadores a assumem como uma religião para a sociedade brasileira.
- e) Presença e atualidade da Filosofia em ambas nações. A atividade filosófica —herdeira de tais condicionantes — exercida tanto dentro dos centros acadêmicos como fora

deles, tem matrizes peculiares em sua prática e em seu conteúdo. De modo geral, o pensamento filosófico chileno se caracteriza por sua estreita vinculação com a tradição cristã ocidental e com seu humanismo católico em seus diferentes matizes; existe uma poderosa corrente de reflexão associada às universidades católicas, que se mostra em seus textos e publicações, como também, na formação de professores de Filosofia e teólogos que são requeridos pela sociedade chilena nos diferentes estabelecimentos de educação e centros culturais. Para o Brasil, a presença da prática filosófica não é de todo clara e reconhecida socialmente, dadas sua deficiente trajetória histórica e a carência de uma tradição filosófica, como também, as dificuldades e as dúvidas de sua sociedade multicultural e desenvolvimento socio-cultural desigual, que desfavorecem a formação de uma consciência filosófica nacional.

Esta última comparação será examinada com maior profundidade nas seguintes páginas dedicadas à filosofia atual e sua prática social, tal como ocorre no Chile e no Brasil de nossos dias.

5.3 As filosofias chilena e brasileira na época contemporânea: sua realidade atual

Em seguida se apresenta uma visão panorâmica da atividade filosófica ocorrida em ambos os países, dando ênfase a alguns aspectos que têm maior vinculação com a temática em estudo. Certamente, durante sua descrição fica em evidência tal atitude seletiva, situação que serve para facilitar uma posterior análise comparativa da trajetória da filosofia ocorrida nestas nações latino-americanas.

5.3.1 A filosofia chilena contemporânea: possibilidades e realidade

Ao finalizar o século XIX, a pugna entre os filósofos positivistas e os pensadores de orientação católica foi capaz de promover a liberdade religiosa e a separação do Estado da tutela religiosa; porém, também abriu espaço para o desenvolvimento de novas doutrinas filosóficas. Chegam as idéias socialistas e comunistas, as obras do pensamento alemão, as teorias dos filósofos franceses e americanos, todas as quais se unem ao

positivismo existente e ao neotomismo cristão para provocar uma verdadeira revolução das idéias chilenas.

Certamente, dentro do contexto da educação filosófica chilena, é importante destacar alguns fatos:

- a) Criação da Pontifícia Universidade Católica de Chile (1888), como resposta à hegemonia da Universidade de Chile (1843) e sua forte presença nos estabelecimentos de ensino médio. O propósito desta segunda universidade foi a formação de uma elite intelectual e política que pudesse dirigir os destinos da nação segundo uma perspectiva cristã. Para isto, fortalece sua cátedra de Filosofia do Direito e cria a Revista Universitária, como elementos preparatórios para profissionalizar a carreira do professor de filosofia.
- b) Formação do profissional da filosofia. Nos anos de 1935 e 1943, a Universidade de Chile e a Pontifícia Universidade Católica de Chile, respectivamente, criam cursos especiais para a "formação de professores de filosofia". Igualmente sucede com a Universidade de Concepción, que durante o ano de 1957 cria a carreira de professor de filosofia dirigida a profissionais (advogados, médicos, engenheiros, entre outros) e a pessoas com educação superior interessados na atividade filosófica. Em qualquer caso, estes estudos conduziam à obtenção do título de "Professor de Estado em Filosofia".
- c) A incorporação de filósofos estrangeiros e de ilustres intelectuais nacionais contribui significativamente para oferecer uma educação filosófica da melhor qualidade possível. A partir da década de 30, começam a chegar ao Chile uma série de professores estrangeiros que fugiam da segunda guerra mundial, da guerra civil espanhola e de outros conflitos bélicos e políticos internacionais. Por exemplo, podem-se citar os nomes dos espanhóis José Ferrater Mora e Augusto Pescador Sarget; do italiano Ernesto Grassi; do alemão Gerold Stahl; do iugoslavo Raimundo Kupareo; do professor peruano Alberto Wayne de Reyna; entre os de outras pessoas de grande importância para a formação do professor de filosofia chilena e para a criação de um verdadeiro ambiente filosófico.

- d) O aumento exponencial de textos e publicações dedicada à filosofia nas principais universidades chilenas. Do mesmo modo, a criação de instituições vinculadas a sua atividade, como foi a Sociedade Chilena de Filosofia (1948), e a realização de diversos congressos nacionais e internacionais sobre temáticas filosóficas contribuem para legitimar o papel da filosofia na sociedade de então.
- e) A presença da mulher na atividade filosófica chilena é outro elemento interessante de mencionar. Uma vez que se sistematiza a formação filosófica do docente de filosofia, surge o interesse feminino por conhecer e exercer a tarefa reflexiva em plenitude. Alguns exemplos desta inquietude são Carla Cordua, Ana Escribar, Sara López e Beatrice Avalos, as quais são consideradas as pioneiras desta atividade.

Talvez como uma forma de ilustrar a trajetória da atividade filosófica nacional seja conveniente descrever a presença de alguns autores que manifestam algum grau de relação com o presente estudo. Estes autores são Clarence Finlayson Elliot (1913-1954), "o primeiro metafísico do Chile"; Enrique Molina Garmendia (1871-1964), destacado filósofo e reitor fundador da Universidad de Concepción; e Guillermo Mann (1889-1955), renovador do ensino filosófico no país.

O professor Clarence Finalyson nasce em Valparaíso, em uma família de imigrantes escoceses. Estuda no Seminário Conciliar de Santiago (1931), retirando-se no ano seguinte para estudar leis na Universidade Católica de Chile e depois, Pedagogia em Castelhana e Filosofia. Obtém o grau de Licenciado em Filosofia em 1938, pela mencionada Universidade Católica. Entre 1939 e 1942 é aluno candidato a doutor pela Universidade de Notre-Dame (USA).

Foram detectadas mais de 100 publicações no Chile e no estrangeiro (Colômbia, Argentina, Cuba, Venezuela e Estados Unidos) de autoria de Clarence Finalyson. Alguns livros seus são *Analítica de la Contemplación* (tipográfica La Gratitud Nacional, Santiago, 1936); *Dios y la filosofía* (Imprenta de la Universidad de Antioquia, Medellín, 1945);

Hombre, Mundo y Dios: visión cristiana de la existencia (Biblioteca de Cultura Hispánica, Edicc. Cosmos, Bogota, 1953).

Seu pensamento surge da formação tomista de seus professores chilenos Osvaldo Lira e Eduardo Escudero, os quais o ajudam a penetrar na obra de Jacques Maritain. Para alguns historiadores da filosofia (CAICEO, 1992; VIDAL, 1977), seu pensamento está aberto às correntes filosóficas modernas e contemporâneas (como é o caso do existencialismo); às expressões literárias; às problemáticas culturais, e às inquietudes contingentes do mundo de seu tempo. Sua obra mais importante *Dios y la filosofía*, recebe elogios do Vaticano por afirmar que os nomes metafísicos de Deus são três: a Existência Subsistente, o Entender Atualíssimo e o Amor Puro.

A contribuição deste autor ao desenvolvimento das idéias filosóficas chilenas está em considerar a necessidade de revitalizar o neotomismo; em propor análises filosóficas originais em teodicéia e antropologia; em descobrir, divulgar e valorizar obras literárias chilenas (promove no estrangeiro as obras de Pablo Neruda e Gabriela Mistral, ambos Prêmios Nobel chilenos em Literatura); e, por último, em investigar a identidade cultural americana, oferecendo elementos para compreender os problemas e esperanças deste continente.

No estrangeiro, suas obras provocaram comentários positivos de Jacques Maritain (francês), Michele Federico Sciacca (italiano), Julian Marías (espanhol), Francisco Gonzalez Alvarez (espanhol), entre outros destacados especialistas. Como ilustração, alguns comentários recebidos foram "indiscutível primeiro metafísico do Chile", "um dos três maiores grandes expoentes da filosofia americana junto a Dewey e a José Vasconcelos", "pensador original", "metafísico profundo", "um dos neo-escolásticos mais representativos".

Um segundo autor interessante de conhecer é Enrique Molina Garmendia, por seus valiosos aportes à filosofia e à educação chilena. Este intelectual foi professor de História e Geografia, advogado, reitor-fundador da Universidad de Concepción, ministro de

Educação e o primeiro presidente da Sociedade Chilena de Filosofia, entre outras atividades desenvolvidas com particular esforço e prestígio.

(...) plantea decididamente, como resumen de su meditación filosófica el problema que considera capital: la relación entre el ser y la conciencia. Enrique Molina rechaza por igual el idealismo y el materialismo mecanicista; el ser prima sobre la conciencia, porque es temporalmente anterior a ella, pero este primado no excluye, sino que admite la afirmación de un espíritu en potencia dentro del ser y máximamente realizado por el hombre. (...) el ser es afirmado porque es primeramente vivido por la conciencia como una totalidad de la que ella forma parte. Al 'pienso, luego existo', debe contraponerse un 'pienso, luego existo y existe el ser', el cual debe ser entendido, como una existencia y no como el reflejo de una esencia intemporal (FERRATER MORA, 1995: p. 2240).

Nesta valorização da história se percebe que o problema fundamental do homem, neste autor, é a realização de sua vida espiritual e, especialmente, nos planos ontológico e ético. Portanto, dentro de um mundo sem sentido e absurdo, é possível "colaborar" com a valorização e espiritualização do ser humano, quando se reconhece sua finitude e sua aspiração de infinitude pelo ser.

Sua orientação antipositivista e sua preocupação com a problemática relativa aos valores espirituais da pessoa humana são aspectos essenciais deste filósofo da primeira metade do século XX que se expressam em diversos escritos. Algumas de suas obras publicadas são *Filosofia americana* (Edit. Garnier Hnos, Santiago, 1942); *La filosofía en Chile en la primera mitad del siglo XX. Notas y recuerdos* (Editorial Nascimento, Santiago, 1951); *La herencia moral de la filosofía griega* (Editorial Nascimento, Santiago, 1934); *Tragedia y realización del espíritu. Del sentido de la muerte y del sentido de la vida* (Editora Atenea, Concepción, 1952).

Os acontecimentos sócio-histórico-culturais ocorridos em virtude das duas guerras mundiais comoveram a vida e as idéias dos chilenos. Surgiram no Chile novas atividades e tendências culturais, filosóficas, políticas e educativas, as quais foram capazes de alterar o sentido crítico de seus intelectuais e provocar um sentimento de nacionalidade. Este fenômeno se vê estimulado com a discussão do sentido e da importância no currículo do ensino médio da filosofia, disciplina presente desde o tempo da colônia nos planos de estudos do ensino secundário (VIDAL, 1977).

Diversos autores e instituições participam desta discussão pedagógica, como foram as polêmicas entre o filósofo Enrique Molina e o historiador Diego Barros; a participação de Pedro León Loyola (um dos fundadores da carreira de professor de filosofia na Universidad de Chile) e, posteriormente, o aporte da Sociedade Chilena de Filosofía, podem ser mencionados como elementos relevantes desta polêmica. Dentro deste ambiente, que se localiza na primeira metade do século XX, surge a voz do professor alemão Guillermo Mann:

Guillermo Mann Oldermann forma parte de la pléyade de profesores alemanes contratados por el gobierno de Chile. Llega en 1903 destinado a ocupar los cargos de profesor de filosofía, psicología y pedagogía en el Instituto Pedagógico y rector de Liceo de Aplicación (...).

La enseñanza de la filosofía en la educación secundaria es un tema que atrae al educador alemán. En él confluyen su inclinación por la educación y la filosofía. Dos de sus escritos atañen a esta materia. El primero de ellos es una ponencia presentada en el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria de 1912 (septiembre y octubre), llamada 'La enseñanza de la filosofía en el liceo'. El segundo escrito aparece como libro independiente, se publica en 1915 bajo el título de 'La enseñanza de la filosofía en los colegios secundarios' (SANCHEZ, 1994: p. 145).

Seu livro *La enseñanza de la filosofía en los colegios secundarios* (1915) é uma reação à tendência positivista imperante nos programas de estudos para V e VI ano de humanidades, os quais foram elaborados no início do ano 1893 por Jorge Enrique Schneider — outro professor alemão contratado pelo governo do Chile — que reduz o ensino da filosofia a uma pura aprendizagem da lógica. A situação termina quando se procede anexar esta matéria à disciplina de Castelhana (1901), dando origem a um questionamento pedagógico e à constatação do insuficiente número de professores de castelhana e filosofia para assumir esta responsabilidade (SANCHEZ, 1994).

Frente a este clima adverso da presença da filosofia na educação secundária, sua desvinculação com a tradição filosófica chilena e a hegemonia positivista, o professor Mann propõe revisar e discutir o valor da filosofia para a sociedade chilena. A seu juízo, a importância do estudo da filosofia no Liceu radica em três causas:

Em primeiro lugar, os últimos anos da educação secundária, os alunos começam espontaneamente a perguntar-se por questões de tipo filosófico, o que é razão suficiente

para que tenham uma orientação nestas matérias. Em segundo lugar, estudos universitários de filosofia se fazem mais fáceis e compreensíveis com uma preparação prévia no ensino secundário. Finalmente, O ensino da filosofia no Liceu é a única oportunidade que têm muitos estudantes de conhecer a atividade reflexiva, seja porque não seguem estudos superiores, seja porque suas carreiras universitárias não incluem conteúdos filosóficos:

En los últimos años ha ido creciendo constantemente en todos los países, la importancia que se concede a la filosofía como elemento de la enseñanza escolar, hecho que puede considerarse como la repercusión de un nuevo desarrollo que ha tomado la influencia de la filosofía sobre la vida en general, después de un período de tendencias antifilosóficas las que acompañaron en sus comienzos a los progresos modernos de las ciencias modernas (MANN, 1915: p. 1).

Um aspecto interessante deste autor está em expor novamente como problemática o ensino filosófico e a forma que possui dentro da educação chilena. Na sua opinião, deve-se analisar a lógica, a psicologia, a filosofia social, a teoria do conhecimento, a metafísica, a filosofia moral, a estética, a história da filosofia e a leitura de autores clássicos. Considera que cada uma destas matérias pode revitalizar a presença da filosofia nas humanidades, e, ao mesmo tempo, seu aporte pode ser muito significativo na configuração da estrutura sociocultural do povo chileno.

Certamente, suas idéias serão resgatadas e apreciadas por educadores, filósofos e políticos chilenos na formulação dos diferentes planos de estudos que teve o ensino da filosofia até a década de 80 do presente século. Será neste contexto que a atividade filosófica chilena alcançará seu máximo apogeu. A partir dos anos 50 até o golpe militar, a filosofia se encontra presente em todas as esferas da vida pública chilena, nas universidades, nas escolas, nos partidos políticos, nos meios de comunicação. As manifestações são ainda mais visíveis no número de revistas e publicações dedicadas à filosofia, como também no surgimento de traduções nacionais de filósofos estrangeiros, análises e comentários de autores da importância de Heidegger, Husserl, Hegel, Marx ou Lenin. E talvez o mais interessante de destacar seja o interesse da sociedade chilena em entender e acompanhar este movimento intelectual.

Os professores e estudantes de filosofia conhecem e participam das correntes filosóficas em voga, quais sejam, a fenomenologia, o existencialismo, o marxismo, o estruturalismo, o neopositivismo, o neotomismo, o personalismo.

Tudo isso favorece a participação política e a formação da consciência cidadã do homem chileno, que será determinante na busca de novos projetos socio-políticos para a sociedade chilena. Dentro desta visão se entendem os governos de Eduardo Frei M. (1964-1970) e Salvador Allende (1970-1973) e as sucessivas transformações do mundo social de então.

No entanto, este movimento dialético da consciência espiritual do povo chileno vai terminar com o sangrento golpe militar de Augusto Pinochet Ugarte e suas posteriores e graves conseqüências para a nação chilena. Este lamentável fato se confunde com minha incorporação e participação na atividade filosófica, primeiro como estudante e depois como professor de filosofia. A partir de 1975, minhas recordações se mesclam com a trajetória do fazer filosófico, e vejo, com temor e em silêncio, a destruição do trabalho filosófico nacional e de suas principais instituições. Começam a intervenção militar nas universidades e o trabalho de espionagem em cada cátedra universitária; a atividade filosófica é questionada por pseudo-intelectuais do regime militar chileno. Paulatinamente, a filosofia é postergada a um segundo ou terceiro lugar na vida cultural, surge o interesse pelo fascismo, nazismo, e começa a instauração de um novo modelo econômico centrado no mercado e no livre comércio.

Na década de 80, a atividade filosófica foi reduzida a ser um elemento decorativo da cultura nacional ou, em alguns casos, simplesmente foi expulsa. Não há novas publicações, livros ou congressos; os cargos docentes vacantes não são ocupados, há um sentimento de crise na filosofia, situação que termina com a recuperação da democracia nos anos 90. Desde então, gradualmente, se começa a reconquistar o espaço perdido e se trabalha na elaboração de novos projetos de educação filosófica para a sociedade chilena do momento e do futuro próximo.

Certamente, hoje em dia não há perspectiva histórica para destacar autores e tendências dominantes nestes últimos 20 anos; porém, esta nova Idade Média que significou a presença do governo de Pinochet pode ser a oportunidade de oferecer novas possibilidades à educação filosófica chilena.

5.3.2 A filosofia brasileira contemporânea: possibilidades e realidade

De modo geral, é possível afirmar que a filosofia brasileira contemporânea tem tentado realizar um exame de seu passado, sua presença e ausência de expressão histórica, para tentar sua compreensão e formulação de temáticas de interesse para a sociedade brasileira:

Os três primeiros séculos da educação brasileira tiveram duas grandes figuras: os jesuítas, especialmente Pe. Manuel de Nóbrega, e o Marquês de Pombal, que centralizam, cada um a seu modo, duas filosofias de educação bem diferentes. O ano de 1808, trouxe para o Brasil, a terceira grande figura da educação nacional: D. João VI, rei de Portugal e, de 1815 em diante, rei do Reino Unido de Portugal e do Brasil e do Algarves, cuja capital passa a ser, não mais Lisboa, mas sim a cidade do Rio de Janeiro. As três figuras: o jesuíta, Pombal e D. João VI eram de Portugal.

Em resumo, em 1800, com trezentos anos de existência, o Brasil, na área educacional, era simplesmente um amontoado de destroços, que tentava, em vão recompor-se. Tudo tinha sido desmantelado, por Pombal especialmente. O ensino superior brasileiro nada era, absolutamente nada: nenhuma universidade, nenhuma faculdade, enquanto já no século XVI, na América espanhola, encontram-se seis universidades: a Universidade de São Domingos (1538), a Universidade de Lima (1551), Universidade de Santa Fé de Bogotá (1580), Universidade de Quito (1586) e a Universidade de Charcas ou Chuquisaca, hoje em dia, Universidade de Sucre (1587). Até 1800, resumia-se a míngua educação brasileira em algumas escolas primária e umas raras de ensino médio (TOBIAS, 1972: p. 154).

Ao estudar a história da filosofia no Brasil, é fácil perceber que ela sempre se encontra vinculada às idéias e correntes européias. Os primeiros pensadores brasileiros ou pessoas interessadas pela atividade filosófica se caracterizavam por seu afã de importar filosofias estrangeiras e seu conseqüente interesse por estudar, comentar e divulgar as teorias de tais autores, mas sem buscar sua transformação ou adaptação à realidade do Brasil. Esta falta de originalidade e sua conseqüente ausência de crítica foram dois fatores que dificultaram a formação de uma tradição filosófica própria e autêntica para o país. Tais fatores, somados à carência de centros acadêmicos de estudos filosóficos e de pessoas

com formação profissional em tais matérias, permitem explicar o atraso que teve a atividade reflexiva no Brasil até o presente século.

Se quisermos explicitar algumas causas que, talvez, influenciaram no nosso atraso filosófico, poderíamos enumerar entre outras, as seguintes:

- a) o elemento indígena que aqui vivia no tempo dos descobrimentos e, depois, até hoje, nunca conheceu o debate filosófico como comumente se entende, e por isto mesmo não exerceu nenhuma influência positiva sobre ele.
- b) o elemento africano que veio trabalhar na lavoura e nas minas também, como o índio, não teve oportunidade de se desenvolver intelectualmente, no sentido aqui tomado.
- c) o colonizador português, que para cá vinha, também não trouxe nenhuma tradição filosófica organizada.
- d) a forte corrente imigratória, especialmente italo-germânica, da segunda metade do século XIX até inícios do século XX, era na sua quase totalidade composta de camponeses. Quase nada aprenderam de filosofia no Velho Mundo. Seus interesses estavam voltados para a sobrevivência material. Como os índios, os negros, os portugueses, deixaram eles, também, muitas marcas na nossa história e cultura, mas sistematização filosófica, mesmo, nada.
- e) finalmente a carência de faculdades e institutos superiores que pudessem incentivar e desenvolver a vocação filosófica (CARNIELLI, 1981: p. 60).

De fato, a presença da filosofia no século XX foi facilitada pela criação de faculdades e centros de estudos filosóficos, os quais ajudaram a legitimar sua atividade social no Brasil–República:

Fato imensamente positivo para a Filosofia no Brasil foi a fundação da Faculdade de Filosofia de São Bento, junto ao Mosteiro Beneditino em São Paulo, 1908. Vinte e seis anos mais tarde, isto é, em 1934, é fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em 1939 é criada no Rio de Janeiro, junto à então Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia. A partir de então multiplicaram-se em todo o Brasil as Faculdades de Filosofia (...).

Outro fato marcante para a Filosofia no Brasil foi a fundação em 1949 do Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) em São Paulo, sob os auspícios da Universidade de São Paulo (USP). O filósofo Miguel Reale está à sua frente. Em 1950, o IBF organizou e promoveu o Primeiro Congresso Brasileiro de Filosofia, que foi um fato decisivo para o posterior interesse e desenvolvimento da Filosofia no Brasil (CARNIELLI, 1981: p. 63).

Na atualidade, o ensino da filosofia de forma sistemática em diversas faculdades e universidades dá origem ao profissional da filosofia, e, com isso, se tende a superar a etapa autodidata do filosofante, própria do século passado:

Quanto às Faculdades de Filosofia, fácil é perceber que devem elas, com o decorrer do tempo, tomar o lugar antes preenchido no Brasil pelos Seminários e pelas Faculdades

de Direito, sem que nestas entidades venha a se estancar a seiva da inquietação filosófica.

Com o florescer daqueles institutos haverá mais objetividade e rigor crítico no estudo dos textos, mais amor pelas fontes primordiais da especulação pura, sendo de se esperar que não nos contentemos com meros comentários de estilo acadêmico. O convívio com os grandes mestres deve ser ponto de partida, um convite para a meditação própria, e não o termo final de nossos esforços, se é que almejamos participação ativa na produção intelectual de nossa época (REALE, 1957: p. 46).

Nesta citação se lê o esforço por criar uma reflexão filosófica nacional e independente para o Brasil, como também se infere a necessidade de alcançar sua liberdade e autonomia frente à literatura, à retórica e à questões que escapam à competência do saber filosófico. Esta aspiração reflete a preocupação de não voltar a cometer erros dos tempos passados, quando era comum, por exemplo, confundir filosofia e oratória:

O Brasil, até agora, não é terra de sistemas filosóficos próprios, como, por exemplo, a Alemanha, a França, a Grécia, a Itália. Não existem neste país sistemas filosóficos, como os de Platão, Aristóteles, S. Agostinho, S. Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Edmundo Husserl e outros, que influenciaram mundialmente o pensamento. O pensamento brasileiro de hoje, como de ontem, não é, substancialmente, senão um repensamento, às vezes criticamente agudo, dos grandes sistemas europeus, embora já manifeste algumas tendências para uma originalidade sistemática (LADUSÂNS, 1977: p. 163).

Ao examinar a atuação filosófica no Brasil, é possível reconhecer algumas tentativas de oferecer uma perspectiva omnicomprensiva na abordagem de suas problemáticas socio-culturais. Assim, por exemplo, sucede com a educação.

A República se fez a partir do ideário positivista que, no campo da educação, é responsável pela defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória, rejeitando portanto a ideologia católica que exercia o monopólio do ensino da caráter elitista. Sob a influência de Comte, Benjamin Constant empreendeu a reforma de 1890, quando ministro da Instrução, Correios Telégrafos (...).

A reforma de 1911 também representa o ideal positivista, sobretudo no que se refere à tentativa de introdução das disciplinas científicas, superando o caráter marcadamente humanístico de nossa tradição cultural. (...)

Além do positivismo, no início da República também circula o ecletismo, movimento que consiste em reunir diversas tendências filosóficas, retirando de cada uma o que interessa para interpretar a realidade e agir sobre ela. É o caso, por exemplo, de Rui Barbosa e do médico Caetano de Campos, administrador que empreendeu a reforma da Escola Normal de São Paulo, em 1890 (ARANHA, 1989: p. 263).

Uma terceira corrente filosófica que começa a manifestar-se fortemente é a neotomista, com seus intentos de "catolicizar" a educação brasileira:

Os pensadores católicos combatem a laicização do ensino, preconizam a reintrodução do ensino religioso nas escolas e consideram que a verdadeira educação só pode ser aquela que se alia à visão moral cristã. Para eles, as escolas leigas 'só instruem, não educam'. Outra característica que marca sua atuação é o anticomunismo.

