

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

Admitindo que a filosofia se desenvolve ao longo de toda a educação, observa que ela pode ser ensinada em qualquer tempo, desde que obedeça às características de idade e aos ritmos da aprendizagem.

Na escola média, a filosofia deve estar próxima dos fatos e da dramaticidade do imediato, como um processo de animação intelectual.

Na universidade, ela representa a função consciência, ou seja, a ciência das significações determinantes da visão e da práxis radicais do homem.

Pode o ensino da filosofia ser indireto, isto é, por intermédio de outras disciplinas, como as ciências sociais, a pedagogia, as humanidades e os estudos clássicos e literários, etc.?

Teoricamente, essa possibilidade existe, desde que, obviamente, os professores de tais disciplinas tenham formação filosófica e que os alunos tenham condições de, com o material disperso no meio delas, realizar uma síntese pessoal. Esta última hipótese só é viável no ensino superior. Quanto à primeira, é pouco comum que tenham formação filosófica professores de disciplinas estranhas à filosofia, a não ser em países com tradição humanística do tipo europeu (como a Alemanha e a França, convindo lembrar, por exemplo, que na Alemanha a filosofia da educação se confunde com a pedagogia, e na França, o estudo da sociologia permaneceu até bem pouco tempo – e na maioria das universidades ainda permanece – no quadro da filosofia).

Na maioria dos países os professores carecem desse lastro e seu especialismo mais facilmente os afasta que os aproxima da filosofia. Daí surgiu a denúncia de Gasset em relação à barbárie do especialismo, contra o qual o próprio Gasset sugeriu um remédio na universidade: o ensino da síntese, por generalistas, em cada grande setor da cultura humana, a síntese cosmológica, a síntese psicológica, etc. É claro que o generalista, mesmo fora do campo da filosofia, não pode elaborar essa espécie de síntese setorial sem ser atraído à síntese global, necessariamente filosófica.

A solução de Gasset é engenhosa, mas, a meu ver, superada, ou pelo menos incompleta. Acho, entretanto, que há outros caminhos para assegurar, tanto o papel da filosofia na educação, como a unidade e a universalidade à educação universitária. Não haveria tempo de referi-los aqui senão de forma meramente acenativa, e mais no sentido dos problemas que