O comprometimento político dos católicos é com a antiga oligarquia. Daí o viés conservador e reacionário de seu discurso. Convém lembrar que, no final do século passado, muitas das melhores escolas pertenciam a religiosos, oferecendo um ensino humanístico restrito às elites (ARANHA, 1989: p. 264).

Uma quarta tendência filosófico-pedagógica é a Escola Nova, sendo seus melhores expoentes Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Florestan Fernandes, entre outros. Em sua opinião, a única forma de promover uma sociedade democrática é uma escola pública de qualidade.

Em 1932, um grupo de 26 educadores lançaram o manifesto dos pioneiros da educação nova: 'A reconstrução educacional no Brasil'. Neste documento foram propostas e defendidas muitas soluções que, a partir de então, foram sendo aplicadas à educação brasileira. As principais idéias do Manifesto são:

1. A educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais.
2. A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.
3. A educação deve ser 'uma só', com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, a unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais.
4. A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação.
5. Todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação universitária (PILETTI e PILETTI, 1986: p. 208 e 209).

Esta preocupação com uma educação para todos provoca um recolocação das políticas oficiais do estado brasileiro e, por conseguinte, influi nas sucessivas reformas educacionais ocorridas nos últimos 100 anos. Igualmente, a criação de movimentos populares e intelectuais que buscam repensar a cultura brasileira é outra conseqüência desta mudança doutrinal. Talvez seja conveniente recordar a presença do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), do Movimento de Educação de Base (MEB), do

Movimento de Cultura Popular (MCP), da Associação Brasileira de Educação (ABE), dos Centros Populares de Cultura (CPC), entre outros exemplos de tal atitude:

O período de 1945 a 1964 é caracterizado pelo populismo e marcado pelo otimismo resultante da esperança de um desenvolvimento acelerado. Nesse período há nova mudança do modelo econômico porque o desenvolvimentismo, que até então fora marcado pelo nacionalismo, começa a entrar em contradição com o início da internacionalização da economia, resultante da invasão das multinacionais, a partir do governo Kubitschek (1956-1961).

Na educação ocorre um debate antes nunca visto, tendo como pano de fundo o anteprojeto da lei de diretrizes e bases (LDB), que levará 13 anos para se transformar em lei.

No início da década de 60, o debate em torno da educação popular toma corpo com o aparecimento de diversos movimentos importantes. Há também um projeto de renovação universitária com a fundação da Universidade de Brasília. Tal fermentação fecunda é violentamente reprimida pelo advento do golpe militar (ARANHA, 1989: p. 249).

Certamente, esta inquietude intelectual foi também favorável à presença da filosofia no sistema nacional de educação. De fato, nestas décadas a disciplina de filosofia aparece nos diversos planos de estudos formulados para a educação média, situação que se mantém até a ditadura militar (1964). A partir da reforma da lei nº 4024/61 que determina a exclusão da filosofia no ensino médio por "falta de espaço", tal decisão interrompe uma incipiente formação reflexiva na sociedade brasileira (ARANHA, 1989; PILETTI e PILETTI, 1986).

Numa sociedade dominada pela força da positividade e da tecnocracia, não foi difícil aos burocratas do ensino questionar a sua presença. Na realidade nem precisavam alegar explicitamente o perigo potencial que sua atuação poderia fazer correr para as instituições e seus interesses eventualmente comprometidos: bastava alegar sua falta de contribuição para o aumento da produtividade geral (SEVERINO, 1980: p. 5).

Defender o retorno da filosofia no ensino médio significa também avaliar as antigas classes de filosofia que ocorriam nestes estabelecimentos escolares e ter conhecimento de tais dificuldades:

(...) a filosofia foi retirada por razões ideológicas e estratégicas inspiradas na segurança nacional. Mas há que reconhecer que a filosofia ministrada em aula, geralmente era acrílica e ornamental. Os alunos cada vez menos se interessavam na repetição de doutrinas obscuras dos presocráticos a Hegel. As aulas eram dadas de tal modo que criavam a repulsa dos alunos. (...) a opção quantitativa da Lei de Diretrizes e Bases, interessada em preparar mão-de-obra para o desenvolvimento quantitativo, fechou o espaço para a Filosofia. Ao modelo proposto a Filosofia não interessava.

Quando propomos o retorno da Filosofia queremos, antes de tudo, criticar a situação do ensino em todos os níveis. O primeiro e o segundo grau também precisam de um salto qualitativo. Precisam passar da quantidade para a qualidade do ensino. Todo o ensino deve ser crítico. (...) não interessa quanto aprende mas como aprende, com que mentalidade e com que perspectivas o jovem termina seu curso. Só neste contexto a filosofia poderá atuar. (...) A filosofia ajudará o jovem a posicionar-se de modo pessoal e fundamentado. Aprenderão a comparar situações e modelos de interpretação (PEROGARO, 1980: p. 18).

Em resumo, a filosofia, como atividade reflexiva pode ajudar a situar existencialmente a vida humana e oferecer significativas contribuições à compreensão dos problemas do tempo presente. Daí sua urgência e necessidade para os povos chileno e brasileiro, seja para resgatar sua condição histórica, seja para viabilizar a possibilidade de sonhar com um futuro melhor para todos. Um exemplo dessa atitude existencial foi a presença do filósofo brasileiro Ernani Maria Fiori no Chile.

Ernani Maria Fiori (1914-1985), junto com Paulo Freire, Paulo de Tarso, Alvaro Vieira Pinto e outros brasileiros, tiveram a oportunidade de viver e de influenciar a educação chilena. Este primeiro grupo de exilados brasileiros que chegou ao Chile logo após o golpe militar de 1964 no Brasil, foi de vital importância no desenvolvimento de políticas sociais e educativas para o país andino (Andreola e Triviños, 1994).

A presença de Fiori no Chile se deu no período entre 1966 à 1973, onde trabalhou no Instituto de Educação Rural, na Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica e no Instituto de Ciências Políticas da mesma universidade. Ocupou os cargos de professor de filosofia e vice-reitor acadêmico da mesma instituição; também foi assessor da reforma agrária e do programa de alfabetização para camponeses chilenos. No Brasil, foi o criador do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre; além de, professor de filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Muitas pessoas que reconhecem em Fiori seu grande talento intelectual ficam, algumas vezes, surpresas quando descobrem o pouco que escreveu o mestre (Andreola e Triviños, 1994).

Ernani Maria Fiori não escreveu muito e publicou menos ainda. Além do mais, a escassa produção escrita disponível provem, em sua maioria, da transcrição lacunar e

precária de gravações de aulas e conferências, na forma de cópias mimeografadas, mal conservadas e raramente revistas pelo Autor, que aliás ignorava a existência de muitas delas. (FIORI ARANTES e ARANTES, 1991: p. 1)

Algumas das obras mais conhecidas são: “Aprender a dizer a sua palavra” (prefácio da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire), “A universidade e a usina”, “Conscientização e educação”. Estes trabalhos, juntamente com outros não publicados, foram reunidos em dois volumes para sua publicação: *Metafísica e História (Textos Escolhidos, v I)*, *Educação e Política (Textos Escolhidos, v II)*, pela editora L & PM de Porto Alegre.

Talvez, o depoimento histórico do ex-reitor da Pontifícia Universidade Católica do Chile, Fernando Castillo Velasco (autoridade que convidou a Fiori em 1967 para o cargo de vice-reitor desta universidade) sobre a figura do professor Fiori ajude a ilustrar sua importância para a cultura chilena.

O nome de Ernani Maria Fiori viverá para sempre nesta casa universitária. Seu espírito era tão grande e tão modesto, ao mesmo tempo tão brilhante e profundo, como sincero e leal, que penetrou limpamente no coração de nossa universidade, no coração de nossa universidade. Suas idéias estão aí, agora revitalizadas com o regresso à vida democrática. Podemos, quiçá, algum dia, não pronunciar seu nome, mas sua alma circulará nos projetos que se concretizaram e deram nova dimensão à nossa Casa: uma dimensão de modernidade, de berço da ciência, de pesquisa, de fraternidade, de compreensão, de democracia, de amor. (ANDREOLA e TRIVINÓS, 1994: p. 306)

Este depoimento, mostra uma das preocupações de Fiori pelo desenvolvimento da universidade como agente do progresso social dos povos latino-americanos.

A educação é, pois, processo histórico no qual o homem se re-produz, produzindo seu mundo. Todos que colaboram na produção deste, deveriam reencontrar-se, no processo, como sujeitos de sua própria destinação histórica, autores de sua existência. A condição de sujeito só pode ser preenchida pelos que trabalham o mundo. Esses são verdadeiramente o povo — a comunhão pessoal só tem um nome: colaboração no mundo comum. (FIORI, 1986: p. 10)

Esta preocupação fundamental de Fiori se vincula a educação popular e a obra de Paulo Freire. Talvez, a contribuição mais importante nesta área seja, o prefácio da “Pedagogia do Oprimido”.

Se ‘Aprender a dizer a sua palavra’ e, a nosso ver, um dos principais textos de Fiori sobre sua concepção filosófica no mundo, ele é também a fonte mais importante para uma compreensão filosófica do que são a pedagogia do oprimido e a educação

libertadora. Este prólogo é ainda uma descrição extraordinária do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. (ANDREOLA e TRIVIÑOS, 1994, p. 128)

Em seu pensar se reconhece as dimensões do socialismo personalista, da fenomenologia e da visão dialética de Hegel. Tudo o qual, o converte em um católico progressista que se identifica com os anseios de uma reforma da sociedade latino-americana de seu tempo.

5.3.3 Breve estudo comparativo internacional do terceiro período: semelhanças e diferenças

Durante este rápido exame foi possível identificar algumas situações interessantes de comparar e, talvez, enunciar elementos semelhantes e outros que tendem a diferenciar cada trajetória filosófica nacional. Tais são:

- a) Presença da filosofia na vida nacional. Em cada país, a filosofia conquista um espaço significativo em seu mundo cultural, dando origem a novas instituições acadêmicas, publicações, eventos; tanto o Chile como o Brasil começam a criar toda uma infraestrutura para o pensar filosófico, e, ao mesmo tempo, surge a preocupação pela profissionalização da filosofia. No entanto, a conseqüência de tal atitude será diferente em cada nação. No Chile, o desenvolvimento da atividade filosófica se encontra associado aos diversos projetos de melhoramento educacional e cultural de sua população; ao contrário, esta tendência massificadora da filosofia não se observa no Brasil, já que há um interesse por elitizar a filosofia (se afirma, por exemplo, que o povo brasileiro não tem vocação pela filosofia, não entende a metafísica, ou que o mestiço não pode pensar).
- b) A abertura a novas idéias e a inauguração de novas temáticas filosóficas. Nos dois países estudados é possível encontrar uma série de manifestações que mostram que o objeto de reflexão filosófica se encontra em permanente transformação e análise. Há interesse pela filosofia social, a filosofia política, a filosofia da cultura, a filosofia do direito, a teoria econômica, que se evidencia no desejo de conhecer as diferentes correntes filosóficas existentes na Europa, sejam elas o socialismo, o marxismo, a

social democracia, o personalismo, o existencialismo, o liberalismo, o fascismo, ou o nazismo, os quais dão origem, na maioria dos casos, a projetos políticos e a movimentos ideológicos que caracterizam grande parte do século XX. A divulgação de tais teorias contribui para aumentar a participação cidadã nos processos democráticos de renovação política de suas autoridades, situação evidente em grande parte da história chilena do presente século, porém não observada no Brasil, exceto em casos específicos.

A massificação da educação, a massificação da cultura e a massificação da filosofia são aspectos significativos no amadurecimento político do cidadão do século XX e, por isso, se logra criar uma consciência individual e coletiva quanto a gerenciar democraticamente o poder de cada país. Esta situação termina com os golpes militares em cada nação.

- c) Ruptura democrática e suas conseqüências para a prática filosófica. Tanto Brasil como Chile sofrem os efeitos da instauração de uma ditadura militar que termina por destruir uma incipiente cultura filosófica nacional, com o fechamento de centros acadêmicos, exoneração de professores, censura, intervenção militar. Daí a dificuldade de encontrar tendências relevantes e autores significativos nesta última metade do século.
- d) A presença de filósofos estrangeiros e refugiados políticos é outro fato interessante de destacar. A ambos os países chega uma série de intelectuais perseguidos, líderes políticos e científicos em fuga de suas respectivas nações, o que, no caso chileno, se percebe como uma atitude cultural de abertura e refúgio para os prisioneiros de consciência, a qual se manifesta — em muitos casos — com a incorporação a diversas instituições da república, na qualidade de professor, investigador ou assessor técnico. O mundo filosófico resulta altamente beneficiado com a chegada de tais pessoas; cabe advertir que a ditadura chilena foi uma das últimas a manifestar-se na América Latina e por isso foi altamente beneficiada com esta adiantada fuga de cérebros que ocorrem em toda esta região.
- e) A educação filosófica se encontra presente na vida sociocultural de cada país. De maneira geral, é possível dizer que o ensino filosófico se encontra principalmente

localizado na educação secundária e superior, seja como disciplina curricular dentro das humanidades (ou educação média), seja nos planos de estudo da formação docente como "filosofia da educação". Não obstante, deve-se assinalar que sua presença não é algo uniforme nem constante nestes países.

Ao revisar as diferentes transformações curriculares destes sistemas educativos nacionais, tem-se a percepção de buscar a eliminação ou diminuição da atividade filosófica na vida escolar; porém, também se tem a possibilidade de observar suas tentativas de resistir a esta aniquilação cultural mediante constante demonstração de seu valor, a qual se converte em motivo de orgulho para seus participantes. Grande parte da história da filosofia nestes países se caracteriza pela permanente defesa de sua atividade e pelo constante trabalho de divulgar seu fazer dentro de seu entorno cultural. No entanto, estes esforços não têm sido de todo exitosos quando, por exemplo, se instala um governo militar.

A filosofia somente floresce na vida democrática. Daí a dificuldade de seu cultivo nestes últimos anos, chegando a sua aniquilação ou eliminação no sistema pedagógico brasileiro ou a sua transformação radical no sistema educacional chileno. Não há atividade filosófica nos planos de estudos do jovem brasileiro, e a filosofia que conhece o adolescente chileno tem um conteúdo descontextualizado, fragmentado e carente de significação vital para seu mundo vivido.

Isto mostra a crise da presença filosófica nas sociedades mencionadas e a necessidade de buscar novos referenciais teóricos e pedagógicos para vitalizar uma inovadora proposta de educação filosófica. No caso do Brasil, deve-se trabalhar para reintroduzir a disciplina de filosofia nos planos de estudos do ensino médio; ao contrário, para a realidade chilena esta atividade deve ser capaz de oferecer uma nova perspectiva omnicompreensiva frente aos fenômenos de seu tempo. Certamente, ambos os propósitos não são excludentes e podem ser complementares em qualquer projeto de melhoramento educacional, como também em programas de educação permanente, ou em campanhas de participação cidadã, ou em atividades educativas para setores populares.

Ao contextualizar a atual educação filosófica, é possível resgatar sua validade e vigência para a existência humana, mas também oferecer possibilidades reais de participar nos movimentos de transformação que operam em nosso tempo. Filosofia, sociedade e tecnologia podem ser distintas facetas de uma única realidade: a vida humana e seus intentos de construir interfaces reflexivas importantes para si e para seu mundo social.

5.4 Acerca das condições de possibilidade do pensamento filosófico no Chile e no Brasil: desafios e propostas

Ao revisar a trajetória da filosofia no Chile, se percebe que sua presença permite uma melhor compreensão de situações históricas, sociais e políticas ocorridas na história do país.

Ha habido influencia de filósofos chilenos en el desarrollo de nuestra historia: los misioneros con su filosofía de indias ayudaron a hacer tomar conciencia de los derechos de los indígenas, la influencia ilustrada forjó la independencia, el racionalismo y el positivismo consolidaron el estado 'laicista' y el neotomismo colaboró en el surgimiento de un pensamiento social-cristiano en el siglo XX (CAICEO, 1992: p. 316).

No Chile não há um Descartes, um Kant, um Hegel, nem tampouco um Heidegger ou um Sartre; mas existe um Briseño, um Bello, um Abásolo, os Letelier, os Lagarrigue, um Finlayson, ou um Molina. Todos, nomes que têm dado a conhecer vigorosamente sua filosofia no estrangeiro, realizando com rigor a partir do entorno cultural chileno. No entanto, sua influência não se limita ao diálogo com o Ocidente; também sua influência tem favorecido (e facilitado) que uma grande quantidade de pessoas se dediquem à filosofia na sociedade chilena de ontem e na de hoje. Hoje em dia, como no passado, vemos as manifestações filosóficas nas universidades, nos centros de estudos, nos seminários religiosos, nos currículos escolares e profissionais, na imprensa e na política.

Se se aceita que a filosofia deve tender a conformar uma perspectiva omnicompreensiva de sua problemática, resulta fácil destacar sua urgência e necessidade sociocultural nestes países. Por exemplo, no caso da realidade brasileira, é possível perguntar quem somos nós, para onde vamos, quais são, exatamente, as responsabilidades que temos, uns em relação aos outros, o que devemos considerar como essencial na nossa

vida, em que medida podemos confiar nos nossos conhecimentos. Essas e outras questões de natureza filosófica têm-se colocado no caminho dos brasileiros mais ou menos com a mesma insistência desafiadora com que se têm apresentado a todos os homens e os povos do mundo.

O pensamento filosófico no Brasil deve desenvolver a sensibilidade ao que é relevante para a comunidade brasileira quando da explicitação de sua problemática. Trata-se de superar toda forma de artificialismo da temática filosófica. A questão do conteúdo da problemática filosófica, como também da educação, é uma questão a ser levada a sério: aqui, pode-se até mesmo falar de uma ética do desempenho do trabalho filosófico. Cumpre engajar a reflexão filosófica na compreensão e na explicitação de problemas reais, que efetivamente nos concernem, questões fundamentais para a existência da comunidade. Não basta para justificar a filosofia e rigor formal, a erudição, o virtuosismo intelectual ou a ilustração do tratamento: é preciso abordar questões realmente relevantes para o existir humano, tal qual se concretiza e se historiza no contexto atual da realidade brasileira (SEVERINO, 1980: p. 6).

Por serem muito amplas, muito gerais, as questões de que se ocupa a Filosofia desbordam do campo particular de cada ciência e nos põem em contato com a infinitude do real, com a irredutibilidade do real ao saber. Os homens são levados a buscar respostas nas ciências, ou na religião, ou na moral, mas as perguntas reaparecem sempre, numa clara demonstração de que se referem a problemas que não admitem soluções definitivas (KONDER, 1984).

Ao filosofar brasileiro cabe-lhe o desafio de realizar a interdisciplinaridade, superar o solipsismo filosófico, sua postura de aristocratismo e seu artificialismo. Não é possível tratar do relevante, do atual e do imediato, sem recorrer à contribuição das ciências, de modo particular, das ciências humanas, e das demais atividades do espírito (...) (SEVERINO, 1980: p. 8).

Por isso, não é preciso ser um sábio para filosofar. Todos filosofamos quando procuramos fundamentar nossas opiniões sobre a vida em geral, sobre o mundo, sobre o futuro da humanidade, sobre o que é justo e injusto, sobre nossa existência cotidiana, mas o aprofundamento da reflexão filosófica depende de estudos e discussões, depende de esforço e disciplina, depende do homem e da sociedade em seu conjunto.

A filosofia se manifesta espontaneamente, no pensamento cotidiano, mas para produzir todos os seus frutos, demanda um laborioso aprendizado. E esse aprendizado, por sua vez, requer investimentos e infraestrutura; porém, sua importância precisa ser efetivamente reconhecida pela sociedade. No entanto, cabe perguntar-se: Quais têm sido as condições proporcionadas pela sociedade brasileira à Filosofia?.

Difícilmente elas poderiam ter sido mais hostis do que foram. A elite brasileira nunca se preocupou com problemas fundamentais e estratégicos, bastava-lhe improvisar medidas paliativas, manobras táticas de efeito imediato no povo brasileiro. Uma estrutura colonial e elitista mantinha ao povo, impossibilitado de participar nos grandes processos em que se decidiam as questões nacionais, tanto políticas e econômicas, como culturais e educacionais (KONDER, 1984: p. 418).

Em conseqüência, a atividade filosófica somente era para uma elite intelectual, e não havia possibilidade de incorporar pessoas externas a este pequeno grupo. A situação foi capaz de originar dois fenômenos: discussão superficial dos assuntos em estudo e a falácia de autoridade como critério veritativo no exame das argumentações. Portanto, a qualidade da argumentação não tinha nenhuma importância. Vivia-se numa sociedade na qual as idéias valiam muito menos pelo conhecimento que podiam proporcionar do que por seu uso instrumental para obtenção de prestígio. Foi o que aconteceu com o mito do “padre”, o mito do “doutor” (Konder, 1984).

Esta situação teve reflexos muito negativos para a Filosofia e a elaboração filosófica no Brasil. Os filósofos brasileiros ficavam reduzidos à condição de “epígonos” dos pensadores europeus e americanos, diante dos quais eram levados a assumir uma postura reverencial. Quando tentavam reagir e procuravam ser originais, o sistema sócio-cultural vigente, os desviava ao plantear a questão básica do pensar: Para que serve a filosofia? Qual é a contribuição de seu pensar para a realidade brasileira?

Agora bem, sim sua resposta implicava que “não servia para nada”, era caracterizada como pura perda de tempo. Portanto, não havia espaço próprio para a filosofia e dizer que o povo brasileiro “não tinha vocação para a filosofia”. Tais conseqüências não significavam a desaparecimento do pensar filosófico. Apesar de toda essa pressão hostil, a filosofia não desapareceu da vida cultural brasileira e seus intelectuais — ao longo dos séculos — abordaram temas filosóficos, mas não conseguiram criar uma tradição filosófica própria do Brasil.

Nestas últimas três décadas, com o surto de desenvolvimento capitalista, estão surgindo possibilidades novas para a Filosofia no Brasil; ela está lutando para recuperar o terreno que lhe é próprio. Está mostrando vitalidade e ambição. Alguns êxitos que ela já obteve são animadores: o pensamento, entre nós, está se universalizando.

Um estudioso europeu, hoje, teria certamente algo a aprender lendo, por exemplo, escritos de Gerd Bornheim sobre Sartre, de Marilena Chauí sobre Espinoza, de Carlos Nelson Coutinho sobre Gramsci, de Bento Prado Júnior sobre Rousseau, de José Arthur Giannotti sobre Marx, de Emanuel Carneiro Leão sobre Heidegger, ou de Henrique Cláudio de Lima Vaz sobre Hegel. Mas o que é mais importante é que os brasileiros, lendo esses nossos compatriotas, poderão ver a filosofia alçando vôo, com asas novas (KONDER, 1984: p. 418).

Para a filosofia chilena se espera que seja capaz de recobrar seu valor para enfrentar os desafios de seu tempo e oferecer novas possibilidades de reflexão a seus

participantes. Com isto se enfatiza a necessidade de superar o "trauma" pós-golpe militar e pensar em alternativas para o futuro social do Chile do século XXI.

Em resumo:

Ao revisar a trajetória histórica da filosofia chilena e brasileira, surge a sensação de seu precário desenvolvimento e consolidação intelectual. Tanto a filosofia chilena como a filosofia brasileira estão ainda buscando construir seu perfil reflexivo e sua identidade frente ao mundo filosófico do século XX.

Esta situação pode converter-se em um bom motivo para buscar novos projetos alternativos de educação filosófica para estes países.

6 O PROFESSOR DE FILOSOFIA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Esta seção expõe uma análise comparada do processo de formação docente do professor de filosofia ocorrido em duas universidades latino-americanas, uma chilena e a outra brasileira.

Para isso, assume como atitude metodológica uma triangulação das informações que foram obtidas mediante um estudo curricular dos planos de estudos, observações das aulas e entrevistas com seus principais representantes, situação que foi aplicada em uma destas universidades.

Tanto o ensino da filosofia como o filosofar mesmo se enfrenta com o problema de estabelecer qual deve ser o sentido da educação filosófica, porque em toda investigação filosófica há, de uma maneira explícita ou implícita, um conceito de filosofia e um conceito de quem está filosofando. Neste caso, o conceito de filosofia é assumido como uma função *omnicomprensiva*, e o sujeito filosofante é um ser existente num mundo dado.

Assim, pode-se entender que a filosofia seja um caminho e que seu maior "atrativo" consista nesse transitar por este caminho. Durante esse trajeto, o estudante de filosofia aprende a pensar problemas, a formular interrogantes, a criar a dúvida, e, por isso, todo professor de filosofia ensina o hábito de perguntar. Talvez isto justifique a dificuldade de encontrar um filósofo que não tenha sido educador.

E filosofar é aprender a perguntar, porque não se aprende filosofia se não se filosofa. Porém, esta pergunta não é de caráter informativo, e sim de uma interrogação radical pela natureza essencial das coisas. Uma pergunta filosófica não é aquela que simplesmente me enche um vazio de informação; bem diferentemente que uma autêntica pergunta filosófica surge da tensão entre o que se sabe e o que se ignora em seu próprio

mundo, motivada pela angústia, a dúvida radical, a incerteza existencial frente ao mundo atual.

Daí que seja conveniente, durante a prática pedagógica, perguntar: estamos pensando a filosofia em termos de problemas, estamos filosofando, estamos fomentando nos estudantes o hábito de formular perguntas, é o meu ensino da filosofia realmente filosófico, temos podido pensar a atualidade? Certamente, pode suceder que minha prática do ensino da filosofia não esteja propiciando o hábito da pergunta radical, ou que meu ensino seja meramente informativo, e não formativo. De qualquer modo, esse estudante não terá competência para entender sua situação no mundo.

Talvez não seja demasiado dizer que o ser humano que não souber distinguir o essencial daquilo que não é essencial tem a possibilidade de ficar sem o essencial e também sem aquilo que não é essencial.

Certamente, esta reflexão inicial também pode ser aplicada ao propósito fundamental que guia este trabalho de tese, que busca compreender a atual formação docente do professor de filosofia que ocorre no Chile e no Brasil, especialmente na Universidade de Concepción (UdeC) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através de uma caracterização essencial de seus processos formativos e técnicos.

Para alcançar um primeiro nível de entendimento, serão realizado um estudo curricular comparativo de ambos os processos formativos, a fim de descobrir suas semelhanças e diferenças no trabalho cotidiano. Posteriormente, estas informações vão ser completadas com as observações e entrevistas realizadas com seus principais participantes do processo docente na UdeC.

Estas decisões podem ser justificadas se for considerado a crescente importância que adquire a teoria curricular no estudo do currículo dentro dos processos pedagógicos que ocorrem no trabalho docente cotidiano atual, situação da qual não escapa a educação filosófica de hoje em dia.

A escolha de uma perspectiva curricular no estudo da formação docente do professor de filosofia surge pelo reconhecimento que seu estudo provoca na compreensão dos processos pedagógicos. Dentro da investigação educacional, a análise curricular facilita a possibilidade de transformação docente, porque seus resultados — interpretações e estudos — ajudam a criar novas formas de entender a ação educativa.

O currículo escolar, então, é visto como um conjunto de regulamentações e normas a respeito do que deve ser ensinado na escola, e é aquilo que volta a ser examinado sempre que se fala em mudanças educacionais, em crise da educação, em alternativas pedagógicas. (TURA, 1995: p.35)

Neste sentido, pode-se “definir el curriculum como el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, político y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (SACRISTAN, 1989: p.40). Em sendo o currículo uma opção cultural, quer dizer, o projeto que deseja converter-se na cultura — um conteúdo de um sistema escolar — que pode ser realizado na prática docente cotidiana, surge a necessidade de seu estudo.

Nesta perspectiva, o currículo reflete uma manifestação da concepção do homem e da sociedade, pela qual assume a forma de um projeto de vida. Esta conotação sociocultural possibilita a criação de um sistema gerador de conhecimento e de ação humana, capaz de determinar a existência do homem. Através de um plano curricular é possível identificar uma hierarquização de valores, de conhecimentos, de destrezas, de atitudes, entre outros aspectos por serem estudados:

El currículo escolar se caracteriza como un conjunto que incluye (...) los contenidos, a los objetivos y las formas de enseñanza que potencian aprendizajes, ya sea desde la planificación como desde la realidad interactiva. Se vincula, por un lado, con el objeto epistémico que se configura en la construcción del conocimiento; por otro, con la gestión de reproducir y de generar conocimiento, incluyendo lo propio de las formas en que se establece la conservación y la transformación del legado, ya sea como patrimonio o como creación e innovación (ROMEO CARDONE, 1998: p.11).

Deste modo, o currículo escolar surge de uma determinada visão da realidade, do mundo, da sociedade, do homem, da educação e da escola; mediante o currículo, todas as pessoas com idade escolar têm acesso às informações e conhecimentos prestabelecidos que são transmitidos dentro de um sistema orgânico, pedagógico, seqüencial, estruturado e

social.

Por conseguinte, o currículo é uma estrutura de formação humana que reproduz e transmite conhecimentos, coerente com uma concepção de mundo imperante. Esta reprodução cultural se evidencia em sua capacidade de ordenar e disciplinar os sujeitos participantes dentro de uma sociedade dada, com o que sua capacidade de pensar e atuar se encontra regulamentada em seus aspectos formal e de conteúdo (planos de estudo, objetivos, conteúdos, disciplinas, avaliação etc.):

Os currículos estão relacionados com formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Este foi sendo sistematizado por um olhar específico e a partir de um momento de história da ciência em que um alto grau de racionalidade e de objetividade metodológica foi alcançado pelo saber humano. O currículo se centra num lugar social impregnado de tudo que envolve as lutas de poder que o saber mobiliza em sociedade como a nossa. Engloba, principalmente, questões relacionadas ao direito à educação e à democratização do saber (TURA, 1995: p.32).

Um procedimento geral, porém apropriado aos propósitos da investigação, é exposto pela professora Teresinha Maria Nelli Silva (1990) — segundo as idéias de John Goodlar³ — em sua obra *A construção do currículo na sala de aula: O professor como pesquisador*.

Para estudar um currículo escolar, é conveniente distinguir 4 níveis que, ao mesmo tempo, correspondem a igual número de percepções do fenômeno curricular. Tais visões são o currículo formal, um currículo operacional, um currículo percebido pelo professor e um currículo experienciado pelos alunos.

Entende-se por *Currículo Formal* os planos e programas em vigência que orientam, dirigem e regulamentam o trabalho docente. Além da legislação, se apresenta nos textos didáticos, guias de ensino, número e tipo de disciplinas, seus conteúdos, horas, avaliação, administração do processo ensino-aprendizagem, etc. Também se conhece como currículo manifesto, currículo legal, currículo normativo, currículo explícito, etc.

O *Currículo Operacional*, por seu lado, se refere ao que ocorre na sala de aula e

³ Veja-se especialmente Capítulo 4: “Os níveis do currículo numa perspectiva crítica”, p. 35-66.

que pode ser estudado por um investigador. Através da observação se pode descrever se os métodos de trabalho estão centrados no aluno ou no professor; conhecer as relações de poder que se estabelecem, o tipo de interação, o processo de construção do conhecimento, entre outros fatores. Em suma, o currículo operacional permite identificar a representação que se tem da teoria e da prática segundo a percepção de seus alunos.

O *Currículo percebido pelo professor* significa a atitude que o professor tem frente ao seu trabalho docente cotidiano, exemplificada em sua prática e na argumentação que utiliza para justificar seu trabalho, quer dizer, o que faz e a razão de seu proceder (fins-meios). Dentro desta área é possível reconhecer se existe ou não coerência em seu trabalho (teoria/prática), o tipo de liderança assumido (autoritário, democrático, participativo, etc.), as estratégias do trabalho docente (participação, análise reflexiva e crítica, compromisso com seus alunos, atividades grupais ou dialógicas, etc.), o clima do trabalho criado e a regulamentação (horários, participação, frequência de assistência, liberdade de expressão etc.).

O *Currículo experienciado pelos alunos*, isto é, a vivência e a reação que emergem frente aos processos de desenvolvimento curricular. Uma análise desta dimensão teórica pode mostrar as vinculações que existem entre a aprendizagem escolar e o entorno sociocultural; dar a conhecer como surgem as crenças e expectativas dos alunos e suas famílias, como aparece a questão ideológica e a crítica ao poder, entre outras variáveis que podem ser estudadas.

Certamente, estas quatro dimensões do fenômeno curricular oferecem perspectivas de análise e estudo que — no seu conjunto — permitem apreciar qualquer processo de desenvolvimento curricular que ocorre na educação. No entanto, por razões de tempo estas perspectivas de investigação foram reduzidas a alguns componentes e indicadores que, a meu ver, refletem com maior clareza os aspectos essenciais da formação docente de um professor de filosofia.

6.1 Descrição curricular da formação do professor de filosofia na UdeC e na UFRGS

A carreira de Pedagogia em Filosofia — no Chile e no Brasil — tem *status* universitário, e seu potencial campo de trabalho profissional é o ensino médio. Sua formação compreende matérias de natureza filosófica e pedagógica como elementos centrais de um núcleo comum e básico. Não obstante, sua diferença radica na composição, quantidade e ênfase de disciplinas contidas nos planos de estudo.

Por ora, podem ser assinalados alguns elementos essenciais que caracterizam esta formação em ambas as universidades.

6.1.1 A carreira de Filosofia na Universidade de Concepción (UdeC.)

A carreira de Filosofia na UdeC., *campus* Concepción, foi criada no ano de 1957 como carreira vespertina para trabalhadores ou profissionais interessados na Filosofia. Esta carreira oferece o título profissional de Professor de Filosofia e, conjuntamente, o grau de Licenciado em Educação com menção em Filosofia, segundo legislação vigente.

O decreto UdeC. nº 96-074 (com data de 10 de maio de 1996) sanciona os atuais planos e programas desta carreira. Cabe assinalar que esta regulamentação se encontra determinada pela Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 10 de março de 1990), a qual determina competências e características do professor chileno.

Em seguida se apresentam algumas informações específicas desta carreira relativas ao seu perfil profissional e ao seu plano de estudo.

6.1.1.1 O perfil de estudos

A carreira de Pedagogia com menção em Filosofia é o grau acadêmico destinado a formar um profissional especializado em uma área do saber com um nível acadêmico de Licenciado, quer dizer, possuidor de um conjunto básico sólido de conhecimentos e capacitado a enfrentar situações novas ou mudanças em sua disciplina. Como professor, se propicia a formação de um profissional capacitado para enfrentar criticamente a tarefa educativa e para criar condições favoráveis à aprendizagem de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes, tendentes ao desenvolvimento integral do indivíduo.

* Objetivos: durante seu processo de formação docente, um estudante de filosofia deve ser capaz de alcançar os seguintes objetivos:

- 1) Fomentar a internalização de valores e de escala de valores nos quais se destaquem principalmente as melhores conquistas da cultura ocidental.
- 2) Desenvolver a capacidade perceptiva, imaginativa, de iniciativa e criatividade do professor, somada a uma atitude crítica que pondere a lógica dos pensamentos como os daqueles com os quais se relaciona.
- 3) Favorecer a entrega de técnicas de processamento da informação.
- 4) Incorporar ao futuro profissional ao âmbito transdisciplinar, a fim de facilitar a busca de linhas de integração entre as diversas disciplinas.
- 5) Desenvolver a capacidade de interação humana.
- 6) Motivar para uma tendência de autoformação e auto-aprendizagem que enriqueça firmemente sua vida profissional e pessoal.

Deve ter uma vocação decidida com a função docente, ser comprometido com sua tarefa e estar dotado de genuíno espírito de serviço para atender às demandas de seus alunos, da escola e do meio em que vive.

* Ingresso e Vagas: Seu ingresso se obtém mediante Prova de Atitude Acadêmica (Sistema Nacional de Seleção e Admissão), durante o primeiro semestre. Oferece um total de 40 vagas anuais para postulantes interessados na Filosofia, sem discriminar situação geográfica, econômica, social, sexual, etária, etc.

* Duração: O período de estudo é de 5 anos. Com um regime de estudos anual, semestral e diurno. Requer-se cursar ao menos um total de 170 créditos para titular-se Professor de Filosofia.

* Organização Curricular: A grade curricular apresenta diversas disciplinas de natureza filosófica e pedagógica, classificadas em sua grande maioria de obrigatórias e necessárias à formação docente.

6.1.1.2 Seu plano de estudo: estrutura e conteúdo

O currículo de formação deste professor apresenta os seguintes atributos: uma etapa de formação comum e básica de matérias filosóficas e pedagógicas, e um segundo período de formação diferenciada.

A etapa de formação comum e básica corresponde a um conjunto de disciplinas filosóficas e pedagógicas que são cursadas por todos os estudantes e que permitem alcançar uma “base comum e básica” nos estudantes de Filosofia. Esta formação contém um total de 84 créditos (49,4 %) em disciplinas filosóficas e 67 créditos (39,4%) em disciplinas pedagógicas ⁴.

A meu ver, uma tentativa de classificação de tais matérias permite agrupar estas disciplinas em várias categorias e subcategorias, cujo processo se coloca em seguida. Este esquema taxonômico agrupa as matérias por foco de estudo predominante, quer dizer, um de natureza filosófica e outro de caráter pedagógico.

Para as disciplinas filosóficas se estabelecem quatro subcategorias segundo seus conteúdos relevantes ou por matérias afins, com a aplicação e o cruzamento de dois critérios, um vertical (singular) e outro horizontal (coletivo). Estas subcategorias são história da filosofia, cursos monográficos, matérias introdutórias e disciplinas filosóficas; no entanto, os conteúdos pedagógicos são organizados em cinco áreas de estudos: psicologia, ciências da educação, fundamentos teóricos, atividades práticas e complementares.

a) Desde o ponto da especialidade em Filosofia. Uma organização de matérias filosóficas resultante do mencionado processo é a seguinte :

* Histórias da Filosofia (H.F.): são disciplinas que descrevem diferentes momentos da trajetória da filosofia ocidental, como por exemplo, H.F. Antiga (I e II); H.F. Medieval (I e II); H.F. Moderna (I e II); H.F. Contemporânea (I e II); todas de caráter anual ⁵.

⁴ Ver anexo 4

⁵ Todas as disciplinas que possuem (I e II) têm um caráter anual. De igual modo, no caso das disciplinas pedagógicas.

* Cursos Monográficos relativos a períodos da história da Filosofia, a temáticas especializadas ou autores escolhidos, que se oferecem semestralmente. Têm um caráter obrigatório.

* Cursos Introdutórios: disciplinas gerais da problemática filosófica que correspondem a Introdução à Filosofia (I e II), Filosofia da Cultura (I e II), Aporética Filosófica.

* Disciplinas Filosóficas: disciplinas específicas do corpo filosófico, tais como Estética, Axiologia, Gnoseologia (I e II), Lógica (I e II), Lógica Simbólica, Filosofia das Ciências (I e II), Metafísica (I e II), Ética (I e II).

b) Desde o ponto de vista da Pedagogia. De igual modo, se estabelece um sistema classificatório que é tentativo para compreender a composição pedagógica deste currículo.

* Psicológicas: disciplinas vinculadas ao campo psicológico e ao seu contexto teórico. Pertencem-lhe os cursos de Psicologia Geral (I e II), Psicologia Educacional, Psicologia da Personalidade.

* Fundamentos Teóricos: disciplina que expõe alguns princípios filosóficos, históricos e sociais da atividade pedagógica. Corresponde a Fundamentos da Educação (I e II).

* Ciências da Educação: disciplinas vinculadas aos resultados da aplicação do método científico na educação. Encontram-se aqui Avaliação Educacional (I e II), Currículo (I e II), Orientação Educacional, Pré-seminário de Investigação Educacional, Metodologia da Especialidade (I e II).

* Complementares: disciplinas pedagógicas de livre escolha, que se oferecem semestralmente. Também se pode classificar dentro desta subcategoria o Seminário de Título (I e II).

* Prática: corresponde a trabalhos docentes do futuro professor de filosofia em estabelecimentos de educação média. Formam parte dela a Prática de Professor Chefe (I e II), Prática da Especialidade (I e II).

Quanto a sua formação filosófica e pedagógica diferenciada, lê-se no plano de estudo:

Es un conjunto de asignaturas que flexibiliza el plan de estudio y que están destinadas a profundizar aspectos específicos del conocimiento profesional y a incursionar en otras áreas del saber atingentes a los intereses particulares del educando y a las líneas de especialización que este quiere dar a su formación personal (UdeC, 1996: p.11).

Esta formação diferenciada se aglutina em disciplinas filosóficas (eletivas) e em disciplinas pedagógicas (complementares). As disciplinas eletivas são da especialidade de Filosofia que o aluno pode escolher; oferecem-se 4 cursos, com um total de 10 créditos. Estas disciplinas são de natureza filosófica e têm duração semestral. As disciplinas complementares, no entanto, são disciplinas fora da filosofia, porém vinculadas a temas pedagógicos, que o aluno deve escolher segundo seu próprio interesse. São oferecidos 3 cursos com uma soma de 9 créditos ao todo, os quais têm um caráter semestral.⁶

6.1.2 A Carreira de Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A carreira de Filosofia na Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), *campus* Porto Alegre, foi criada oficialmente em 1943 e obteve reconhecimento legal em 19 de dezembro de 1944, com o decreto n° 17400. O decreto n° 277/62 do Conselho Federal de Educação (CFE) estabelece um “currículo mínimo” para os estudos superiores de Filosofia.

A carreira oferece duas modalidades de estudos: Bacharel em Filosofia e Licenciado em Filosofia. Por isso, organiza sua estrutura curricular em dois planos de estudos que proporcionam uma formação diferenciada para o futuro especialista em Filosofia. No caso do Professor de Filosofia, são oferecidos conteúdos de formação pedagógica, o que não acontece com o Bacharel em Filosofia.

Em seguida, são apresentadas algumas informações específicas desta carreira, vinculadas ao seu perfil profissional e ao seu atual plano de estudos.

6.1.2.1 O perfil de estudos

De igual maneira que a formação docente do professor de Filosofia chileno, faz-se no nível da Educação Superior, própria de Universidade e com competência para atuar no nível de Ensino Médio ou Superior, segundo a habilitação alcançada. Sua normativa está

⁶ Para uma melhor compreensão do tipo de disciplina e sua modalidade curricular que tem este plano de estudo (1996), ver anexo 4.

regulamentada pela Universidade segundo resolução do Conselho Federal de Educação, através da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n° 9394/96).

* **Objetivo:** O curso de Filosofia outorga formação filosófica baseado em categorias fundamentais do pensamento filosófico que permita desenvolver uma atitude reflexiva, crítica e interdisciplinar no estudante.

O curso de Filosofia visa à formação do professor para o ensino de 2° grau e do pesquisador, proporcionando-lhes um conhecimento aprofundado sobre o essencial de sua matéria, na sua especificidade própria e na sua projeção interdisciplinar, pelo domínio das categorias do pensamento filosófico e seu papel crítico, constitutivo de seu objeto de estudo: o questionamento e o corpo de conhecimentos resultantes deste questionamento acerca das condições que possibilitam e/ou determinam o modo de ser da realidade, de seu conhecimento e dos valores que orientam o pensar e o agir humano. No exercício deste questionar e no estudo deste corpo objetivo de conhecimentos, o curso visa a um trabalho filosófico que se autoconstitui numa reflexão própria, em diálogo permanente com outras áreas de conhecimento. (UFRGS, 1997: p.01)

* **Ingresso e Vagas:** Ingressa-se mediante classificação em uma prova de seleção administrada pela UFRGS (Concurso Vestibular), em forma anual. Os melhores postulantes ocupam algumas das 55 vagas oferecidas para cada primeiro semestre.

* **Duração:** Compreende um período de 4 anos, dividido em 8 semestres (“etapas”). É estabelecida uma regra — segundo orientação do CFE — em função do lapso de tempo utilizado, com um mínimo de 3 anos até um máximo de 7 anos. Do mesmo modo, se estabelece um mínimo de disciplinas por semestre (1) e um máximo de 7 disciplinas, até completar 186 créditos.

* **Organização Curricular:** Este currículo possui uma seqüência de disciplinas ordenadas por semestre que são obrigatórias e eletivas para responder às exigências de uma planificação curricular, mas também considera as diferenças individuais dos alunos mediante disciplinas eletivas (complementares) ou disciplinas obrigatórias alternativas. Isto origina o princípio da “integração curricular” com a aprovação de créditos vinculados a uma mesma área de interesse; no entanto, recomenda-se aos estudantes seguir a seqüência sugerida para concluir os estudos no prazo previsto.

6.1.2.2 Seu plano de estudos: estrutura e conteúdo

Para a compreensão do currículo vigente serão utilizadas as mesmas categorias e organização curricular que foram aplicadas para o caso da UdeC. Deste modo, o plano de estudos apresenta as seguintes características:

Uma etapa de formação comum e básica correspondente à totalidade de disciplinas filosóficas e pedagógicas que outorgam uma base necessária e comum para um futuro professor de Filosofia. Esta formação compreende um total de 102 créditos (55,4 %) em matérias filosóficas e 34 créditos (18,4 %) em conteúdos pedagógicos. Cabe destacar que esta formação comum se obtém pela obrigatoriedade de cursar tais disciplinas (maior informação se encontra no anexo nº 5 deste capítulo).

a) Desde o ponto de vista da especialidade em Filosofia. Pode-se dar a seguinte organização dos conteúdos de estudos:

- * História da Filosofia (H. F.): matérias de estudos relacionadas com os períodos Greco-Romano, Medieval, Moderno e Contemporâneo.
- * Cursos Monográficos: disciplina específica para a Análise de textos filosóficos (I e II).
- * Cursos Introdutórios: oferece uma visão geral da filosofia e aparece com o nome de Introdução à Filosofia.
- * Disciplinas Filosóficas: matérias próprias de campos específicos da filosofia, como Lógica (I e II), Metafísica (I e II), Ética (I e II), Teoria do Conhecimento (I e II), Filosofia da Linguagem, Filosofia da Ciência, Filosofia Política.

b) Desde o ponto de vista da Pedagogia. A aplicação de categorias similares às utilizadas no caso do Chile origina a seguinte composição curricular:

- * Psicológicas: Psicologia da Educação (I e II).
- * Fundamentos Teóricos: Filosofia da Educação.
- * Ciências da Educação: Didática, Estrutura e funcionamento de 1º e 2º grau.
- * Prática: Prática de Ensino da Filosofia (I e II).

Quanto a sua formação filosófica e pedagógica diferenciada, são oferecidas duas modalidades de execução. Uma, pertencente a sua formação filosófica, com disciplinas de

caráter obrigatório-alternativo e outra, com matérias denominadas de disciplinas complementares-eletivas, que podem ser também filosóficas, das ciências humanas e experimentais ou outras. No entanto, não existem disciplinas de tipo pedagógico que reforcem sua preparação docente.

Esta formação filosófica diferenciada pode ser melhor explicada com a seguinte descrição. Em primeiro lugar, disciplinas “Obrigatória Alternativa” (AL). Esta primeira modalidade significa escolher uma linha de especialização entre um conjunto de três possibilidades (Lógica, Metafísica ou Ética, e Filosofia Política). Certamente, esta “escolha obrigatória” de alguma temática específica permite alcançar algum grau de profundidade conceitual em matérias filosóficas. Para isto, o aluno deve cursar 24 créditos em um mesmo núcleo de concentração oferecido pela mesma carreira, quer dizer, escolha que corresponde a 13,0 % do total de seus estudos.

Em segundo lugar, Disciplinas Eletivas (EL), corresponde a um total de 8 créditos (4,3%) das denominadas disciplinas “eletivas/facultativas”, que em seguida se apresenta com maior detalhe. As Disciplinas Complementares-eletivas (EL) oferecem possibilidades de uma maior formação filosófica diferenciada, através da eleição de um grupo de disciplinas segundo seu próprio interesse. Outorgam um total de 24 créditos (13,0%) do total de seus estudos, que se distribuem em matérias “filosóficas” (8 créditos), em disciplinas que se podem classificar como matérias próprias das ciências “humanas” (8 créditos) e outras agrupadas em ciências “exatas” (8 créditos), (maior informação no anexo 6).

Entre as disciplinas filosóficas, com caráter de eletivas-complementares, se encontram, por exemplo: Antropologia Filosófica, Filosofia da História, Ética Aplicada (I e II), Filosofia da Mente, Estética (I e II), Tópicos de Filosofia (Greco-Romana, Medieval, Moderna, etc), Axiologia, Filosofia Política (I e II), Filosofia da Técnica, Filosofia Oriental, Logística, Filosofia da Biologia, Evolução do Pensamento Científico (I e II), etc.

As disciplinas oferecidas como “disciplinas humanas” se encontram aglutinadas em três núcleos: História, Ciências Sociais e Psicologia. Por exemplo, alguns títulos de disciplinas são História da Arte (I e II), Teoria Econômica, Direito Romano, Direito Civil,

Introdução à Ciência do Direito, Economia (I e II), Psicologia Social, Psicologia Geral, Sociologia Geral, Sociologia Clássica, Sociologia Contemporânea, Língua Portuguesa, Elementos de Grego, Latim (I, II, III, IV, V, VI, VII), Alemão Instrumental (I e II), Francês Instrumental (I e II), Lingüística, Inglês Instrumental (I e II), etc.

Outras disciplinas pertencentes às “ciências exatas” são a Química Geral, Química Inorgânica, Geografia Física, Bioquímica Fundamental, Anatomia Fundamental, Física, Mineralogia, Elementos de Geologia, Estatística (I e II), Probabilidades, Cálculo, etc.

6.1.3 Análise curricular comparada

Nesta primeira aproximação se pode afirmar que a formação de professores de Filosofia, sejam chilenos ou brasileiros, está centrada na disciplina. Tem-se a crença de que o domínio específico de uma matéria ou área de conhecimento garanta um bom domínio pedagógico. Isto se verifica na quantidade de disciplinas filosóficas que compõem os currículos de ambas carreiras.

Apesar dos esforços inovadores que realizam ambas as Universidades — recordemos que os currículos vigentes foram promulgados em 1996 e 1997 respectivamente — se percebe que a formação pedagógica segue sendo tradicional, centrada na transmissão de um conteúdo-doutrina (núcleo comum), que está organizado em disciplinas e, com isto, fragmenta o saber filosófico. Conseqüência desta atitude é facilitar a criação de uma prática transmissora de discursos elaborados e afastados da problemática existencial do futuro professor de Filosofia, com o qual se tende a reproduzir a rotina escolar que caracteriza a prática pedagógica, isto é, fragmentação, reprodução e memorização do saber dado.

O anterior não significa que o maior número de disciplinas pedagógicas possa ajudar a mudar esta situação. A introdução de disciplinas pedagógicas que somente transmitem conhecimentos ou informação de natureza educacional que, eventualmente, possa ter alguma utilidade para seu futuro profissional, não garante uma mudança em seu processo formativo. Há, portanto, a possibilidade de repetir o mesmo critério, quer dizer, novamente uma ênfase do teórico sobre o prático.

Por conseguinte, propor uma mudança ou ruptura epistemológica na formação de professores de Filosofia aparece como algo necessário. Incorporar novas perspectivas teóricas, reconduzir o foco da investigação até fatores não considerados até hoje (como são, por exemplo, a vivência e a subjetividade do docente, uma fenomenologia da prática escolar, etc.), recontextualizar o papel docente no atual mundo social, adaptar as tecnologias de ponta para a função docente, etc. Esses elementos todos aparecem como suportes teóricos, técnicos e metodológicos na redefinição da formação docente do professor de Filosofia.

Estas afirmações, para serem verdadeiras, precisam de um suporte empírico, situação que se expressa em seguida:

a) Aspectos formais e materiais para uma comparação curricular

Caso seja aceita a possibilidade de efetuar um exame interno e das características externas dos currículos vigentes, é possível descobrir as seguintes semelhanças. Em seguida, se apresentam dois quadros-resumos de tais antecedentes:

Quadro nº 1: Aspectos formais de comparação

ASPECTO :	UdeC	UFRGS
Título:	Professor de Filosofia	Professor de Filosofia
Duração :	5 anos	4 anos
Ingresso :	P.A.A.	Vestibular
Regime de Estudo :	Anual / Semestral	Semestral / Etapas
Total de Créditos :	170	184
Vagas :	40	55
Decreto Universitário :	96-074	---
Decreto Nacional :	LOCE	CEF: 227/62

Quadro nº 2: Aspectos materiais de comparação

ASPECTO :	UdeC	UFRGS
Objetivos :	Especialista em Filosofia e em Pedagogia	Especialista em Filosofia e em Pedagogia
Ênfase disciplinar :	Disciplinas filosóficas	Disciplinas filosóficas
Flexibilidade :	Menor grau	Maior grau
Núcleo curricular :	Disciplinas filosóficas e ciências da educação	Disciplinas filosóficas e ciências da educação
Prática profissional :	Etapa terminal de duração anual. Diferenciada em seus objetivos (Especialidade, Professor Chefe)	Etapa terminal de duração anual. Não estabelece diferenças em suas funções pedagógicas

Alguns aspectos comparados serão examinados com maior profundidade nos próximos parágrafos, a fim de mostrar o processo comparativo realizado.

b) Estudo da seqüencialidade dos conteúdos:

Ao estudar o fluxograma, a cronograma e os planos de estudo de ambas as carreiras de Pedagogia em Filosofia, pode-se afirmar que existem dois critérios para estabelecer a seqüencialidade dos conteúdos. Estes são o critério temporal e o critério segundo pré-requisitos.

Para o *critério temporal* se lê que as disciplinas denominadas de “História da Filosofia” associadas a algum período da História Universal (e outras vinculadas, como monografias, eletivos, etc.) supõem uma linearidade temporal em sua aprendizagem, isto é, que o aluno deva começar com aquelas referidas aos tempos remotos para posteriormente cursar aquelas que se referem aos tempos modernos e contemporâneos, talvez refletindo uma certa maturidade do desenvolvimento espiritual do Ocidente, de um modo análogo com a maturidade do estudante. Este critério, ao que parece de “natureza didática”, se opõe a toda argumentação filosófica, na medida em que sua reflexão não se encontra

condicionada por autor, movimento, tendência, tempo ou espaço dado.

Ao se estabelecer uma temática filosófica, pode-se pensar em termos históricos, mas também de maneira sistemática, segundo princípios lógicos assumidos previamente. Agora: a questão é saber escolher se a dimensão temporal ou a aporética facilita o desenvolvimento reflexivo do estudante. Tais critérios devem, a meu ver, ser revistos segundo os propósitos da carreira e o perfil profissional buscado.

Estas considerações também são válidas para as disciplinas pedagógicas, como são as de natureza psicológica, as ciências da educação e outras.

O *critério de pré-requisitos* significa que para cursar algumas disciplinas deve-se ter sido previamente aprovados em outras associadas à temática. No caso da UdeC se observam, por exemplo, os casos de Metafísica (supõe aprovação em História da Filosofia Moderna I e II), Psicologia Educacional (Psicologia Geral I e II), Metodologia da Especialidade (Avaliação e Currículo). Para a UFRGS, isto se evidencia para as disciplinas de História da Filosofia, Filosofia da Linguagem, Prática de Ensino da Filosofia, entre outras.

c) Análise do ritmo de aprendizagem e conteúdo:

Se o crédito acadêmico é um indicador do ritmo de aprendizagem, então pode ser um critério interessante de avaliar num plano de estudo. Igualmente, seria conhecer o número de disciplinas e a distribuição temporal que apresenta esse programa curricular.

Para o estudo de ambos os fatores e sua posterior análise comparativa, foi necessário construir tabelas de conteúdos, com o objetivo de agrupar quantitativamente estas informações. Os anexos 7 e 8 são os resultados deste processo de estudo individual frente a cada plano de estudo; ao contrário, os anexos 9 e 10 são tabelas comparativas da avaliação de suas médias de disciplinas e créditos.

Os resultados mostram que as médias de créditos referidos ao ritmo de aprendizagem e conteúdo do núcleo comum e básico do currículo de formação do

professor de Filosofia — em ambas as universidades — são muito semelhantes, tanto em forma anual como semestral. Existe uma distribuição equilibrada do número de créditos que devem ser cursadas em forma semestral e anual. Igual situação se manifesta com a tendência majoritária do número de créditos pertencentes a disciplinas filosóficas ao longo de todo o curso (seja semestral ou anual).

Certamente, todos estes aspectos tendem a confirmar a existência de um núcleo curricular centrado na disciplina, que se evidencia durante todo o tempo de estudo em ambas as carreiras. A maior quantidade de disciplinas e de créditos de natureza filosófica se reflete nesta tendência filosófica. Uma leitura mais cuidadosa pode ser feita nos anexos 7, 8, 9 e 10.

d) Estrutura curricular e sua composição temática:

Talvez, como uma forma de caracterizar os estudos de formação docente, seja conveniente utilizar estas duas novas ferramentas para determinar quantitativamente a estrutura curricular e sua composição temática.

Até agora, a atenção tem sido centrada, por um lado, em um estudo individual de cada plano de estudo a fim de conhecer suas características essenciais e, por outro, na possibilidade de estabelecer algum tipo de estudo curricular comparativo. Interessa, portanto, descrever e explicitar as semelhanças e diferenças neste processo de formação docente.

A leitura do seguinte quadro-resumo pode facilitar a compreensão. Nele é realizada uma classificação das disciplinas similar à utilizada anteriormente (obrigatória, eletiva e complementar); indicam-se a quantidade de disciplinas (K), o número de créditos (CRED) e suas respectivas porcentagens absolutas e relativas (%), de ambas as carreiras. Para uma melhor leitura convém revisar os anexos 4, 5 e 6, cujos dados foram utilizados na construção deste quadro.

Quadro nº 3: Categorização curricular e sua estrutura temática

Tipo de Disciplina	UDEC. 1996			UFRGS. 1997		
	K	CRED	% CRED	K	CRED.	% CRED
Obrigatórias	31	151	88,8	18	136	73,8
Filosofia	19	84	49,4	13	102	55,4
Pedagogia	12	67	39,4	5	34	18,4
Eletivas	7	19	11,0	4	24	12,9
Filosofia	4	10	5,8	4	24	12,9
Pedagogia	3	9	5,2	-	-	-
Complementares	-	-	-	2	24	12,9
Filosofia	-	-	-	2	8	4,3
Ciências Humanas	-	-	-	?	8	4,3
Ciências Exatas	-	-	-	?	8	4,3
Total carreira	38	170	100 %	24	184	100 %

O resultado deste processo de categorização curricular comparado permitem assinalar as seguintes semelhanças:

* Núcleo curricular comum, básico e obrigatório. Tanto a UdeC como a UFRGS possuem uma estrutura curricular fundada na disciplina filosófica, que se evidencia na quantidade de disciplinas e créditos vinculada a esta matéria.

* Conteúdos e matérias deste núcleo curricular. Na parte filosófica predominam as disciplinas identificadas com as disciplinas filosóficas e, em segundo lugar, as matérias das histórias da filosofia, situação presente em ambas as universidades.

* Flexibilidade curricular existente para facilitar a eletividade do aluno. Ao que parece, busca-se melhorar a responsabilidade acadêmica do estudante e dar-lhe uma maior autonomia em seus estudos. Este fato aparece em ambos os planos de estudo, e sua diferença radica no grau de flexibilidade que oferecem, que é maior na UFRGS.

Quanto às suas diferenças, percebem-se os seguintes aspectos:

- * Prática profissional diferenciada. Apesar de existir em ambos os currículos, na UdeC tem um caráter específico segundo seus conteúdos filosóficos e conteúdos pedagógicos.
- * Disciplinas pedagógicas predominam no plano de estudo chileno, com uma forte orientação pragmática americana; o que não sucede no exemplo brasileiro.
- * Possibilidades de ampliar seu horizonte cultural na formação docente é uma característica interessante de destacar na carreira de filosofia da UFRGS. Os alunos de filosofia, além de cursar em outras disciplinas filosóficas e pedagógicas, têm a oportunidade de conhecer outras matérias e temáticas que enriquecem sua base reflexiva.

6.1.4 Algumas hipóteses explicativas

Não se deve esquecer que o futuro professor, durante os anos de formação docente, se insere em um processo de transmissão cultural. Estes planos de estudo definem os parâmetros de um saber específico que se pretende transmitir e, por isso, são o marco teórico que organiza este processo de formação e dá a oportunidade para conhecer as competências, funções e habilidades requeridas de um professor de filosofia.

Uma primeira aproximação para descobrir a tendência teórica inerente a tais programas de estudo pode ser o uso das categorias de análise propostas por Cox e Gysling em seu livro *La formación del profesorado en Chile: 1842-1987* (1990). Para estes autores, o corpo doutrinal que têm os processos formativos de professores pode ser agrupado em três categorias: a formação geral, a formação profissional e a disciplina.

Ao contextualizar estas idéias para o presente trabalho, surgem as seguintes definições operacionais:

- a) Formação geral: se refere à cultura, à ideologia ou ao sistema de valores que subjaz nos planos de estudo.

- b) Formação profissional: são os conteúdos pedagógicos ou instrumentais que determinam as competências técnicas do professor de filosofia.
- c) Disciplina: corresponde ao conjunto de matérias filosóficas que são necessárias na formação de um professor de filosofia.

Por conseguinte, a aplicação de tais categorias ao foco de estudo revela o seguinte:

* Na formação do professor de filosofia da UdeC, mostra ausência de conteúdos relacionados com a formação geral, situação diferente da UFRGS, onde as matérias eletivas (EL) representam 13% do currículo e oferecem uma grande variedade de conteúdos e problemáticas culturais.

* A formação pedagógica de ambas universidades revela diferenças na valorização de seus conteúdos pedagógicos. Para a UdeC, a porcentagem de créditos dedicados a disciplinas pedagógicas é de 44,4%; ao contrário, na UFRGS esta cifra se reduz a 18,3% do total do plano de estudo.

* Os conteúdos vinculados à filosofia refletem uma preocupação maior com a disciplina. Nos dois programas de estudo se percebe uma porcentagem importante dos créditos para disciplinas filosóficas; na UdeC, esta quantidade corresponde a 55,1%, e a 72,7% para a UFRGS, do total de créditos para cada programa de formação docente.

Em resumo, a aplicação das categorias de Cox e Gysling permite assinalar que sua ênfase principal é a transmissão de conhecimentos associados à disciplina, com o que se reforça uma prática pedagógica centrada na memorização de informação, como também, na existência de disciplinas focalizadas na pura compreensão da linguagem filosófica. Quando não se percebem nos documentos legais outras instâncias que estas modalidades pedagógicas, tem-se a impressão de que não existem conteúdos que facilitem a investigação filosófica, a reflexão pessoal e a atividade criativa. Tudo isto origina uma prática pedagógica que não oferece novas formas de aprender e ensinar, por estar centrada na disciplina e em seu conteúdo, situação que tende a perpetuar o atual trabalho docente.

6.2 A formação e prática do atual professor de filosofia na UdeC. Um exemplo de investigação

Uma vez analisado o "currículo formal", procedeu-se o estudo de outras dimensões do processo curricular e de alguns de seus indicadores. Estes foram a vivência do processo educativo entre seus participantes e seu impacto na formação docente.

Para ordenar e interpretar as informações recolhidas no presente informe de tese, os dados foram classificados em três categorias:

- * O professor que ensina filosofia,
- * O aluno que aprende filosofia e
- * O processo de formação docente.

Além das observações e das entrevistas dos atuais envolvidos neste processo curricular, professores e alunos de filosofia, participaram alguns egressos do curso que trabalham como professores de filosofia na cidade de Concepción (Chile). Este fato deve favorecer uma melhor compreensão do "impacto sofrido" como estudante de filosofia, sua valorização e dificuldades encontradas em seu lugar de trabalho; quer dizer, conhecer a "influência" do processo formador em suas atividades cotidianas (para maiores informações sobre a composição da amostra e a pauta de entrevista, ver anexos nº 8 e 16).

6.2.1 Ensinar filosofia

A informação recolhida através de entrevistas e observações de aulas permite afirmar que o modelo vigente da educação filosófica pode expressar-se nos processos de formação docente mediante dois tipos de aulas: a aula teórica e a aula prática.

Habitualmente, a aula teórica consiste na "aula magistral" ou aula expositiva de matérias filosóficas. Nela, o professor de filosofia desenvolve alguma destas atividades:

- a) expõe as idéias de um filósofo tal como este as expôs em algumas de suas obras;

- b) expõe comentários da obra do filósofo em questão;
- c) expõe, às vezes, seus pontos de vista próprios sobre o significado de alguma tese do filósofo estudado;
- d) avalia a relevância e originalidade da colocação formulada pelo filósofo;
- e) assume a defesa do filósofo frente às possíveis críticas que se formem;
- f) rastreia a evolução de um conceito ao longo da obra do filósofo, porém limitando-se a sua compreensão histórica.

Certamente, esta lista de atividades não aspira ser exaustiva, e sim a deixar em evidência algumas condutas do professor de Filosofia que caracterizam sua prática docente cotidiana, seja na Universidade, seja nos estabelecimentos de educação média chilena, situação verificada tanto nas observações de campo, como nas entrevistas aplicadas aos agentes participantes deste processo pedagógico.

As "aulas práticas" têm como atividade fundamental a leitura e comentários de textos, quer dizer, tendem a focalizar-se em alguns aspectos da obra de algum filósofo mediante uma leitura analítica e compreensiva de fragmentos escolhidos pelo professor. Ocasionalmente se utilizam comentaristas ou se constrói uma contextualização histórica que permita encontrar semelhanças ou diferenças com o "espírito" da época.

Nesta situação, o professor de filosofia espera que o aluno realize as seguintes condutas: primeiro, que tome nota de forma clara e detalhada do expressado nas aulas (esta prática deu nascimento aos apontamentos e, hoje em dia, à gravação das aulas, o que consagra de forma definitiva a atitude passiva do estudante de filosofia); em segundo lugar, que este aluno somente pergunte quando seja necessário para esclarecer algum conceito exposto (geralmente, as perguntas são indicativas de busca de maior informação, e não de discussão).

Las clases de filosofía eran expositivas. El profesor tenía un sentido autoritario, (...), sus contenidos eran específicos y difíciles para los alumnos. Después de alcanzar cierta base, es decir, con tres o cuatro años de estudio en la carrera, era posible dialogar con el profesor (S. egresado)⁷.

⁷ As falas dos sujeitos entrevistados foram mantidas em sua forma original a fim de manter a sua fidelidade.

Quanto à avaliação, seja parcial ou final, este aluno adaptado a este modelo de educação filosófica deve ser capaz de "expor as idéias do filósofo tal como foram expostas nas aulas" e, quando seja necessário, repetir pontualmente os comentaristas mencionados nas aulas. Portanto, as melhores qualificações estão associadas à fidelidade da transcrição oral ou escrita das idéias filosóficas estudadas nas aulas.

Uma análise geral dos resultados — na opinião de professores, alunos e egressos do curso de filosofia — permite afirmar que existe uma "orientação para a reprodução do conhecimento filosófico". Esta tendência tem como característica comum a memorização, a "fixação dos conteúdos"; busca-se a generalização sem evidência e a reprodução de informação sem prévia reflexão.

La reproducción se transforma en algo personal en la medida que el estudiante precise organizarse (...), haga esquema, escriba y lea. Es frecuente que los alumnos de filosofía por no tener oportunidad para expresarse, no aumenten su potencial de dudas y críticas (...). Por eso, tienden a aceptar el conocimiento producido y transmitido por el profesor universitario y no da lugar a buscar otros elementos de reflexión (J. egresado).

Uma possível explicação da validade deste modelo surge pela carência de uma tradição filosófica própria dos países latino-americanos e por sua permanente necessidade de "importar" modelos de pensamentos estrangeiros. Daí que o filosofar seja identificado com a exposição, com a repetição fiel da argumentação filosófica, de uma interpretação feita por outros, e, ocasionalmente, para evitar estas críticas, se recorre ao passado filosófico como uma forma de conseguir uma certa liberdade para pensar, mas que não permite compreender a situação atual de sua existência (maior informação se encontra no anexo 12).

6.2.2 Aprender filosofia

Para os participantes deste estudo, a expressão "aprender filosofia" tem diferentes significados. As respostas obtidas podem ser agrupadas em três categorias: uma, centrada nos conteúdos; outra, tendente a desenvolver uma atitude filosófica; e uma terceira vinculada a habilidades intelectuais.

Para a primeira categoria, alguns entrevistados (alunos e professores de Filosofia) afirmam que aprender filosofia significava ter que aceitar uma determinada seleção e organização de conteúdos filosóficos, sem ter a possibilidade de discuti-los ou analisá-los. Esta forma de aprendizagem facilita a resposta de perguntas específicas em uma prova de conteúdos filosóficos. O domínio desta "base conceitual" se constitui em uma aprendizagem necessária para uma posterior reflexão filosófica.

Se este pressuposto é verdadeiro, então é possível pensar em duas hipotéticas conseqüências: a primeira referida ao aluno e a segunda, ao professor. No caso do aluno de filosofia é possível assinalar que a memorização de fatos, teorias e princípios não favorece a reflexão nem o desenvolvimento de habilidades intelectuais; ao contrário, produz uma atomização do conhecimento e a fragmentação do saber filosófico quando oferece elementos fragmentados do discurso filosófico, e isto tende a "mistificar" a realidade. Tudo isto pode provocar uma confusão mental do estudante, porque o discurso teórico — desprovido de toda natureza — não se relaciona com o entorno histórico do aluno.

Aprender filosofia es recitar las ideas de filósofos que ya no existen, es pensar con las categorías de los viejos pensadores (...). Este saber no tiene ninguna relación con lo que pasa hoy día en el mundo (C. alumno).

Para o professor de filosofia este fato não apresenta características diferentes das ocorridas com os alunos. Durante as aulas de filosofia se observou que o discurso dos professores era normativo, dogmático e autoritário. Dava-se uma espécie de "índice temático" das matérias por estudar, "um caminho pelo qual o futuro professor de filosofia devia transitar". Não havia discussão nem a possibilidade de construir esse conhecimento, nem tampouco o interesse de facilitar seu descobrimento. O conteúdo filosófico e também o conteúdo pedagógico dos estudantes de filosofia estava composto de grandes organizações teóricas, conjuntos simbólicos estruturados, para sua fácil aquisição e domínio. Às vezes, se empregavam alguns procedimentos de resolução de problemas que, eventualmente, poderiam ser úteis em sua vida profissional futura.

El actual alumno que ingresa a la carrera de filosofía es una persona con evidente carencias intelectuales y culturales. No posee un buen dominio del

lenguaje ni tiene una buena lectura comprensiva, (...). Son aquellos postulantes que no consiguen ingresar a otras carreras con mayor prestigio y en última opción, deciden estudiar filosofía. Por eso, debemos ser muy organizados y sistemáticos en el tratamiento de las materias, para ayudarlos a ingresar al mundo filosófico (P. profesor).

Estas considerações reflexivas permitem explicar a atitude passiva que têm hoje em dia os professores de filosofia, porque durante o processo de aprendizagem não tiveram oportunidade para exercer a crítica, a reflexão, a formulação de problemáticas, a resolução de questões, a leitura divergente, a extrapolação de conteúdos e a criação filosófica.

A segunda categoria das respostas se refere ao propósito da carreira de estimular e desenvolver uma atitude filosófica em seus estudantes. Os professores de filosofia em suas aulas oferecem um modelo de comportamento verbal que é próprio de um intelectual ou de um profissional da área da filosofia. Esta conduta teórica resulta agradável para a maioria dos estudantes, termina sendo imitada posteriormente por eles, ao egressar do curso.

Durante as observações de aulas de filosofia realizadas pelos egressos do curso foi fácil perceber esta atitude imitativa. Inclusive depois de entrevistados estes professores-egressos expressaram sua admiração e carinho por determinados professores do curso que "marcaram" seu exercício profissional.

Para mí, los profesores de filosofía de la carrera son el típico ejemplo de un filósofo. Serios, rígidos, con un lenguaje académico elevado, abstractos, profundos, sistemáticos, ordenados, grandes oradores, (...). (T. egresada).

No entanto, o desenvolvimento de uma atitude pedagógica não se percebe nestes alunos e egressos. Não há uma intenção de ser pedagogo da filosofia; ao contrário, existe um rechaço pelo campo da educação, de suas disciplinas e, inclusive, de alguns de seus professores.

Los profesores de educación son mediocres y sin una reflexión profunda de los problemas nacionales. Existen algunos que son competentes y buenos, aunque no me gusta su orientación por la práctica, por la cuestión de la didáctica, (...). (J. alumna).

Finalmente, a terceira categoria de respostas são agrupadas no campo das habilidades intelectuais. Um dos objetivos do processo formativo docente é desenvolver uma habilidade de pensar de forma racional e científica sobre uma situação que, no caso da filosofia, se une a uma capacidade para pensar criticamente acerca da realidade.

Estes objetivos aparecem no programa de formação do professor de filosofia da UdeC; no entanto, seu desenvolvimento é um assunto discutível. O desenvolvimento das habilidades intelectuais é um dos aspectos fundamentais no curso de filosofia; existe a intenção de melhorar os níveis de leitura compreensiva e de expressão escrita e verbal do estudante de filosofia. Porém, não se percebe o mesmo esforço por desenvolver uma habilidade crítica, de argumentação crítica frente à realidade social e cultural que atravessa a nação chilena.

El análisis filosófico no permite entender los problemas sociales del Chile democrático (R. alumno).

El estudiante de filosofía no tiene formación política ni ideológica para ayudar a reconstruir la vida democrática del país, no tiene una conciencia ciudadana (...). En mis tiempos de estudiantes de la facultad, había un clima de discusión teórica que yo no veo en los actuales estudiantes de filosofía que vienen a hacer su práctica (T. egresada).

Ao egressar do curso de filosofia, os alunos reconhecem um desenvolvimento substancial em suas habilidades intelectuais, em sua capacidade de leitura e redação, na verbalização das idéias filosóficas; também se reconhecem como sujeitos competentes em matérias filosóficas. Não obstante, também reconhecem sua dificuldade de fazer uma análise crítica ou de colocar novas alternativas para a educação filosófica (uma leitura dos anexos nº 13 e 15 pode dar maior informação sobre estes aspectos).

Por último, talvez seja conveniente assinalar que, para facilitar a aprendizagem filosófica, os professores do curso utilizam habitualmente uma série de recursos e meios de apoio. No caso dos professores da disciplina é comum o uso de textos, apontamentos, fotocópias, quadro de giz, leituras orais, investigações individuais, bibliografias, entre outros exemplos citados. Do mesmo modo, sucede com os professores da área da

pedagogia, os quais utilizam estes mesmos recursos e os complementam com equipamentos audiovisuais (vídeos, filmes, lâminas, etc.).

6.2.3 O processo de formação docente

O estudo do processo de formação docente foi feito mediante observações e entrevistas aplicadas a professores do curso de filosofia, estudantes e egressos, a fim de se conhecerem os aspectos essenciais que estão determinando seu atual processo formativo. Talvez seja conveniente assinalar que a análise da prática pedagógica dos docentes-formadores permite conhecer o modo como se ensina e o que se ensina, além de identificar os padrões de interação e de estilo de trabalho docente que se estabelecem entre professor e aluno, os quais serão reproduzidos mais tarde por seus egressos.

Até hoje, pensava-se que os programas de formação docente estavam dotados de uma aparente neutralidade e objetividade científica. Também se assumia que o trabalho pedagógico e a forma de ensino poderiam responder a padrões estandardizados e, em consequência, aplicáveis a qualquer realidade. Havia, portanto, uma ênfase na entrega de "conhecimentos objetivos" e em desenvolver algumas "destrezas técnicas" que permitiriam a estes futuros professores implementar uma gestão pedagógica em qualquer realidade. Esta situação não é distante da formação de professores de filosofia, a qual procura formar um "professor universal".

No entanto, é possível detectar hoje algumas vozes dissidentes entre os egressos e alunos da carreira de filosofia, as quais estão chamando a atenção sobre estes aspectos existentes dentro do atual processo formativo e a necessidade de introduzir mudanças substanciais neste processo de orientação pedagógica, para favorecer a formação de professores reflexivos, críticos e criativos. Esta colocação surge ao se considerar o processo de ensino e aprendizagem como um processo estratégico de apropriação cultural, e não mais como um procedimento técnico, desvinculado de seu entorno histórico, social e cultural.

La formación profesional se transforma en un conocimiento-recetario que enfatiza un qué y un como enseñar, que debe ser memorizado sin discutir el

porque o el para qué (...) y mucho menos, ser analizado de acuerdo a los problemas reales del mundo escolar (P. egresada).

Por isso, examinar as práticas pedagógicas dos docentes-formadores é poder descobrir que o conjunto de teorias supostamente objetivas e neutras que os futuros professores devem armazenar e repetir (sobre a base de argumentos de autoridade do professor catedrático, e não como resultado de uma reflexão autônoma e crítica) favoreceria uma mudança na formação de professores de filosofia chilenos.

Esta mudança deve orientar-se rumo a um ensino reflexivo, crítico e comprometido com uma aprendizagem significativa que se obtém, por exemplo, na análise de problemas filosóficos. Daí que se propicie a implementação de um novo programa de formação docente que ajude a formar um professor de filosofia capaz de examinar criticamente a prática cotidiana, de diagnosticar necessidades de aprendizagens e de criar ele mesmo uma base de conhecimentos apropriados para seu trabalho profissional.

Hay que pensar en la realidad, analizar la existencia, ver cuales son los verdaderos problemas de la condición humana, (...) establecer juicios críticos de los problemas sociales y económicos del país. También se debe buscar nuevos referenciales que englobe el mundo afectivo y valórico del adolescente y del profesor chileno, (...). Hacer una fenomenología del vivir de hoy día (M. egresado).

Ao pensar na necessidade de formular uma nova proposta de formação de professores de filosofia, os egressados expressaram a grande dificuldade que tiveram ao ingressar em seus lugares de trabalhos. Os problemas que lhes apresenta sua realidade profissional estão substancialmente "afastados" dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade, pelo fato de estarem baseados na memorização e na reprodução de conhecimentos que são "estranhos" ao seu mundo escolar. Estes conhecimentos são transmitidos, na maioria das vezes, através de exposições verbais de matérias e sua conseguinte reprodução escrita nas provas, porém sem uma devida relação com "o mundo da vida", com seu entorno sociocultural.

Há uma separação entre o saber filosófico e o saber pedagógico, com a qual se produz uma dissociação entre os conhecimentos e os processos intelectuais no ensino

filosófico. Portanto, estas razões revelam a dificuldade de articular uma nova proposta de formação docente que seja original e diferente da formação recebida por estes professores-egressos do curso de filosofia.

Uma característica interessante mencionada pelos alunos de filosofia foi a existência de uma "lógica tecnocrática" no programa de formação docente, que significa que todo professor de filosofia está sendo formado para participar em um projeto de eficiência e de apoio ao sistema produtivo do país, mediante um "empirismo metodológico" que favorece os resultados e não os processos envolvidos. Deste modo, determinam-se os objetivos do processo sobre a base de condutas observáveis e mensuráveis, porém se desconhecem as "aprendizagens incidentais", aquelas sobre as quais o professor não tem nenhum controle. Por isso, este modelo de formação docente privilegia a transmissão de informações e não dá nenhuma importância aos significados culturais, às suas experiências prévias ou a vivências culturais do estudante⁸.

6.3 Uma discussão provisória dos resultados

Se aceita-se que as salas de aulas não são terrenos culturais neutros ou livres de contaminação ideológica, política ou social, é possível pensar que todo professor de filosofia reflete um compromisso com tais elementos que podem aparecer em suas percepções, crenças e formas de interatuar com a realidade escolar. Estas expectativas permitem organizar seu mundo, seu comportamento e a forma de entender a problemática curricular e o posterior desenvolvimento de suas aulas.

Ao aplicar a teoria dos interesses cognitivos de Habermas à problemática curricular, pode-se descobrir o conceito de homem e de mundo que se encontra de forma implícita em uma prática educativa, como também, conhecer a forma de construir o conhecimento pedagógico. Para responder a estas questões deve-se ter presente a tipologia dos interesses e o conceito de racionalidade habermasiana que já foram expostos em seções anteriores; do mesmo modo, a perspectiva existencialista pode ajudar na compreensão de uma discussão destes resultados.

⁸ Ver anexos 14 e 15.

Todas as informações recolhidas mostram que a orientação curricular da formação docente do professor de filosofia na UdeC tem uma conotação instrumental e técnica. Esta atitude cognitiva se evidencia na transmissão e na reprodução do conhecimento filosófico que supõe um aluno a-histórico e acrítico, descontextualizado e dotado de uma visão ingênua do mundo. Não há preocupação pelos significados culturais nem pessoais do estudante; somente importa "formar" um profissional orientado por uma lógica tecnocrática e economicista. Esta situação tende a formar um controle "simbólico" do tipo de conhecimentos filosóficos que se entrega e das habilidades requeridas por sua compreensão, de forma que não é possível escapar a tais determinações conceituais.

Em conseqüência, é possível afirmar que, no caso da mostra estudada, foi possível constatar uma atividade pedagógica associada a um modelo instrumentalista ou tecnológico de educação, que define o aluno como um ser passivo e responsável por alcançar certos objetivos, definidos pelo professor ou por um nível de exigência acadêmica. A aprendizagem se entende pela modificação das condutas intelectuais, mediante a aplicação de um programa de instrução a todos os estudantes.

Neste contexto, o trabalho do professor é orientar aos estudantes para comportamentos pré-estabelecidos por este professor. Isto significa que o professor "impõe" seu próprio pensamento quando qualifica a resposta correta na aprendizagem da filosofia, segundo um procedimento associado à reprodução. Dentro deste ambiente, não é possível a criação filosófica e ainda menos o surgimento de um pensamento divergente, capaz de servir como alternativa a esta hegemonia doutrinal.

Este último comentário pode ser ilustrado com a seguinte situação. Foi possível observar a indiferença constante dos professores frente aos comentários, observações e perguntas dos alunos. Não se cria um espaço reflexivo e dialogante entre o professor e seus alunos, para que estes possam analisar e satisfazer suas inquietudes intelectuais. Ao contrário, se observam a ironia, a desqualificação e a interrupção constante para não dar lugar a perguntas, como condutas habituais do professor quando enfrenta estas situações de rebeldia de seus alunos de filosofia. Isto leva, cedo ou tarde, à diminuição da participação e do compromisso dos estudantes com sua própria formação profissional.

Desvelar esta realidade não foi um assunto fácil. Tanto os professores como egressos manifestaram resistência à participação deste investigador em suas aulas de filosofia; ao contrário, com os estudantes a resistência a participar foi mínima. Uma vez conseguido o apoio de todos os participantes e obtida sua confiança, foram feitas as entrevistas e as observações das aulas em diferentes períodos de tempos, segundo a vontade deles.

Resumindo:

A leitura desta seção expõe um estudo comparado internacional do atual processo de formação de professores de filosofia que ocorre na Universidade de Concepción (Chile) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil).

Assume uma perspectiva metodológica de estudo de casos que busca evidenciar as semelhanças e diferenças existentes em ambos os sistemas de formação docente, para possibilitar uma interpretação de suas fortalezas e debilidades em função de querer colocar um novo programa de educação filosófica para estas nações.

O estudo do processo curricular na UdeC mostra que a formação docente tem um caráter instrumental e técnico segundo a tipologia de interesses cognitivos de Habermas.

7 FORMULAÇÃO DE UMA PROPOSTA DOCENTE PARA FORMAR PROFESSORES DE FILOSOFIA

A finalidade principal desta seção é expor uma proposta de formação de professores de filosofia segundo categorias filosóficas e resultados obtidos através da investigação.

Se se aceitam as idéias expressas anteriormente sobre o significado da atividade filosófica na vida humana — a existência como ponto de partida e ponto de chegada do processo reflexivo — que envolvem o conceito de renovação contínua do conhecimento e a dinâmica permanente do avanço científico e tecnológico, como também a possibilidade de formular um novo marco teórico das atividades vinculadas à educação filosófica; então, é necessário colocar como problemática a atual formação de professores de filosofia e discutir a possibilidade de sua transformação.

Esta hipótese conceitual pode ser vinculada aos resultados obtidos, principalmente, no estudo de caso realizado na Universidade de Concepción, com o qual se reforça a idéia de propor um novo modelo de formação docente para uma eventual transformação do ensino da filosofia que ocorre no Chile e no Brasil.

7.1 Um novo modelo do trabalho docente para um professor de filosofia

Um novo modelo de educação filosófica deve estar centrado na relação dialógica e não, como ocorre de forma tradicional, no professor. Por isto, se espera promover a participação dos alunos e o compromisso pessoal com sua própria aprendizagem.

Este novo modelo deve criar situações de aprendizagem que permitam realizar atividades como a análise crítica de teses filosóficas, as reconstruções de argumentações

filosóficas, a discussão e avaliação crítica de posições teóricas, a defesa de pontos pessoais, entre outros procedimentos pedagógicos que fortaleçam a atividade filosófica.

Dentro deste contexto se espera que o aluno seja capaz de alcançar certos objetivos, como, por exemplo: desenvolver um hábito de reflexão dialógica, fomentar uma exposição crítica de questões filosóficas, valorizar as contribuições filosóficas desde uma perspectiva atual, incorporar a argumentação racional em sua vida pessoal, etc.

Para a execução deste modelo, são feitas algumas exigências:

- a) Uma nova concepção de avaliação. Substituir os instrumentos *standar* de avaliação (exames parciais e finais de natureza escrita e oral), que valorizam prioritariamente a memorização, a retenção e a capacidade de resumir, por guias de atividades, leitura compreensiva e crítica, questionários de discussão, interpretação de textos, formulação de problemas relevantes para a existência humana, através dos quais se incita a desenvolver a capacidade de análise, a reflexão, a auto-avaliação e a imaginação criadora.
- b) Tudo isto significa conceder novos papéis aos participantes do processo. Os professores e os alunos de filosofia se transformam em agentes de mudança sociointelectual, quer dizer, torna-se responsáveis por criar um ambiente de respeito, liberdade, igualdade e comunicação plena que assegure a participação e a criatividade de seus integrantes, para pensar questões filosóficas de interesse para todos. Através deste ambiente real é possível pensar uma prática filosófica de natureza crítica, racional e dialógica, com a qual é possível pensar com autenticidade existencial e com originalidade racional.
- c) Novos recursos de aprendizagem e de ensino da filosofia. Neste ambiente intelectual, o professor de filosofia deve ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos para facilitar os processos reflexivos que caracterizam uma "autêntica" educação filosófica, dentro de um entorno sócio-cultural que emerge do final deste século.
- d) A figura do professor de Filosofia. Há que mudar a representação que se tem do professor de filosofia por outra mais pertinente e adequada às atuais contingências

socioculturais, pois já fazem mais de 20 anos que se pretende mudar essa representação, a qual se expressa numa citação :

Un docente, además de los conocimientos y habilidades inherentes a su especialidad profesional, debe saber comunicarse con sus alumnos transmitiendo y recibiendo ideas con fluidez, precisión y claridad; y, correlativamente, debe conocer y emplear recursos tecnológicos y metodológicos adecuados al contexto pedagógico vigente y al medio histórico-social en que interactúa . (ILLANES, 1982: p.41)

Ao contextualizar o trabalho docente, é possível pensar em um novo perfil docente do professor de filosofia, com características de um verdadeiro "agente cultural" para estes países subdesenvolvidos. Há que se pensar desde sua realidade existencial, desde suas carências e misérias, as quais determinam a "originalidade" de sua instalação no mundo como sujeito diferente de outros sujeitos pertencentes a outras culturas.

7.2 Situando a origem de uma nova proposta de formação docente do professor de filosofia

Este trabalho representa a visão de um investigador estrangeiro que busca contextualizar a problemática da formação do professor de Filosofia em duas nações latino-americanas, mediante seu estudo e aproximação pessoal das realidades socioculturais que subjazem nos sistemas educacionais nacionais do Chile e do Brasil.

Com o objetivo de resumir o contexto teórico e reunir os principais resultados da investigação realizada, o presente capítulo condensa estes elementos como fundamentos articuladores de uma proposta de formação de professores de filosofia para os países do Chile e Brasil. Estes fundamentos explicitados de um modo geral foram:

- a) A presença da Filosofia como eixo articulador na formação de um conceito antropológico do homem que se encontra, explícita ou implicitamente, na discussão atual das reformas educativas. Mais do que um horizonte tecnocrático é necessário resgatar a reflexão filosófica como ferramenta de compreensão e investigação da problemática humana, seja ela educacional, social, moral ou política em cada uma destas nações.

- b) O resgate de uma perspectiva *omnicomprensiva* da reflexão filosófica pode dar novos significados à educação filosófica, tanto em seus processos formativos como nos informativos das atuais e futuras gerações de alunos e professores de filosofia, daí o interesse por valorizar a perspectiva existencialista.
- c) A globalização da cultura a nível planetário e a emergência de novas temáticas de reflexão filosófica, caracterizada por mudanças aceleradas em diversos campos — científicos, tecnológicos, sociais, econômicos, ecológicos, etc. — e sua incidência no desenvolvimento educativo dos países podem ser bons motivos para filosofar, do mesmo modo, que examinar as possibilidades de renovar o ensino da filosofia e os atuais processos formativos que ocorrem nestas nações.
- d) O insuficiente desenvolvimento da atividade filosófica nos países Chile e Brasil, que impede consolidar uma "prática cultural", requer uma perspectiva diferente das usadas até agora. Este fato pode explicar a estreita vinculação que apresenta com os recursos informáticos e os resultados do avanço científico, os quais podem oferecer novas modalidades ao trabalho filosófico.
- e) As necessidades atuais e futuras dos sistemas educativos nacionais. Tanto o Chile como o Brasil estão desenvolvendo profundas mudanças estruturais em seus sistemas educativos, o que obriga a repensar, entre outros fatores, a formação do professor de Filosofia. A política educativa dos ministérios de educação de ambos os países busca implementar uma nova proposta curricular para cada sistema escolar. No Chile, por exemplo, os programas de Melhoramentos da Qualidade da Educação em seus níveis de ensino básico, médio e pré-escolar; a lei sobre Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos do ensino básico e do ensino médio, entre outros. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os diversos projetos de melhoramentos educativos são exemplos de tal atitude.

Talvez como uma forma de facilitar a leitura deste capítulo seja conveniente pontualizar alguns resultados alcançados durante a investigação. Estes são:

- a) Para o professor de filosofia da UdeC: O tipo de aluno que estuda filosofia se caracteriza como uma pessoa com um grau significativo de precariedade cultural e econômica que dificulta uma melhor qualidade dos processos formativos. Não possui boas habilidades de leitura e escrita apropriadas para o estudo de textos especializados em filosofia; sua escolha pelo curso corresponde a uma segunda ou terceira opção; possui uma origem sócio-cultural de nível inferior e de baixos ingressos econômicos, não manifesta um pleno interesse pela carreira de pedagogia em filosofia; seus antecedentes escolares são típicos de um aluno medíocre, etc.
- b) Para o aluno de filosofia : O professor de filosofia que desenvolve um trabalho docente, tanto na UdeC como nos colégios de ensino médio, mostra uma prática pedagógica que pode ser rotulada como tradicional, aristotélica, insuficiente e rotineira, que não facilita o desenvolvimento de habilidades reflexivas nem atitudes favoráveis à filosofia. Percebe-se em suas respostas e atitudes um rechaço à mudança ou à introdução de novas metodologias e temáticas de reflexão, e um apelo à manutenção de uma tradição, de uma ortodoxia em seu trabalho, como reflexo de sua própria formação.
- c) Para os alunos e egressados do curso de Filosofia da UdeC: Os processos de formação docente são adjetivados como a-históricos, acríticos e descontextualizados da realidade vital do estudante de filosofia, situação que explica o desinteresse e a apatia frente às matérias filosóficas que se evidencia no mundo de hoje. Por isso, se requerem novas estratégias pedagógicas que ofereçam significativas mudanças na formação docente e nos processos associados ao ensino da filosofia. Talvez um maior uso dos recursos tecnológicos possa ser um fator de mudança e, também, um elemento que transforme a figura do professor de filosofia que se vivencia na sociedade presente.
- d) Necessidade de formular uma nova proposta de formação de professores de filosofia para o próximo século. A análise das respostas dos egressos de filosofia coloca uma série de desafios à formação docente. Estes são:

* O professor de filosofia necessita conhecer novas formas de "aproximar-se" do conhecimento filosófico, quer dizer, de desenvolver "competências" que permitam elaborar uma nova concepção da educação filosófica.

* O professor de filosofia precisa ser reconhecido como um profissional da educação, competente e valioso nos atuais processos pedagógicos, quer dizer, sua atuação necessita ser pertinente, criativa e adequada a sua realidade histórica.

* O professor de filosofia deve ser capaz de conhecer o meio sociocultural no qual se desenvolvem seus estudantes, para garantir uma aprendizagem significativa das matérias filosóficas, quer dizer, os conteúdos filosóficos devem ser contextualizados para sua aquisição e discussão.

* O professor de filosofia, além de suas capacidades reflexivas, deve ser criativo, inovador e imbuído de uma atitude crítica, quer dizer, dotado de uma consciência social, reflexiva, culta e comprometida com a vida humana e do planeta em geral.

En suma, no Chile se percebe uma preocupação em dar plena liberdade ao futuro professor de Filosofia para buscar sua própria estratégia docente nos processos de ensino-aprendizagem da Filosofia. Há que se dar a oportunidade de re-descobrir o conhecimento filosófico mediante a auto-reflexão, a criatividade e a consciência crítica dos participantes da atividade filosófica. Esta significa elaborar uma forma que permita sair da forma tradicional do ensino filosófico.

Certamente, esta construção representa a verbalização de um professor de Filosofia interessado em criar um novo referencial teórico-metodológico, capaz de responder aos atuais requerimentos sócio-culturais por uma educação reflexiva, crítica e criativa.

Neste contexto, deve-se entender que a escolha de autores, seleção de textos e pensamentos — que ajudaram a delimitar o objeto de estudo e sua temática de análise — são elementos orientadores de sua compreensão e desenvolvimento. Cabe destacar que os critérios de seleção correspondem à própria subjetividade de um professor de Filosofia, cuja existência e trabalho profissional se encontram determinadas pelas práticas sociais e acadêmicas vigentes em ambos os países, mas que, eventualmente, busca escapar às habituais leituras, rotinas e perspectivas filosóficas utilizadas na atividade filosófica contemporânea.

Daí, em conseqüência, sua recorrência a elementos científico-tecnológicos, históricos, sociais, culturais e pedagógicos na criação e estudo do fenômeno citado.

Formular uma proposta de formação de professores de Filosofia pode significar a oportunidade de re-pensar uma série de questões e, ao mesmo tempo, tentar dar resposta a diversas questões emergentes.

7.3 Articulação da proposta de formação do professor de filosofia

Todo o anterior permite afirmar que um currículo de formação de professores de Filosofia assume uma postura humanista, integradora e axiológica, ao considerar que é uma situação multicausada e polivalente em seu fazer, tanto em sua origem como em seu resultado.

Esta postura humanista enfatiza a unidade idiossincrática de cada pessoa: destaca o valor da existência humana como um sujeito único dotado de uma peculiar maneira de entender o mundo e seu entorno sócio-cultural, de tal forma que seu modo de aprender e seu estilo comunicativo possuem sua característica pessoal. Isto pode significar o resgate do valor da reflexão como elemento fundamental do processo de autoformação docente e de sua própria prática, além de rechaçar as posturas pedagógicas que privilegiam a informação e a assimilação forçada de conhecimentos.

Na prática pedagógica, esta nova concepção significa que se deve formar um professor entendido como um profissional responsável por suas próprias decisões, porque agora já não interessa esse professor como um técnico desprovido de todo compromisso social de seu trabalho. Esta proposta deve ser capaz de favorecer o desenvolvimento das capacidades humanas e profissionais dos futuros professores de filosofia, ao mesmo tempo que buscar modos de eliminar toda forma de discriminação ou exclusão entre seus alunos. Este sentido axiológico significa o reconhecimento de alguns valores necessários para o pensar livre e democrático, como, por exemplo, liberdade, igualdade, equidade, responsabilidade, honestidade, entre outros princípios éticos.

Por conseguinte, a articulação desta proposta deve considerar as críticas resultantes da investigação realizada na Universidade de Concepción, a análise bibliográfica das tendências imperantes no mundo vivido do homem contemporâneo, a insuficiente presença

da atividade filosófica nos países do Chile e Brasil, como também, ser capaz de oferecer uma nova perspectiva de estudo e trabalho ao futuro professor de filosofia.

Deste modo, dar uma resposta às atuais críticas que possui o professor de filosofia. Como exemplo, se citam algumas delas:

- a) Incompetência para operar dentro de um conceito educativo que prioriza a pertinência, criatividade e participação.

Se observa una falta de un enfoque curricular consistente con los actuales requerimientos que la sociedad hace al profesor de filosofía (J. egresado).

- b) Capacitação precária para responder às exigências profissionais que tem o professor de filosofia.

Las asignaturas que integran los planes de estudio de la carrera de filosofía no tiene una coherencia interna. Incluso, a veces, hay una superposición de sus contenidos" (A alumna).

- c) Dificuldade para descobrir o significado prático ou técnico que tem o saber pedagógico e, ao mesmo tempo, ter a habilidade de utilizar esse conhecimento em sua prática escolar.

Existe en el profesor de filosofía una aparente pérdida de los logros alcanzados en su etapa de formación profesional, cuando se incorpora al campo laboral (T egresada).

Hay una discrepancia entre la teoría y la práctica en el proceso formativo del profesor de filosofía. La práctica docente se realiza al final de su periodo de estudio y no hay oportunidad de evaluar la calidad de las teorías enseñadas (P. egresado).

Ao reconhecer a importância destas críticas, pode-se pensar que a transformação do atual processo, incapacitado de produzir inovações na ação pedagógica, por novo programa vinculado a novas demandas sócio-culturais que afetam o trabalho do professor de filosofia significa a possibilidade de instalar um programa curricular na formação do professor de filosofia.

Ao meu ver, algumas condições básicas para oferecer um novo programa curricular seriam as seguintes:

- 1) Este currículo deve ser vivenciado e participativo, quer dizer, permitir uma aproximação existencial ao saber docente, tanto na filosofia como na pedagogia.
- 2) Este currículo deve ser flexível e manter uma "unidade", quer dizer, responder ao ritmo pessoal de aprendizagem e ter algum tipo de estrutura que oriente a formação docente.
- 3) Este currículo deve ser diversificado tanto na estrutura de seus conteúdos como na forma de sua aquisição, vale dizer, dar oportunidade de exercitar a responsabilidade e a liberdade do aluno, e não ser mais uma simples reprodução. Tudo isto significa a possibilidade de oferecer alternativas técnicas para uma boa aprendizagem das matérias filosóficas e pedagógicas.

Deste modo, um programa de formação docente com estas condições pode facilitar os processos de reflexão, crítica e criatividade, os quais devem permitir uma melhor contextualização da atual educação filosófica.

Servem estas indicações para uma eventual operacionalização desta proposta docente. Do mesmo modo, devem-se entender as considerações que se fazem em seguida.

7.4 Estrutura da proposta: competências, objetivos, conteúdos, tempo de estudo e título

7.4.1 Competências técnicas de um professor de Filosofia

A conformação de um novo cenário em escala mundial, sugere a necessidade de reconsiderar a relação entre o sujeito e a sociedade, a partir da *confiança* nos seres humanos como principais atores de seus próprios destinos. A situação global pode provocar uma revisão dos atributos e competências do atual professor de filosofia em estudo: Quais são as competências de um professor de filosofia para o terceiro milênio? É possível delimitar um perfil profissional do professor de filosofia em um mundo altamente tecnificado?

Certamente, entende-se por "competências" um saber profundo sobre uma matéria ou também uma habilidade desenvolvida depois de um período de estudo. As competências possuem grande capacidade de "transferência" de contexto e são úteis em diferentes ambientes. Às vezes aparecem como exigências socioculturais e são entendidas como indicadores pessoais para viver em uma sociedade determinada. Daí a necessidade de adquiri-las, porque, uma vez desenvolvidas, se aplicam de uma maneira ilimitada na vida social ou pessoal de cada sujeito (LANDSHERE, 1987).

A meu ver, algumas competências necessárias em um professor de filosofia envolvem ser:

a) Um construtor de problemas

No campo da lógica se estabelece uma distinção entre os procedimentos que ajudam a solucionar problemas. Existem procedimentos algorítmicos e procedimentos heurísticos.

Os procedimentos algorítmicos representam o desenvolvimento de uma seqüência determinada na formulação do problema e, por isso, são capazes de especificar de uma maneira precisa a seqüência de ações e decisões que se devem respeitar para resolver um problema dado. Ao contrário, os procedimentos heurísticos indicam possíveis formas de resolver um problema, porém não oferecem garantia de êxito; quer dizer, apresentam uma exploração de possíveis estratégias, uma possibilidade de alcançar sua resolução, porque somente entregam uma orientação que não permite prever um resultado concreto.

Geralmente, os procedimentos algorítmicos são identificados com o pensamento linear, aritmético e seqüencial na solução de problemas. O procedimento heurístico, ao contrário, se encontra associado à criatividade, ao pensamento divergente e à originalidade.

Talvez como uma forma de ilustrar este último tipo de procedimento seja conveniente exemplificar as etapas da aplicação do método heurístico:

- * Identificação do problema,
- * Definição e representação do problema,
- * Exploração de possíveis estratégias,
- * Atuação fundada em uma estratégia,
- * Observação e avaliação dos efeitos causados por essa decisão.

Certamente, ambos os procedimentos são necessários à formação de um professor de filosofia; no entanto, a atual formação observada na UdeC tende a privilegiar o enfoque algorítmico como resultado de uma formação aristotélica-reprodutiva-memorística-tradicional e não da oportunidade de aprender e exercitar o enfoque heurístico na aprendizagem da filosofia.

b) Um "sujeito" criativo e inovador

Ser um sujeito criativo significa ter a capacidade de pôr em discussão perspectivas contrapostas ou contraditórias que ofereçam novas possibilidades de discussão e análise filosófica. Ao reconhecer a importância deste tipo de percepção, é possível pensar no desenvolvimento de uma atitude inquisitiva do futuro professor de filosofia, porque pode ser capaz de gerar hipóteses alternativas, construir um conhecimento alternativo ao corpo doutrinal de sua formação docente, utilizar os recursos ambientais (históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais) nos processos de ensino-aprendizagem de matérias filosóficas.

Com esta perspectiva se reconhece, uma vez mais, a intenção de centrar o trabalho docente na pessoa que estuda filosofia, mas sem chegar a desconhecer seu entorno vital. Se se aceita a validade da postura psicológica na explicação do fenômeno criativo, então deve-se também aceitar a contribuição de outras disciplinas científicas, como são a sociologia e a antropologia cultural.

Para a psicologia da criatividade, há três fatores principais que caracterizam o pensamento criativo: a fluidez ideacional, a capacidade de estabelecer relações remotas e a intuição criativa. Estes traços são complementares a elementos culturais no ato criativo e

se reconhecem principalmente no aspecto metafórico (e analógico) da comunicação humana.

Esta síntese conceitual-existencial favorece a emergência do pensamento criativo, quando, por exemplo, permite conclusões diferentes a partir dos mesmos supostos filosóficos. Esta estratégia pode ser valiosa para a educação filosófica, ao oferecer a possibilidade de re-criar o ambiente filosófico e re-colocam problemáticas reflexivas, com possibilidades reais de inovar no tratamento filosófico e nas formas de sua aquisição.

c) Um ser racional e aberto a novas formas de racionalidade

O exame da racionalidade instrumental mostra sua incapacidade de oferecer uma perspectiva omnicomprensiva da realidade, quando se identifica com o tipo de razão imperante na modernidade. Hoje em dia, precisa-se de um novo conceito de razão que ofereça novas possibilidades de compreensão da existência humana e da vida em geral.

Este conceito de razão deve incorporar as diferentes facetas da racionalidade humana, como são as dimensões éticas, estéticas, metafísicas e ecológicas. Por isso, necessita-se de um conhecimento meta-racional que permita entender as fronteiras do ser humano, sua capacidade de validar um conhecimento e a possibilidade de errar em sua formulação.

Talvez, por ora, seja necessário utilizar o conceito de racionalidade comunicativa de Habermas dentro de um processo de educação filosófica. A intenção deste autor de buscar uma racionalidade encoberta na análise da ação comunicativa pode ajudar a entender o sentido teleológico destas competências técnicas.

Neste sentido, pode-se pensar que o conceito de competências, dentro de uma perspectiva habermasiana, revela novas modalidades de apropriação do conhecimento filosófico, quando supera a dicotomia entre aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades para oferecer uma integração em um processo de reflexão pessoal de aprendizagem.

Esta integração ou síntese conceitual da aprendizagem filosófica pode significar um conhecimento que se obtém da "ação" pedagógica (o processo formativo), uma "reflexão" da ação realizada (o exame da prática docente) e uma "revisão" crítica do acontecido (a reflexão crítica). Estas três dimensões cognitivas são equivalentes à teoria dos interesses de Habermas e se constituem um bom motivo para revisar a racionalidade que subjaz nos processos de formação docente do professor de filosofia.

Parafraseando o pensamento de Habermas e sua possível vinculação com no desenvolvimento de competências técnicas do professor de filosofia, apresenta-se um quadro resumo que visualiza tais relações.

Quadro resumo:

Aplicação da teoria dos interesses de Habermas na educação filosófica

Enfoque de Investigação	Interesse Cognitivo	Conjunto Lógico	Aprendizagem da Filosofia	Ensino da Filosofia
Empírico - Analítico	Técnico – Controle	Trabalho, Técnico, Informação	Razão instrumental	Solução de problemas
Histórico - Hermenêutico	Dialógico – Consenso	Linguagem, Consenso, Interpretação	Razão fenomenológica, histórica	Reflexão da práxis
Dialético	Crítico – Emancipador	Dialético, Transformação, Luta	Razão comunicativa	Reflexão crítica

A tradição filosófica tem-se ocupado prioritariamente dos conhecimentos entendidos como informação ou dos sistemas organizados de conceitos (transmissão reprodutiva), em detrimento do desenvolvimento dos procedimentos intelectuais para operar sobre o corpo filosófico (o desenvolvimento de competências técnicas) e ser capaz de produzir novos conhecimentos ou idéias filosóficas sobre as questões reflexivas.

7.4.2 Fundamentação teórica do currículo docente

Talvez, como uma forma de fortalecer a educação filosófica, seja interessante utilizar a perspectiva de Habermas na justificação teórica de uma proposta de formação docente do professor de filosofia.

Não se deve esquecer que a postura inicial de Habermas é realizar uma crítica da racionalidade ilustrada, quer dizer, ao conceito de progresso que haviam colocado os autores ilustrados. Dentro da racionalidade ilustrada, se afirma que a razão deve guiar a história e que o progresso alcançado representa momentos de ruptura dos avanços tecnológicos e políticos conseguidos em certas épocas. Um exemplo significativo de tal atitude é a modernidade e sua ruptura com a tradição medieval.

No entanto, durante o desenvolvimento da modernidade e o triunfo dos ideais ilustrados, Habermas encontra uma contradição que denomina de "patologia da modernidade". Enquanto a Alemanha havia alcançado no conceito de razão e em suas aplicações científicas e técnicas, os ideais ilustrados de liberdade, igualdade e fraternidade eram questionados pelos horrores da guerra mundial. Daí seu interesse de expor novamente uma teoria da racionalidade.

Para isto realiza um estudo sistemático e histórico da razão e expõe uma severa crítica ao conceito de razão positivista de Bertrand Russel e Alfred Julius Ayer, os quais sustentam que o único conhecimento verdadeiro da realidade é o conhecimento científico, por estar baseado nos fatos. Igualmente, o devir histórico da Europa (depois das duas guerras mundiais) precisa de novos referenciais em sua compreensão.

Estas inquietudes intelectuais o levam a buscar a origem do conhecimento racional. Em sua obra *Conocimiento e Interés* (1982) e num artigo publicado com igual nome — que na realidade corresponde a uma aula inaugural de um seminário de estudo na Universidade de Frankfurt (1996) — afirma que o conhecimento se guia e se estrutura por algum tipo de interesse. Interesse é "la orientación básica adscrita a determinadas

condiciones fundamentales de la posible auto-reproducción y auto-constitución de la especie humana, o sea, al trabajo y a la interacción".

Para compreender esta afirmação é necessário ter presentes cinco teses que Habermas expõe em seu texto *Conocimiento e Interés* (1982). Estas são:

- * O conhecer é "instrumento da auto-conservação na medida em que transcende à mera auto-conservação".
- * "As realizações do sujeito transcendental têm sua base na história natural do gênero humano".
- * Os interesses que guiam ao "conhecimento se constituem no meio ou elemento do trabalho, a linguagem e a dominação (ou poder)".
- * Na força da auto-reflexão, "o conhecimento e o interesse são uma mesma unidade".
- * A "unidade de conhecimento e interesse se acredita em uma dialética que reconstrói o suprimido", ao rastrear-se seus sinais na história.

Por trás de todas estas teses subjaz um conceito de existência humana que pode ser interessante na formulação de um projeto de educação filosófica. Ao revisar a classificação dos interesses cognitivos de Habermas é possível fundamentar teoricamente um currículo de formação docente.

Uma leitura mais cuidadosa das três classes de interesses cognitivos permite destacar a apropriação das características de elementos centrais para a construção deste plano de estudo: interesse técnico, interesse prático, interesse emancipatório.

a) Interesse cognitivo técnico: aparece ligado ao trabalho como dimensão da existência humana; pode ser alcançado mediante as ciências técnico-empíricas ou analíticas-empíricas. Seu caráter fundamental é a capacidade de predição que possui e que outras formas de conhecimentos não têm, porque se encontra centrado na investigação experimental e na busca de leis reguladoras.

Em uma proposta de formação de professores de filosofia, as matérias vinculadas à "lógica" (lógica aristotélica e lógica simbólica) e a uma "propedêutica" (leitura, escrita e investigação em temas filosóficos) podem ajudar a desenvolver este tipo de interesse. Da

mesma forma, a aprendizagem das línguas estrangeiras e o conhecimento básico de informática (usuário de programas utilitários e navegador virtual), são outras ferramentas interessantes para este futuro professor.

b) Interesse cognitivo prático: ligado à interação ou comunicação simbólica como parte da dimensão existencial; pode-se alcançá-lo por meio das ciências hermenêutica-históricas. Sua regulação não vem dada pela observação, mas pela compreensão do sentido da realidade (que Heidegger e Habermas denominam de "verstehen").

Fica evidente que as regras da hermenêutica determinam os sentidos possíveis (significados) das ciências do espírito (ou ciências da cultura), porém apresentam o problema de seu historicismo. Toda pessoa que interpreta a realidade desde um momento determinado está intimamente condicionada por seu entorno histórico, o que, em muitos casos, a leva a um etnocentrismo, quer dizer, a considerar que sua cultura é superior às anteriores.

A presença desta dimensão em um plano de estudo de filosofia pode estar centrada na aquisição de alguns métodos filosóficos, como são a fenomenologia, a hermenêutica, a dialética, a psicanálise, etc. e, em geral, daqueles procedimentos que facilitam a compreensão vital do pensamento e de uma adequada valorização ética e gnoseológica dos postulados filosóficos.

c) Interesse cognitivo emancipatório: encontra-se ligado ao poder como dimensão da existência humana. Este interesse é alcançado por meio das ciências da ação, ou seja, todas aquelas disciplinas destinadas a alterar ou transformar a sociedade ou os processos históricos. São os casos da filosofia, da sociologia, da psicanálise. Mediante estas conseguimos um pensamento realmente crítico e criativo, que pode ser uma síntese superadora dos dois anteriores.

Em ser ele uma síntese superadora, pode-se pensar que os interesses técnicos e práticos necessitam do interesse emancipatório, porque as ciências técnicas pressupõem uma reflexão crítica que permita elucidar suas premissas que eventualmente sejam falsas,

e do mesmo modo, as ciências hermenêuticas também necessitam da auto-reflexão para mostrar seu relativismo e sua falta de objetividade.

Dentro desta perspectiva, seria interessante incluir conteúdos que ajudem a visualizar as rupturas do pensamento em uma visão *omnicomprensiva*. Além dos autores clássicos (Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás, Descartes, Kant, Hegel, Heidegger, Habermas, etc.), resultaria conveniente incorporar Giordano Bruno, Marx, Freud, Darwin, Nietzsche, etc. Da mesma forma, pode ser aplicada a outros campos da filosofia, como são a ética, a estética, a metafísica, a ciência, a técnica, a política, a cultura, etc., a fim de mostrar estes giros copernicanos que surgem no pensar filosófico.

Em resumo, toda esta enumeração de temas e de autores classificados de forma arbitrária busca facilitar uma futura operacionalização curricular. Tem-se consciência de que esta categorização é muito geral e pessoal, e talvez difícil de justificar. Porém, não impede que se proponha uma primeira agrupação de conteúdos que podem ser básicos para a formação deste professor de filosofia.

7.4.3 Objetivos e tempo de estudo

Se consideram-se como premissas as anteriores considerações sobre as competências técnicas do professor de filosofia e a utilização da classificação dos interesses cognitivos de Habermas nesta rede curricular, então é possível deduzir seus objetivos de formação. Uma possível formulação destes objetivos, suscetíveis de qualquer discussão, seria a seguinte:

- * Formar um professor de filosofia capaz de auto-reconhecer-se como um profissional: essencial e reflexivo na educação da "reserva intelectual" de seu país;
- * Possuidor de uma nova postura frente ao saber filosófico, por sua participação de uma nova forma de aquisição do conhecimento filosófico e do tipo de relação que vivenciou com seus professores formadores;
- * Dono de um amplo conhecimento do saber filosófico e dotado de um bom domínio dos recursos de aprendizagem que facilitem novos processos na educação filosófica a distintos setores sociais e políticos do país;

* Capaz de assumir responsável e conscientemente a formação ética e cívica dos estudantes.

Pensar em tais objetivos e na formulação de um tempo de estudo é oferecer um prazo variável que pode ser entre 3 anos e 6 anos de formação, duração que será de responsabilidade do próprio aluno para a obtenção de seu título de professor de filosofia.

7.4.4 Plano de estudo e uma estrutura de seus conteúdos

A meu ver, as áreas de estudo que formarão este plano de estudo deveriam incluir uma área de "formação básica", uma área de "formação filosófica", uma área de "formação pedagógica", e uma área "complementar".

a) Área de formação básica: compreende os conteúdos e competências que permitam realizar um estudo sistemático e rigoroso da temática filosófica. Aqui se encontram as matérias vinculadas ao domínio instrumental dos idiomas clássicos da filosofia (Latim e Grego), sem desconhecer a compreensão de outras línguas necessárias no estudo filosófico, como são os idiomas estrangeiros (inglês, alemão, francês) e a suficiente destreza em sua língua nativa (espanhol e português).

Esta área seria incompleta se não se considerassem os aportes da informática e da telemática na produção, apropriação e difusão do saber filosófico, daí a necessidade de oferecer conteúdos destas matérias.

b) Área de formação filosófica: representa o conjunto de matérias filosóficas que aparecem necessárias na formação docente deste professor de filosofia, tanto para a comunidade acadêmica como para a sociedade em seu conjunto. Pode ser objeto de uma permanente reformulação segundo as condições históricas vigentes.

Sua estruturação pode obedecer à formulação de perguntas clássicas da filosofia: Que é o ser? Que significa conhecer? Ou as temáticas ou problemáticas em estudo: Antropologia filosófica, Ética, o problema da liberdade em Kant, a questão do Bem, etc.

- c) Área de formação pedagógica: é a totalidade de conteúdos que ajudam ao professor em sua tarefa educativa. Pode articular-se em torno de perguntas referentes ao trabalho docente ou a temáticas específicas: Que é a educação? Como deve ser avaliada uma matéria filosófica?
- d) Área de formação complementar: orienta-se para a ampliação da cosmovisão cultural do aluno de filosofia, como também para a superação de suas carências culturais. Pode surgir pela inquietude dos próprios alunos.

Todas estas áreas, a meu ver, representam o horizonte possível no "mundo da vida" que tem um estudante de filosofia e se convertem em ferramentas compreensivas de sua existência e de seu entorno sociocultural. Certamente, esta proposta curricular tem sentido dentro da perspectiva habermasiana e da utilização de algumas categorias filosóficas já enunciadas anteriormente.

7.5 Uma avaliação provisória

Ao destacar alguns aportes de Habermas na teoria filosófica contemporânea, tem-se pretendido fundamentar uma eventual proposta de formação de professores de filosofia cujas características podem dar um novo impulso ao ensino filosófico; quer dizer, a nosso ver, o pensamento de Habermas permite contextualizar os atuais processos pedagógicos vinculados à educação filosófica, em torno da figura do professor ou do aluno que estuda filosofia.

A riqueza formativa que oferece a postura de Habermas no cultivo da racionalidade e nos processos comunicativos associados à práxis social, é um bom exemplo da vitalidade conceitual deste pensador. Certamente, não se deve esquecer que os objetivos colocados em sua obra *Teoría de la acción comunicativa* (1987) buscam reformular duas questões já estudadas por ele: uma, que os problemas filosóficos não podem reduzir-se à epistemologia, quer dizer, ao estudo da razão; e outra, que o interesse emancipatório não pode restringir-se aos interesses prático e técnico.

Através desta reformulação, Habermas pretende desenvolver uma "ciência social crítica" que seja capaz de realizar uma análise científica e crítica da sociedade. Este esforço se concretiza na formulação de uma ciência reconstrutiva que chamará de "pragmática universal", por estar centrada nos atos e condições que determinam a condição humana.

Esta intenção intelectual de Habermas se transforma em uma visão omnicompreensiva da realidade e da racionalidade, situação muito interessante para os propósitos deste trabalho e principal motivo de sua escolha.

Talvez, como uma forma de ilustrar esta escolha, seja necessário descrever um conceito importante da pragmática universal, ou seja, mostrar a utilização da categoria de "competência comunicativa intersubjetiva".

Quando Habermas começa a estudar as "condições universais" do uso da razão, encontra-se com a postura kantiana. A hipótese de Kant era a de que estas condições eram *a priori*, porque se geravam espontaneamente no entendimento humano; no entanto, Habermas afirma que o estudo da natureza das condições de racionalidade é uma tarefa empírica. Este pressuposto permite elaborar seu conceito de "competência comunicativa intersubjetiva".

Ao estudar as possibilidades de comunicação entre os seres humanos, é possível alcançar uma compreensão dos atos comunicativos. Os papéis de um falante e um ouvinte têm como meta alcançar uma "compreensão mútua", porque renunciam a obter fins egoístas de êxito ou de imposição violenta. Esta compreensão dos falantes significa um "acordo" que permite criar um clima de confiança mútua e facilitar o intercâmbio de conhecimentos.

No entanto, este fundo de consenso somente é possível quando existem os conceitos de verdade, veracidade, exatidão e compreensibilidade, como norma regulativa da ação comunicativa. Este ideal da ação comunicativa permite que os conflitos se

resolvam mediante argumentações não manipulativas nem coercitivas, mas sim racionais e "coerentes".

Em suma, a descrição deste conceito permite destacar sua grande utilidade nos processos pedagógicos relacionados com a educação filosófica e com formação de uma "certa" racionalidade filosófica contemporânea, situação que também pode extrapolar para o mundo virtual do usuário cibernético e para os atuais processos comunicativos que ocorrem no interior deste ambiente.

Em resumo:

Esta seção apresenta uma proposta de formação de professores de filosofia que permite visualizar novos horizontes para trabalhos da educação filosófica.

Sua origem surge da análise temática da existência cotidiana do homem atual e dos resultados alcançados na investigação de campo realizada em um contexto sócio-cultural de uma região chilena.

NOVOS HORIZONTES DE ESTUDO

Esta seção expõe as conclusões e as descobertas resultantes desta pesquisa de doutorado, em nível tanto pessoal como conceitual. Descreve-se o impacto provocado por este estudo em minha subjetividade de professor de filosofia, como também, mostram-se algumas conclusões "provisórias" e enunciam-se novos horizontes de estudo.

Ao finalizar este trabalho de doutorado, resulta conveniente uma avaliação do processo desenvolvido. Esta análise apresenta dois níveis de reflexão: um, referente às implicações pessoais do pesquisador, e o outro, vinculado a suas conseqüências acadêmicas.

Desde o ponto de vista da subjetividade do investigador, pode ser útil dar a conhecer o impacto causado por este estudo, ou seja, verbalizar alguns aspectos existenciais na construção da presente pesquisa pode ajudar uma melhor compreensão da natureza desta tese.

Por isto, não se devem separar os aspectos teóricos e os elementos práticos que caracterizam este informe final, porque ambos refletem minha condição de professor de filosofia. Ao concluir este informe final, posso afirmar minha completa satisfação com os estudos realizados no curso de doutorado em educação da UFRGS cujo resultado final se expressa nesta investigação de tese.

Depois do natural processo de adaptação e conhecimento da realidade brasileira, pude articular um projeto de pesquisa que fosse capaz de reunir minha trajetória acadêmica e as exigências do programa de pós-graduação para a obtenção do grau de doutor. Apesar das dificuldades encontradas, tanto materiais como humanas, foi possível encontrar um caminho de investigação. Este fato concretizou-se através da ajuda de pessoas com as quais tive o prazer de conviver.

Esta convivência, não só acadêmica mas também humana, me mostrou a possibilidade real de criar um projeto de educação filosófica para os povos chileno e brasileiro. Minha participação em diversos eventos docentes e sociais do PPG-EDU foi a oportunidade de avaliar minha cultura nativa e de aprender novas formas de interação, de viver com as diferenças culturais, de conhecer outros modos de organização sociopolíticos, entre outras situações vivenciadas.

Neste processo de mistura cultural, de assimilação e comparação de padrões de vida, me fui transformando em um sujeito fronteirista de duas culturas, um ser existente que transita em duas visões de mundo, até o ponto de sentir-me não só um chileno do sul de Chile, mas também um habitante do sul do Brasil.

Além do impacto emocional da situação vivida nestes 4 anos de estudos e aprendizagem, gostaria de destacar a oportunidade que tive de pensar com liberdade, de viver em um ambiente de respeito e democracia que me fez lembrar meus ideais de adolescente revolucionário. Talvez isto seja a herança mais valiosa que levarei ao meu país.

Em suma, meu trânsito pelo PPG-EDU foi uma experiência "terapêutica" por oferecer a possibilidade de revisar e superar situações limites como testemunho de um governo autoritário e repressivo, bem como, novas formas na organização da vida acadêmica para seus participantes, as quais foram significativas para mim. Talvez estas afirmações possam justificar minha habitual presença nos eventos do programa, no transitar diário pelo prédio da FACED, ou na minha participação nas reuniões de estudantes, atividades todas relevantes para mim e para minha formação de investigador, as quais serão consideradas ao retornar ao meu trabalho como professor universitário.

Em relação aos resultados obtidos com esta investigação, é possível expressar as seguintes reflexões e conclusões alcançadas.

Desde uma perspectiva *omnicomprensiva*, a partir das descobertas deste estudo se percebeu que a "qualidade" dos programas de formação de professores de filosofia está vinculada diretamente com a "qualidade específica" dos processos formativos que os implementam. Dentro deste marco, o que dizem e fazem os docentes formadores em suas aulas tem uma "incidência gravitacional" na transferência posterior que realizam os futuros professores de filosofia em seus contextos profissionais.

A marcada orientação para a reprodução através da memorização, a fixação dos conteúdos, a tendência à generalização e à reprodução sem uma preliminar reflexão nem uma crítica, são fatores que escassadamente poderão produzir questionamentos, dúvidas ou críticas por parte destes alunos de filosofia. Tudo isso produz uma aceitação de um conhecimento produzido por outros, e, portanto, este processo não consegue ampliar seu marco referencial conceitual nem modificar sua estratégia pedagógica.

Sem dúvida, um "discurso fortemente marcado" e descontextualizado, tanto da realidade educativa como das experiências vitais de um aluno, não só acentua o "controle simbólico", como também, gera confusão em relação ao futuro saber pedagógico. Isto pode ser explicado pela carência de um marco doutrinal que organize tais conhecimentos, como também pela insuficiência de habilidades intelectuais aprendidas e desenvolvidas por estes futuros professores de filosofia.

Certamente os processos de formação de professores de filosofia com base nas observações e entrevistas realizadas, permitiram afirmar que estes não estão dotados de neutralidade. De fato, a análise exaustiva de suas práticas e as características pedagógicas de sua formação revelam um conjunto de teorias aparentemente objetivas e neutras que devem ser assumidas e repetidas por todos os participantes deste processo formador, sem dar oportunidade a uma reflexão pessoal, autônoma e crítica.

No caso do Chile, orientados por uma lógica tecnocrática e um empirismo metodológico, não se proporcionam os elementos teóricos nem os critérios profissionais do conhecimento pedagógico da disciplina filosófica que sejam adequados para sua realidade sociocultural. A ausência de uma prática de construção de conhecimentos, de discussões,

de descobrimentos e de reflexão filosófica impedem um melhor aproveitamento de sua formação profissional. De igual modo, esta situação se reflete na dificuldade de reconhecer os princípios orientadores de sua prática pedagógica cotidiana — não há uma explicitação dos pressupostos que encerram o processo formador, ao não reconhecer as implicações e as conseqüências desta situação — este professor de filosofia é modelado por um "regime de verdade" que considera como aceitável e verdadeiro para si e sua tarefa educativa.

Impõe-se a necessidade de incorporar uma orientação pedagógica que facilite a criação e a transformação do conhecimento filosófico, com o propósito de formar professores de filosofia que sejam mais reflexivos e críticos. Esta forte ênfase na contextualização histórica, social e cultural deve permitir uma nova forma do fazer profissional do professor de filosofia do terceiro milênio e, com isto, também oferecer novas possibilidades à educação filosófica contemporânea.

Neste contexto, é possível pensar que a qualidade e a pertinência dos programas de formação de professores de filosofia alcançarão um novo horizonte no atual mundo tecnossócio-cultural, por apresentar maiores possibilidades de estudo e de aquisição da temática filosófica pelos agentes envolvidos. Isto significa que os professores-formadores sejam capazes de reconhecer-se em suas atuais práticas pedagógicas: reconhecer que nem o conteúdo da disciplina, nem o currículo, nem a norma institucional são capazes de determinar o trabalho de aula; e sim, que sua própria interação vital é a oportunidade de provocar uma verdadeira aprendizagem filosófica. Reconhecer este espaço como lugar de criação e maturação intelectual é um aspecto interessante de destacar dentro de uma pedagogia existencialista que pode, sem dúvida, ser complementada com as novas tecnologias informatizadas da comunicação.

Finalmente, a presença de novos horizontes reflexivos se refere a novas temáticas que emergem neste final de século e que talvez sejam interessantes problemáticas do século XXI. Os acontecimentos sociopolíticos, científico-tecnológicos e tecnocomunicativos que estão determinando este século precisam — segundo minha opinião — de uma reflexão filosófica que ajude na sua contextualização histórica e social. A atividade

filosófica pode ajudar a dimensionar esta mudança cultural, quando oferece sua análise na compreensão de tais situações que afetam a vida humana.

Realizar um inventário das temáticas emergentes é uma tarefa que escapa aos propósitos deste trabalho; não obstante, sua enumeração pode ajudar a concretizar uma proposta de formação de professores de filosofia. Ao enunciar as atuais problemáticas em discussão, é possível pensar em um horizonte reflexivo para a educação filosófica do terceiro milênio. Exemplos de alguns destas temáticas são :

A criatividade. Hoje em dia, o fenômeno criativo aparece como uma dimensão ontológica da existência humana, e, portanto, deve ser rechaçada a interpretação psicologista ou reducionista que até agora era utilizado em seu estudo. O homem é um criador de âmbitos, um ordenador do sentido da vida. Isto pode dar origem a novas perspectivas do estudo da racionalidade e a novas explicações sobre a natureza do pensamento humano.

Ecologia e meio ambiente. A hipótese *Gaia*, exposta por James Lovelock em seu texto *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la tierra* (1989), representa uma nova forma de ver o planeta como morada natural do homem e alerta para a necessidade de re-estabelecer uma forma de convivência mais harmônica com a natureza.

Meio social-cultural. A ciência e a tecnologia atual exercem um impacto "desestruturante" sobre o mundo humano, no aspecto da ética (a bioética, por exemplo), da cultura e das formas simbólicas de violência (a influência dos meios de comunicação como modelos de comportamentos), da organização do trabalho e estrutura produtiva, etc., fatores que motivam a necessidade de repensar uma nova concepção do homem e da sociedade.

Em suma, esta proposta de formação de professores considera como eixos centrais de transformação do processo formativo uma efetiva articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica, bem como, uma adequada relação entre o saber filosófico e o

conhecimento docente, atividades necessárias no desenvolvimento de um substrato ético e valórico destes futuros professores de filosofia.

A meu ver, um professor de filosofia com estas características e dotado desta base de valores estará em condições de contribuir para o desenvolvimento humano e social de seu povo, ao trabalhar por um bem comum que tende ao aperfeiçoamento intelectual e moral da sociedade, conseqüência natural da aplicação de um novo enfoque da educação filosófica. Não basta formar um "novo" professor de filosofia se não há algumas considerações necessárias à transformação das atividades vinculadas com educação filosófica e seus respectivos processos formativos.

Dessa forma, formular uma proposta de formação docente para professores de filosofia sem questionar a modalidade que possui a atual educação filosófica pode significar o fracasso, ou seja, dentro de uma atitude existencialista, deve-se evidenciar como fundamental uma relação "dialética" entre o existente e seu mundo, fato já exposto na literatura existencialista.

Por certo, uma proposta de formação docente não aspira a ser somente um programa acadêmico, e sim, também, aspira a ser realizada. Talvez um procedimento que facilite sua concretização seja oferecer duas perspectivas diferenciadas para sua operacionalização: uma, para a sociedade chilena, e a outra, para a sociedade brasileira. Esta operacionalização significa ter um respeito pelas diferenças étnicas, sociais, históricas, experiências educativas, etc.

No caso do Chile — e particularmente na UdeC — esta proposta pode aparecer como uma substituição do atual currículo de formação de professores de filosofia. Ao mesmo tempo, podem-se desenvolver atividades para modificar e incorporar temáticas filosóficas emergentes e pertinentes ao programa de estudo que se emprega na educação média. Esta dualidade de tarefas ajudaria a revitalizar o ensino da filosofia em uma eventual sociedade tecno-cultural do terceiro milênio, ao reconhecer a validade do sujeito existente e o tipo de relação que estabelece com seu meio circundante, isto é, um homem chileno que vive em um "mundo chileno" e que precisa pensar sobre seu futuro.

Para o Brasil, é possível afirmar que a primeira atividade seja propor a presença da educação filosófica em todo o sistema nacional de educação e, de maneira específica, no ensino médio. Com isto, pode-se provocar a revisão dos atuais programas de formação do professor de filosofia brasileiro que são desenvolvidas, por exemplo, na UFRGS, quer dizer: com esta atitude se pretende contextualizar seu ensino para a realidade brasileira e suas problemáticas emergentes.

Finalmente, de acordo com o referencial filosófico que foi utilizado na compreensão da temática abordada, deve-se mencionar que o resgate da perspectiva *omnicomprensiva* através da utilização das idéias centrais da filosofia de Heidegger e a postura antropológica de Sartre, foi de apresentar alternativas renovadoras do atual ensino filosófico que ocorrem tanto no Chile como no Brasil.

Certamente, ao destacar a presença da teoria existencialista nesta discussão pedagógica, pode-se pensar que toda ação pedagógica e todo projeto cultural adquire maior relevância e atualidade dentro de uma eventual proposta de educação popular para tais nações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicolás. **Historia de la filosofía**. Barcelona: Montaner y Simon, 1956. 3v.
- ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, Max. **Dialéctica del Iluminismo**. Buenos Aires: Sudamericana, 1987. 310 p.
- ANDREOLA, Balduino. **O Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul: história, influência e desdobramentos**. Porto Alegre, UFRGS, Relatório de Pesquisa, 1995.
- ANDREOLA, Balduino e TRIVIÑOS, Augusto Silva. **Da opressão para a esperança: O tempo do exílio de Ernani Maria Fiori e Paulo Freire no Chile**. Porto Alegre, UFRGS.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989. 280 p.
- ASTORQUIZA P., Fernando. **Bio-Bibliografía de la filosofía en Chile desde el siglo XVI hasta 1980**. Santiago de Chile: Universidad de Chile e Instituto Profesional de Santiago, 1982. 2 v.
- BARRIOS V., Marciano. La educación durante la colonia. **Revista de Historia de la Educación**. v 1 p. 22 - 27, 1997.
- BONITATIBUS, Suely Grant. **Educación Comparada**. Conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989. 85 p.
- CAICEO E., Jaime. La filosofía en Chile: principales períodos históricos. **Franciscanum**, Medellín, v. 34, n. 102, p. 295 - 318, 1992.
- : Filosofía y educación en Chile: Escolástica de Indias. **Revista de Historia de la Educación**, Santiago, v. 2, p. 77-93, 1995.
- : Corrientes filosóficas presentes en la historia de la educación chilena. **Revista de Historia de la Educación**, Santiago, v 1, p 42 - 47, 1997.
- CALDEIRA, Jorge et al. **Viagem pela história do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 365 p.
- CARDOSO, Cláudio. Notas sobre a geografia do cyberespaço. 1997. Disponível na Internet : < <http://www.facom.ufba.br.80/pretextos/claudio3.html> >, em 1997.
- CARR, William, KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**. La investigación - acción en la formación del profesor. Barcelona : Martinez Roca, 1986. 245 p.

- CARTOLANO, Maria Teresa. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985. 135 p.
- CARNIELLI, Adwalter Antonio et al. A filosofia no Brasil. IN: ----- **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Edições Loyola, 1981. p. 59-66.
- CERUTTI GULDBERE, Horacio. **Filosofia de la liberación latinoamericana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. 320 p.
- CIRIGLIANO, Gustavo. **Filosofia de la educación**. 2 ed. Buenos Aires: Humanistas, 1979.
- CORVEZ, Maurice. **La filosofía de Heidegger**. México: Fondo de Cultura Económica, 1970.
- COX, Cristian, GYSLING Jacqueline. **La formación del profesorado en Chile, 1842-1987**. Santiago de Chile: CIDE. 260 p.
- CORPORACIÓN PROMOCION UNIVERSITARIA. **Los requerimientos del futuro y el futuro de la educación**. Santiago de Chile: Talleres C.P.U., 1990. 260 p.
- CRUZ COSTA, João. **Panorama da história da filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1960. 132 p.
- **Esbozo de una historia de las ideas en el Brasil**. México: Fondo de Cultura Económica, 1957. 175 p.
- DIETERICH STEFFAN, Heinz. Globalización, Educación y Democracia. IN: Chomsky, Noan y Dieterich, Heinz. **La Sociedad Global**. Santiago: Caballo Verde, 1996. p 125 - 159
- DORERTY, Michael. Marshall McLuhan se encuentra com William Gibson en el ciberespacio. Disponível na Internet :
< <http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehom...d/publicaciones/Talon/talon4/talon4-9.htm> > , 1997
- DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1995. 198 p.
- ECO, Umberto. **La nueva edad media**. Madrid: Alianza, 1995. 155 p.
- FERRATER MORA, José. **Diccionario de Filosofia**. Barcelona: Ariel, 1995. 4 v.
- FIORI, Ernani Maria. **Conscientização e educação**.
Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 11 nº 1, 1986 p 3-10
- FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**.
Prefácio a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

- FIORI, Ernani Maria. **Textos Escolhidos v. II Educação e Política**. Porto Alegre, L & PM, 1991. 296 p.
- FULLAT, Octavi. **Filosofías de la educación**. 3. ed. Barcelona: CEAC, 1988.
- FROM, Erich. **Ética y psicoanálisis**. México: Fondo de Cultura Económica, 1952. 199 p.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática. 319 p.
- GAOS, José. **Introducción a El ser y Tiempo de Martin Heidegger**. México: Fondo de Cultura Económica, 1996. 151 p.
- GARCIA BACCA, Juan. **Antología del pensamiento filosófico venezolano**. Caracas: Ministerio de Educación, 1954. v. 1
- GOMEZ PARDO, Rafael. La filosofía y el tema de nuestro tiempo. **Cuadernos de filosofía latinoamericana**, Bogotá, n. 68-69, p. 17 -36, 1996.
- GIDDENS, Anthony. **Consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza, 1996. 166 p.
- GUIDDENS, Anthony et al. **Habermas y la modernidad**. 3. ed. Madrid: Catedra - Teorema, 1994. 346 p.
- GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum**. 2. ed. Madrid: Morata, 1994. 278 p.
- HABERMAS, Jurgen. **Conocimiento e interés**. Madrid: Taurus, 1982. 290 p.
- . **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L & PM, 1987. 136 p.
- . **Teoria y Praxis. Estudios de la filosofía social**. Madrid:Tecnos, 1987.
- . **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987. 2 v.
- . **Pensamiento postmetafísico**. Madrid: Taurus, 1990.
- . **Ciencia y técnica como ideología**. México: REI, 1996. 181 p.
- HANISCH, Walter. En torno a la Filosofía en Chile (1594-1910). **Historia** , Santiago, n 2, 1-117, 1980.
- HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1997. 303 p.
- HEIDEGGER, Martin. **¿Que es metafísica?** Buenos Aires: Alpe, 1955.
- . **Introducción a la metafísica**. Buenos Aires: Sudamericana, 1979. 380 p.

- . **El ser y el tiempo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1980a
- . **La época de la imagen del mundo**. Santiago: Universitaria, 1980b 150 p.
- . **La frase de Nietzsche: 'Dios ha muerto'**. IN: *Sendas Pérdidas*, Buenos Aires: Losada, p 180 -221, 1981.
- HEGEL, G.F. **Ciencia de la Lógica**. Buenos Aires: Solar-Hachette, 1968. 340 p.
- ILLANES M., Jesús Antonio. Aproximación a un modelo funcional de didáctica en filosofía. *Franciscanum*, Medellín, v. 24, n. 70 p 41 - 77, 1982.
- JAIME, Jorge. **História da filosofia no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1997. 1 v.
- JAMESON, Fredric. **Ensayos sobre el posmodernismo**. Buenos Aires: Imago Mundi, 1991. 128 p.
- . **Teoría de la postmodernidad**. Madrid: Trotta, 1996. 340 p.
- KANT, Immanuel. **Filosofía de la historia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1981. 295 p.
- KEMMIS, Stphen. **El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata, 1988. 173 p.
- KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam "ligados" e críticos. IN: **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 99 -120.
- KONDER, Leandro. Asas cortadas. Filosofia: a evolução das idéias. In: **Retrato do Brasil**. Da monarquia ao estado militar. São Paulo: Política, 1984. p. 417 - 418.
- LACOSTE, Jean. **A filosofia no século XX**. Campinas: Papyrus, 1992. 227 p.
- LADUSÃNS, Stanislaus. A filosofia no Brasil. **Cuadernos de Filosofia**, Concepción, n. 7, p. 155 - 166, 1997.
- LANDSHERE, V. Las competencias mínimas para la enseñanza secundaria. **Perspectivas**, Paris, n. 61, p. 87 - 91, 1987.
- LASH, Scott. **Sociología del posmodernismo**. Buenos Aires: Amorrourtu, 1997. 332 p.
- LEMOS, André. As estruturas antropológicas do cyberspaço. Disponível na Internet : < <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/estrcyl.html> > , em 1996.
- LEPP, Ignace. **La nueva moral**. Buenos Aires: Sudamericana, 1967. 195 p.
- LETELIER, Valentín. **Filosofía de la educación**. Buenos Aires: Cabut y Cia. 1927. 180 p.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência.** O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. 203 p.

----- . O rio da informação banha a tribo global. **Zero Hora**, 19 de out, 1996, p. 4 - 6, 1996.

----- . Educação e cybercultura. A nova relação com o saber. Disponível na Internet : < <http://netu.unisinos.tche.br/levy/educaecyber.html> >, em 1998.

----- . O universal sem totalidade, essência da cybercultura. Disponível na Internet : < <http://netu.unisinos.tche.br/levy/ouniversalsem.html> >, em 1998.

----- . Tecnologias intelectuais e modos de conhecer: nós somos o texto. Disponível na Internet : < <http://netu.unisinos.tche.br/levy/nossomos.html> >, em 1998.

LYON, David. **Pós-modernidade.** São Paulo: Paulus, 1998. 135 p.

LYOTARD, Jean François. **La condición postmoderna.** Buenos Aires: Ediciones REI, 1995. 119 p.

----- . **La postmodernidad explicada a los niños.** Barcelona: Gedisa, 1994. 220 p.

McCARTHY, Thomas. **La teoría crítica de Jurgen Habermas.** 3 ed. Madrid: Tecnos, 1995. 479 p.

MACEIRAS, Manuel, TREBOLLE, Julio. **La hermenéutica contemporánea.** Bogota: Cincel - Kapelusz, 1990. 222 p.

MANN, Guillermo. **La enseñanza de la filosofía en los colegios secundarios.** Santiago: Sociedad Imprenta litográfica Barcelona, 1915. 175 p.

MARIAS, Julian. **Historia de la Filosofía.** 34. ed. Madrid: Revista de Occidente, 1980. 515 p.

MEDINA, José Toribio. **La Instrucción Pública en Chile desde sus orígenes hasta la Fundación de la Universidad de Chile.** Santiago: Imprenta Nacional, 1907. 1 v.

MONDOLFO, Rodolfo. **El pensamiento antiguo.** Buenos Aires: Losada, 1980. 2 v.

NEMER, Guillermo. Desconstruir el sistema de los mismos. **Cuadernos de marcha,** Montevideo, v.12 , n 129, p. 5 - 7, 1997.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira.** 500 anos de história 1500 - 2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989. 646 p.

- PAIN, Antonio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Editora Grijalbo, 1967. 276 p.
- PARENTE, André. **Imagem-máquina**. A era das tecnologias de virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. 300 p.
- PEGORARO, Olindo. Política da filosofia no Brasil. **Reflexão**, Campinas, v. 5, n. 17, p. 13- 18, 1980.
- PICOTTI, C. Dina (comp.). **Pensar desde América Latina**. Vigencia y desafíos actuales. Buenos Aires: Imago Mundi, 1991. 128 p.
- PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986. 264 p.
- PLATON. **La República**. Madrid: Editorial Aguilar, 1968. 1 v.
- REALE, Miguel. **Momentos decisivos e olvidados do pensamento brasileiro**. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia, Ensaios e Conferências, v. 4, 1957. 47 p.
- ROMEO CARDONE, Julia. Perspectivas del currículo en la educación superior. **Revista Enfoques Educativos**, Santiago de Chile, v. 1, n. 1, p. 10- 21, 1998.
- RUDIGER, Francisco. Apocalípticos, integrados e pós-modernos: a problemática da tecnologia na teoria da comunicação contemporânea. Disponível na Internet: < <http://www.ilea.ufrgs.br/intexto/a-v1n1a2.html> > em 1997.
- SACRISTAN, José Gimeno. **El Currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1989. 421 p.
- SANCHEZ, Elena. Don Guillermo Mann O y la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. **Boletín de Investigación Educativa**, Santiago de Chile, v. 9, p. 144 - 155, 1994.
- SARTRE, Jean-Paul. **La náusea**. México: FCE, 1963.
- SARTRE, Jean-Paul. **El existencialismo es un humanismo**. Buenos Aires: Sur, 1973. 109 p.
- SARTRE, Jean-Paul. **El ser y la nada**. Buenos Aires: Losada, 1983. 610 p.
- SEVERINO, Antônio Joaquin. O papel da filosofia no Brasil: Compromissos e desafios atuais. **Reflexão**, Campinas, v. 5, n. 17, p. 5 - 12, 1980.
- SILVA, Maria. **O construção do Currículo na sala de aula: O professor como pesquisador**. São Paulo: E.P.U, 1990. 74 p.

- SINGH, Raja Roy. Cambiar la educación en un mundo que cambia. **Perspectiva**, Paris, v. 22, n. 1 (81), p. 7 - 18, 1992.
- SOLAR R., Maria Inés. **Creatividad y docencia**. Santiago de Chile: Ediciones CINDA-OEA, 1994. 194 p.
- SOUZA, Jessé. **Patologias da modernidade**. Um diálogo entre Habermas e Weber. São Paulo: Annablume, 1997. 153 p.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- SHIROMA, Emeida. Sistema educacional e modernização tecnológica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 45, p. 297 - 308, 1993.
- TEJEDOR CAMPOMANES, Cesar. **Historia de la filosofía en su marco cultural**. Madrid: Edic. Cesma, 1990. 447 p.
- TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Juriscredi, 1972. 484 p.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. Ritos e Currículo. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 97 p. 32 - 39, 1995.
- UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN. **Planes y Programa de Pedagogia en Filosofia**. Concepción: Facultad de Educación, Humanidades y Artes, 1996. 1 v.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Cursos de Graduação**. Currículos, 1997. Porto Alegre: Pro-reitoria de Graduação, 1997.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Filosofia**. Porto Alegre: Pro-reitoria de Graduação, 1997. 47 p.
- VATTIMO, Gianni et al. **En torno a la postmodernidad**. Barcelona: Anthropos, 1994. 169 p.
- VERNAUX, Roger. **Historia de la filosofía contemporánea**. Madrid: Herder, 1975.
- VIDAL M. Santiago. Filosofia en Chile. **Cuadernos de Filosofia**, Concepción, n. 7, p. 19 - 44, 1977.
- VILLALOBOS CLAVERIA, Alejandro. La escuela creativa: ¿Es posible transformar la educación moderna en una pedagogia post-moderna? **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS**, v. 2 n. 4, p. 121 -132, 1996.
- . Educación Comparada: una revisión bibliográfica actualizada (1980 - 1996). **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS**, v. 3 n. 7, p. 72 -81, 1996.

- . La formación de profesores de filosofía para el Conosur: Creatividad y estrategias docentes. El caso de Chile y Brasil. Porto Alegre: 1996. 11 f. Trabalho apresentado no: IV Seminario sobre formación de docente en los países del Conosur. Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, 26 - 28 de agosto de 1996.
- . La creatividad como horizonte del trabajo educativo dentro de una sociedad informatizada. Algunas implicaciones teóricas para la formación del profesor del futuro. Porto Alegre: 1996. 15 f. Trabalho apresentado no: V Encuentro Internacional la educación y el Mercosur. Ministerio de Educación y Cultura, Buenos Aires, 29 -31 de agosto de 1996.
- . Reflexiones en torno a la post-modernidad. Cartografía de una caminata. **Cuadernos de Filosofía**, Concepción, n 15, p. 291 - 313, 1997.
- VILLALOBOS CLAVERIA, Alejandro, SILVA, Ana Cristina del Grande da. Exploração e construção de conhecimentos em redes telemáticas. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFRGS**, v. 4 n. 11, p. 60 -68, 1997.
- . Estudio curricular de la formación de profesores de filosofía. Un estudio de casos. Porto Alegre: 1997. 10 f. Trabalho apresentado no: V Seminario sobre formación docente en los países del Conosur. Universidad de la República, Montevideo, 26 - 28 de agosto de 1997.
- . Algunos hitos de la filosofía colonial chilena y brasileña. Un análisis comparativo de su trayectoria entre los siglos XVI al XIX. **Cuadernos de Filosofía**, Concepción, n. 16, p. 313 - 330, 1998.
- . Presencia de la Filosofía en Chile y en el Brasil. Porto Alegre: 1998. 10 f. Trabalho apresentado no: VI Seminario sobre Formación de profesores para el Mercosur-Conosur. Universidad de los Lagos, Punta de Tralca, 3 - 7 de noviembre de 1998.
- . ¿Para que filosofar?. Algunas notas para una reflexión postmoderna y cibernética. **Cuadernos de Filosofía**, Concepción, n. 17, 1999. (no prelo)
- . Educación, informática y filosofía: construyendo algunas interfases reflexivas. **Cuadernos Pedagógicos**, Concepción, num 6, 1999. (no prelo)
- . Ciencia, sociedad e informática. Interfases y reflexiones. **Informática na Educação**. Teoria e prática. UFRGS, v. 2, p 29-50 , 1999.
- . Un acercamiento vivencial al aprendizaje y navegación en la Internet. 1999. Disponível na Internet: < <http://members.xoom.com/filosofia11/> > , em 11/04/99.
- . El hipertexto como recurso del pensar. 1998. Disponível na Internet: < <http://members.xoom.com/filosofia11/> > , em 11/04/99.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado et al. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. 304 p.

WELLMER, Albrecht. **Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad**. La crítica de la razón después de Adorno. Madrid: Visor, 1993. 162 p.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigaciones lógicas**. Mexico: UNAM, 1984.

ANEXOS

ANEXO nº 1:

Os três polos do espírito ¹.

	Pólo da oralidade primária	Pólo da escrita	Pólo informático - mediático
Figuras do tempo	círculos	linhas	segmentos, pontos
Dinâmica cronológica	*Horizonte do eterno retorno. *Devir sem referencial nem vestígio.	* História, na perspectiva de uma realização. * Vestígios, acumulação.	* Velocidade pura sem horizonte. *Pluralidade de devires imediatos (a dinâmica fundamental do pólo informático-mediático permanece parcialmente indeterminada).
Referencial temporal da ação e de seus efeitos	* Inscrição em uma continuidade imemorial. * Imediatez.	* Retardo, ato de diferir. *Inscrição no tempo, com todos os riscos que isto implica.	* Tempo real. *A imediatez estendeu seu campo de ação e de retroação à medida da rede informático-mediática.
Pragmática da comunicação	* Os parceiros da comunicação encontram-se mergulhados nas mesmas circunstâncias e compartilham hipertextos próximos.	*A distâncias entre os hipertextos do autor e do leitor pode ser muito grande. Disto resulta uma pressão em direção à universalidade e à objetividade por parte do emissor, assim como a necessidade de uma atividade interpretativa explícita por parte do receptor.	* Conectados à rede informático-mediática, os atores da comunicação dividem cada vez mais um mesmo hipertexto. A pressão em direção à objetividade e à universalidade diminui, as mensagens são cada vez menos produzidas de forma a durarem.
Distância do indivíduo em relação à memória social	*A memória encontra-se encarnada em pessoas vivas e em grupos atuantes.	*A memória está semi-objetivada no escrito: - possibilidade de uma crítica ligada a uma separação parcial do indivíduo e do saber; - exigência de verdade ligada à identificação parcial do indivíduo e do saber.	*A memória social (em permanente transformação) encontra-se quase que totalmente objetivada em dispositivos técnicos: declínio da verdade e da crítica.
Formas canônicas do saber	* Narrativas * Rito	* Teoria (explicação, fundação, exposição sistemática). * Interpretação.	*Modelização operacional ou de previsão. * Simulação.
Crítérios Dominantes	*Permanência ou conservação. *Significação (com toda a dimensão emocional deste termo).	* Verdade, de acordo com as modalidades da: - crítica, - objetividade, - universalidade.	*Eficácia. *Pertinência local. *Mundanças, novidade.

¹ LÉVY, Pierre (1997): As tecnologias da Inteligência. p 127

ANEXO n° 2:

Cuadro comparativo de las tres últimas etapas históricas de la humanidad².

ETAPA	MEDIEVAL	MODERNA	POST-MODERNA
Medio de Comunicación	Escritura manual	imprensa	audio-visual
Paradigma de Mensaje	Mito (dogmas, epopeyas)	Razón (logos, sistemas)	Imagen (fantasia)
Tipo de Mensaje	El Dogma	El Conocimiento	La Información
Legalidad	Divinidad	Lo Ideal	Funcionalidad
Sustrato	Lo Invisible	La Lógica	Lo Visible
Criterio de Verdad	La Fé	La Ley	La Opinión
Vehículo de Expresión	El Sermón	La Publicación	La Aparición
Mito de Identificación	El Santo	El Héroe	El Actor Estrella
Fundamento del Saber	Me dijo Dios	Lo lei en un libro	Lo vi en TV.
Polo de Subjetividad	Alma	Conciencia	Cuerpo
Edad privilegiada	Ancianidad	Adulthood	Juventud
Clase Social Normativa	Iglesia (profetas, clero)	Universidad (profesores)	Multimedia (difusores)

² VILLALOBOS CLAVERIA, Alejandro (1997): Reflexiones en torno a la post-modernidad. Cartografía de una caminata. EN: Cuadernos de Filosofía, n° 15, pag 313

ANEXO n° 3:

Escolástica de Indias.

Cuadro resumen de las órdenes religiosas en el período colonial chileno y algunos elementos de comparación³.

Elemento de comparación:	Dominicos	Franciscanos	Jesuitas	Agustinos	Mercedarios
Año de llegada:	1552	1553	1593	1595	1551
Primer profesor de Filosofía:	Fray Cristobal de Valdespino	Fray Jerónimo Briseño	P. Luis de Valdivia	P. Francisco de Harvás y Pedro Picón	P. Pedro Migueles
Establecimiento y fecha aproximada del inicio de clases de Filosofía:	Convento de Santo Domingo, 1595.	Colegio San Diego de Alcalá, 1681.	Colegio Máximo de San Miguel, 1622	Convento de San Agustín, 1632	Convento de la Merced, 1677
Universidad:	Universidad Pontificia de Santo Tomás	no tuvo	Universidad Real y Pontificia de San Miguel	no tuvo	no tuvo
Título otorgado:	Bachiller, Licenciado, Maestro, Doctor.	No daban	Bachiller, Licenciado, Maestro, Doctor.	no daban	no daban
Tendencia filosófica y autor preferido:	Escolástica. Santo Tomás de Aquino y Aristóteles.	Escolástica. Juan Luis Escoto, Alfonso Briseño.	Escolástica. Francisco Suarez	Escolástica. Doctor Egidio Romano	Escolástica. Filosofía Tomista
Algunos escritos realizados:	"Noticia General de las Cosas del Mundo... Reino de Chile".	"Summularum Tractatus"	Histórica relación del reino de Chile y de las misiones y ministerios	"Cuestiones Quodlibéticas Escolásticas y Posibles"	"Cursus Universae Philosophia (...), "Philosophia"

³ VILLALOBOS CLAVERIA, Alejandro (1998): Presencia de la Filosofía en Chile y en el Brasil. EN: VI Seminario sobre Formación de profesores para el Mercosur-Conosur. Universidad de los Lagos, Punta de Tralca, 3 - 7 de noviembre de 1998.

ANEXO n° 4

Tipo de asignatura y modalidad curricular
(Universidad de Concepción, 1996).

ASIGNATURAS TIPO	CANTIDAD		PERIODO		CREDITOS		PESO (n=170)
	NUM	%	ANO	SEM	NUM	Fi%	FA %

I FILOSOFICAS							
Historias de Filosofía	4	17,4	4		24	25,5	14,1 <2>
Monografías	4	17,4		4	8	8,5	4,7
Discipl. Filosóficas	8	34,7	5	3	39	41,4	22,9 <1>
Cursos introductorios	3	13,0	2	1	13	13,8	7,6 <3>
Electivos	4	17,4		4	10	10,6	5,8
Total de Asignatura	23	100%	11	12	94	100%	55,1 %

II PEDAGOGICAS							
Psicológicas	3	20,0	1	2	13	17,1	7,6 <3>
Fundamentos Educac.	1	6,6	1		6	7,8	3,5
Ciencias Educac.	5	33,3	3	2	24	31,5	14,1 <1>
Complementarias	3	20,0		3	9	11,8	5,2
Seminario	1	6,6	1		10	13,1	5,8
Práctica Docente	2	13,5	2		14	18,4	8,2 <2>
Total de Asignatura	15	100%	8	7	76	100%	44,4 %

Total carrera	38		19	19	170		100%
---------------	----	--	----	----	-----	--	------

Notas explicativas:

Para la comprensión de los anexos 1 y 2, favor utilizar las siguientes definiciones operacionales.

* Cantidad: se refiere al número de asignaturas filosóficas y pedagógicas que componen el plan de estudio, cuantificado en números absolutos (NUM) y en porcentajes (%). Donde :
% = cantidad de asignaturas / total de ellas en una categoría específica.

* Período: busca clasificar las asignaturas según tiempo empleado en su proceso de instrucción. Puede ser anual (ANO) o semestral (SEM). Su calculo es similar al procedimiento anterior.

* Crédito: es el valor dado a una asignatura según hora de estudio/trabajo que demanda su aprendizaje. Se describe en términos absolutos (NUM) y en porcentaje relativo (Fi) como también en porcentaje absoluto (FA) para conocer su "peso" (o factor incidental) que tiene dentro de la carrera. Ambos porcentajes se calcula de manera similar, sólo el denominador cambia.

ANEXO n° 5
Análisis del núcleo curricular y tipo de asignatura
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997).

ASIGNATURAS TIPO	CANTIDAD		PERIODO		CREDITOS		PESO (n=184)
	NUM	%	ANO	SEM	NUM	%	FA%

I FILOSOFICAS (OB)							
Historias de Filosofia	4	23,5		4	24	19,0	13,0 <2>
Monografias	1	5,8	1		6	4,7	3,2
Discipl. Filosóficas.	7	41,1	4	3	66	52,3	35,8 <1>
Cursos introdutorios	1	5,8		1	6	4,7	3,2
Asig. Diferenci. oblig.	4	23,5		4	24	19,0	13,0 <2>
Total asignaturas	17	100%	4	12	126	100%	68,2

II PEDAGOGICAS (OB)							
Psicológicas	1	20,0	1		8	23,5	4,3 <3>
Fundamentos Educac.	1	20,0		1	4	11,7	2,1
Ciencias Educac.	2	40,0		2	10	29,4	5,4 <1>
Seminario							
Práctica Docente	1	20,0	1		12	35,2	6,5 <2>
Total asignaturas	5	100%	2	3	34	100%	18,3

III COMPLEMENTARIAS (EL)							
Electivos filosóficos	2			2	8	33,3	4,3
Electivos científicos					16	66,6	8,6
Total asignaturas	2			2	24	100%	12,9

Total carrera	24		7	17	184		100%
---------------	----	--	---	----	-----	--	------

ANEXO n° 6
Créditos y composición escolar
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997)

	Filosofia		Pedagogia		Cs. Humanas		Cs. Exactas		Total	
	cred	%	cred	%	cred	%	cred	%	cred	%
(OB) Obligatoria (1)	102	54,4	34	18,4	--	--	--	--	136	73,9
(AL) Diferenciada (2)	24	13,0	--	--	--	--	--	--	24	13,0
(EL) Complementar.(3)	8	4,3	--	--	8	4,3	8	4,3	24	13,0
Total	134	72,7	34	18,4	8	4,4	8	4,3	186	100

Notas explicativas:

- (1) Créditos obligatorios referidos a asignaturas filosóficas y pedagógicas.
(2) "Créditos obrigatórios-alternativos devem ser cursados em um mesmo núcleo de concentração, dentre os três oferecidos pelo curso: Lógica, Metafísica ou Ética e Filosofia Política".

(3)"Dos 24 créditos eletivos, 8 devem ser cursados em disciplinas eletivas filosóficas, e 16 em disciplinas científicas (8 destes em ciências humanas: história, ciências sociais, ou psicologia), recomendando-se a observância da seriação indicada".

ANEXO n° 7

Ritmo de aprendizaje según cantidad de asignaturas y créditos del núcleo común y básico de la Universidad de Concepción (1996).

AÑO / SEMESTRE	Asignaturas FILOSOFIA	Asignaturas PEDAGOGIA	Total n= 170
----------------	--------------------------	--------------------------	-----------------

Cronosecuencia: anual /semestre	K	Cred	%	K	Cred	%	K	Cred	%
------------------------------------	---	------	---	---	------	---	---	------	---

I	I Semestre	4	11	6,4	2	6	3,5	6	17	10,0
I	II Semestre	5	13	7,6	2	6	3,5	7	19	11,1
ANUAL		9	24	14,0	4	12	7,0	13	36	21,1
II	I Semestre	3	10	5,8	2	7	4,1	5	17	10,0
II	II Semestre	3	9	5,2	3	9	5,2	6	18	10,5
ANUAL		6	19	11,0	5	16	9,4	11	35	20,5
III	I Semestre	4	11	6,4	2	6	3,5	6	17	10,0
III	II Semestre	5	13	7,6	2	6	3,5	7	19	11,1
ANUAL		9	24	14,0	4	12	7,0	13	36	21,1
IV	I Semestre	4	11	6,4	2	6	3,5	6	17	10,0
IV	II Semestre	5	13	7,6	2	6	3,5	7	19	11,1
ANUAL		9	24	14,0	4	12	7,0	13	36	21,1
V	I Semestre	1	3	1,7	3	12	7,0	4	15	8,8
V	II Semestre				3	12	7,0	3	12	7,0
ANUAL		1	3	1,7	6	24	14	7	27	15,8
Total carrera		34	94	55,2	23	76	44,7	57	170	100

ANEXO n° 8

Ritmo de aprendizaje según cantidad de asignaturas y créditos del núcleo común y básico de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997).

AÑO / SEMESTRE		Asignaturas FILOSOFIA			Asignaturas PEDAGOGIA			Total n= 160		
Cronosecuencia: anual /semestre		K	Cred	%	K	Cred	%	K	Cred	%
I	I Semestre (1)	4	24	15,0				4	24	15,0
I	II Semestre (2)	4	21	13,1				4	21	13,1
ANUAL		8	45	28,1				8	45	28,1
II	I Semestre (3)	4	24	15,0				4	24	15,0
II	II Semestre (4)	4	21	13,1				4	21	13,1
ANUAL		8	45	28,1				8	45	28,1
III	I Semestre (5)	3	18	11,2	1	4	2,5	4	22	13,7
III	II Semestre (6)	2	10	6,2	1	4	2,5	3	14	8,7
ANUAL		5	28	17,4	2	8	5,0	7	36	22,4
IV	I Semestre (7)	1	6	3,7	2	12	7,5	3	18	11,2
IV	II Semestre (8)	1	6	3,7	2	10	6,2	3	16	10,0
ANUAL		2	12	7,4	4	22	13,7	6	34	21,2
Total carrera		23	130	81,0	6	30	18,7	29	160	100

ANEXO n° 9

Cuadro-resumen de comparación de promedios de asignaturas en los planes de estudio UdeC (1996) y UFRGS (1997)

Indicador promedio	Filosofia	Pedagogia	Semestral	Anual
Asignaturas UdeC	3,4	2,3	5,7 (n=10)	11,4 (n=10)
Asignaturas UFRGS	2,8	0,7	3,6 (n=8)	7,2 (n=8)

ANEXO n° 10

Cuadro comparativo de promedios de créditos de los planes de estudio de la UdeC (1996) y UFRGS (1997).

Indicador promedio	Semestral	Anual	Filosóficas	Pedagógicas
UdeC	17 (n=10)	34 (n=10)	9,4	7,6
UFRGS	20 (n=8)	40 (n=8)	16,2	3,7

ANEXO n° 11
Composición de la muestra estudiada (UdeC, 1998).

Categoría	Cantidad	Hombre	Mujer
Profesor	8	8	
Alumno	9	6	3
Egresado	9	6	3
Total	26	20	6

ANEXO n° 12

Algunas respuestas seleccionadas sobre el proceso de enseñanza de la filosofía.

- Clase frontal. Buena exposición del profesor que ocupa un 70% a 80% del tiempo de la clase. (C. alumno).
- La clase de filosofía debe ser expositiva-dialogante, que suscite una discusión y el dialogo entre profesor y alumno (C. profesor).
- Las materias eran expuestas en forma ordenada y sistemática en cada clase, con apoyo de transparencia, de apuntes y, a veces, con exposiciones preparada por los propios alumnos (S. egresado).
- Clases expositivas, directivas y poco democráticas. Eran clases magistrales y un dictado de materias. (J. egresado).
- No hay estrategias para enseñar filosofía, hay una especie de anacronismo entre los profesores de la carrera. No hay posibilidades de salirse de los moldes clásicos, son acrílicos (...). hay una formación deficiente en la enseñanza de la filosofía (R. alumno).
- Los profesores de filosofía tienen el estereotipo de un filósofo, son rígidos, con un lenguaje académico elevado, (...) profundos y graves en sus clases (T. egresada).
- Clases verticales, expositivas. No usan medios audiovisuales o recursos de aprendizaje. (F. alumno).
- Clases bien estructuradas que motivan a la reflexión. Los profesores entienden bien sus materias y por eso dictan los contenidos como una forma de garantizar la fidelidad de sus contenidos (C. profesor).
- El profesor comienza con el resumen de la clase anterior y luego indica el tema que va a ser estudiado en la clase de hoy. Luego se sienta y expone el tema que tiene para la clase. Despues el profesor habla y menciona libros que ayuda a comprender el tema" (E. alumno).
- Los profesores pasan la misma materia de 20 años atrás. No hay libertad para opinar y el alumno es sólo un receptor (P. alumno).
- Clases expositivas y escasamente dialógicas. Temáticas abordadas en profundidad, porque los profesores son competentes y los alumnos carecen de una mínima base cultural para dialogar y reflexionar sobre temas filosóficos (G. profesor).
- El profesor habla, dicta, comenta, y el alumno debe tomar apuntes. Son como charlas. La clase es siempre la misma. Hay una especie de reiteración de autores, de volver siempre a lo mismo, lo que provoca cansancio y aburrimiento en los alumnos (E. alumno).
- Las clases de filosofía están bien y no cambiara nada. Voy a enseñar filosofía como me enseñaron a mi. (...) es una cadena de 2500 años que yo no voy a cambiar (F. alumno).

ANEXO n° 13

Algunas repuestas seleccionadas sobre el proceso de aprendizaje de la filosofía.

- Pensando, leyendo, reflexionando, yendo más allá de la materia para cambiar o modificar los esquemas personales, con un estudio de la visión del mundo. Hay que usar el diálogo (A alumno).
- La filosofía se aprende conversando, estudiando y dialogando con los profesores y también, con los compañeros de cursos superiores. A través de esto se asimila un cierto tipo de conceptos; pero es más importante que un profesor lo guíe, lo oriente en el aprendizaje. En filosofía no hay autodidactas!! (J. alumno).
- Leyendo, estudiando su propia forma de aprender, hablando con los compañeros y examinando la realidad. Hay que buscar una identificación con los filósofos y autores estudiados, para estructurar su personalidad a través de la lectura. Escuchando y revisando la bibliografía dada en clases (P. alumno).
- Desarrollar la capacidad reflexiva mediante el cultivo de la filosofía. Plantearse problemas, retomar doctrinas filosóficas. Enseñar a re-formular los problemas clásicos de la filosofía y aplicarlos a los problemas actuales. No debe haber retención de datos, doctrinas, memorización de situaciones, de ideas, (...). (C. profesor).
- Trabajo personal de aprendizaje, de análisis y síntesis. Admiración por las ideas de autores de épocas pasadas, interés por conocer, darse cuenta, buscar respuestas, formularse interrogantes. Ejercicio diario de lectura, de comprensión, de reflexión, (...) es algo personal y con una motivación personal (R. egresado).
- Los estudios de filosofía deben repetir los pensamientos de los filósofos y esto también se repite con mis alumnos. Ellos deben conocer la tradición filosófica para pensar filosóficamente (A egresada).
- Formar una capacidad de reflexión, a aprender a pensar, crear herramientas para diferenciar lo que es bueno o malo. Los temas deben ser reflexionando con una perspectiva filosófica. Por eso, el alumno necesita de orientación, de guía, dentro y fuera de la sala de clase (P. alumna).
- Aprender filosofía es fichar textos, resumir las materias, relacionar las materias con otros autores, hacer preguntas, dialogar con los compañeros, memorizar, (...) (G. profesor).
- La historia de la filosofía debe ser vivenciada por los alumnos, debe ser práctica, ser significativa para los alumnos. Por ello, los contenidos deben estar vinculados con la contingencia cultural, política y económica del país. Sólo así se logra un aprendizaje significativo para un futuro profesor de filosofía. (C. alumno).
- Aprender filosofía es tener ganas de aprender, leer 'harto', salirse de la lectura oficial, juntarse con los alumnos de cursos superiores y aprender con ellos. La filosofía no se puede aprender solo. La filosofía se aprende siempre en relación con otro, conversando, relacionando la lectura de los autores y comentarios con la realidad (F. alumno).

ANEXO n° 14

Algunas respuestas seleccionadas sobre el proceso de formación docente del profesor de filosofía.

- En la formación del profesor de filosofía hay que distinguir la parte filosófica de la parte pedagógica. Yo creo que la parte filosófica es adecuada y buena para los estudiantes. Se les entrega un mínimo suficiente de contenidos, es la base para filosofar y para enseñar (C. profesor).
- Buena formación en la especialidad de filosofía, hay una acumulación de contenidos. Se enseñan las destrezas fundamentales de la filosofía, como el análisis, la síntesis, la elaboración de textos filosóficos, la interpretación de autores. Como los alumnos de los primeros años de filosofía no tienen requisitos mínimos para estudiar filosofía, usan y abusan de la memorización, (...). (P. profesor).

- La formación filosófica cumple con todos los requisitos de la reforma educacional, del trabajo docente y la considero muy adecuada para mi y mis alumnos. Sin embargo, la formación pedagógica no fue buena para mí. Las herramientas pedagógicas no son adecuadas para el profesor de filosofía. Además, entre los profesores de la facultad de educación no hay consenso sobre las características de la formación docente que debe tener un profesor de filosofía para este mundo en cambio (M. egresada).
- La filosofía es una vivencia, un modo de vida, es amar lo que se hace, es tener un modo consecuente de vivir. Es una herramienta de vida para la persona ser feliz. Fui y soy una enamorada de la carrera. Y esta forma de ser me sirve para despertar el interés por su estudio. Todo esto me sirve para decir que las respuestas emocionales son típicas al recordar mi formación docente en la Universidad de Concepción. Una generación del golpe militar, del gobierno de Pinochet, que transformó a las personas en seres silenciosos, con miedo y sin esperanzas. Hoy día al recordar esos tiempos, pienso en mis colegas, libres, evolucionados, inteligentes, sin prejuicios, (...) a pesar de toda la dureza de la dictadura militar, sobrevivimos y logre mi título de profesor. (T. egresada).
- Soy muy parecida al profesor D. y mis clases de filosofía tienen las mismas características que el profesor D. me entregó durante mis años de estudiante (M. egresada).
- La formación filosófica es buena, en cambio la parte pedagógica es regular o mediocre. Todo huele a viejo y este es el problema de la filosofía que tiene que enfrentar en el colegio y frente a la sociedad. La pedagogía debía ser capaz de formular una propuesta revolucionaria y dar nuevas herramientas para la enseñanza filosófica (A egresada).
- Las clases de filosofía son un gran silogismo, tienen la estructura de un silogismo: premisas y conclusión. No hay analogía con la situación del país para motivar al alumno. En la clase, el profesor de filosofía sólo pasa la materia sentado y no se mueve desde que llega; a diferencia de lo que ocurre en educación, donde hay mayor actividad, energía, (...) (F. alumno).
- La estructura es difícil de romper, se necesita un proceso más dinámico. Falta confianza para un diálogo con los profesores. Hay ideas que no se comparte con los profesores por temor al ridículo y a la ironía. En la parte pedagógica, los ramos son malos, 'latosos' y no aportan nada para el estudiante de filosofía. Hay un vacío, falta una relación con el mundo real de la escuela. Las clases de pedagogía no tienen un objetivo claro. (A egresada).
- Falta unidad entre el profesor de filosofía y el profesor de pedagogía. El profesor de filosofía tiene un nivel académico más alto, sirve como patrón de comportamiento para el futuro profesor de filosofía (E. egresado).
- Los ramos de educación son una tragedia, sus contenidos y la estructura son muy simple, inadecuados para el profesor de filosofía. Los ramos de filosofía deben ser más y la carrera debe ser más larga. Se debe actualizar la formación del futuro profesor de filosofía, con teorías nuevas, con profesores nuevos, con libros y revistas de actualidad, incorporar las nuevas teorías de la filosofía alemana, el pensamiento de Habermas, de Maturana, por ejemplo. Hay que actualizar la biblioteca central y los profesores. La filosofía está quedándose atrás. La filosofía está perdiendo vigencia en la U y en el país (J. alumno).
- En la formación docente del alumno de filosofía hay una contradicción fundamental: la disciplina busca formar al estudiante en la corriente europea alemana; en cambio, los ramos de educación tienen una orientación americana pragmática comportamental. (P. profesor).

ANEXO n° 15

Algunas respuestas seleccionadas sobre los desafíos que tiene el profesor de filosofía en la sociedad chilena.

- La preparación del profesor de filosofía es para un nivel universitario y no para el colegio. No hay una metodología, didáctica, orientación, evaluación (...) dirigida al profesor de filosofía. Los contenidos deben ser prácticos y actualizados a la realidad chilena. Debe ser más largo el

período de práctica docente. Los programas de formación docente deben ser orientados a la creatividad, a la libertad para pensar, que muestren la vida real y no tan abstractos como son hoy día. (A, egresada).

- Revisar los ramos de la carrera y aprender a utilizar la tecnología en los procesos de educación filosófica. Aprender informática, viajar, tener un curso de oratoria, crear una infraestructura para el pensamiento filosófico: congresos, publicaciones, incentivar la participación de los alumnos, (...) (J. alumno).
- Mejores sueldos y oportunidades laborales para el profesor de filosofía en las universidades y centros de investigación. Luchar por incorporar la dimensión filosófica en todas las carreras universitarias (P. alumna).
- Inaugurar nuevas temáticas de reflexión filosófica con una visión existencial, holística y sinóptica. Rescatar los valores de tolerancia, de la vida, libertad, la cuestión metafísica, (...) para mejorar la actitud social que se tiene del filósofo chileno. Desarrollar su competencia política. (P. profesor).
- ¿Como preparar un profesor de filosofía para enseñar filosofía a los niños y a los jóvenes? (G. profesor).
- Facilidad para investigar, perfeccionamiento bueno y gratuito, tener acceso a las fuentes de la cultura, estar al día en el avance técnico. Pensar con la tecnología. (M. egresada).
- ¿Como divulgar el conocimiento filosófico en un mundo de la imagen?, ¿Como despertar el interés por la filosofía en los jóvenes universitarios chilenos?, Como enseñar filosofía en los actuales tiempos de la comunicación electrónica?, ¿Que tipo de filosofía es la mejor para la sociedad chilena?, ¿Que hacer para tener mejores postulantes a la carrera?. (C. profesor).
- Buscar un cambio metodológico en la educación filosófica. Ayudar al alumno a construir su propio aprendizaje, a lograr un autoaprendizaje en materias filosóficas. Superar la reproducción del conocimiento, de la información, para crear su propia filosofía, (...). Dejar las aulas frontales y dar talleres, actividades grupales, incentivar la creación filosófica, para construir el aprendizaje personal y tener una vivencia de la filosofía (G. egresado).
- Desarrollar investigación filosófica y pedagógica que permita contextualizar, en forma permanente, la formación docente del profesor de filosofía. Hace falta nuevos conocimientos en evaluación, orientación, curriculum, didáctica, (...) (J. egresado).

ANEXO n° 16

Pauta de entrevista aplicada a la muestra estudiada (UdeC, 1998).

Formulación de preguntas orientadoras y centros de interés de la entrevista :

1. Describa una clase de filosofía según su propia perspectiva.
(énfasis: proceso de enseñanza - aprendizaje de la filosofía).
2. ¿ Cuales son los recursos didácticos utilizados por los profesores de la carrera?
(énfasis: búsqueda de los elementos técnicos).
3. Explique las rutinas habituales de sus profesores durante las clases.
(énfasis: identificación de la forma o estrategia de la enseñanza de la filosofía).
4. ¿ Como se aprende filosofía?
(énfasis: descripción del proceso de su aprendizaje).
5. A su juicio : ¿ Como debería ser realizadas las clases de filosofía?
(énfasis: formulación de alguna propuesta).
6. ¿ Que significa la enseñanza -aprendizaje de la filosofía?
(énfasis: descripción vivencial del proceso de formación docente),
7. Como deber ser la formación de un futuro profesor de filosofía ?
(énfasis: identificación de posibles contenidos, habilidades, procedimientos, etc.).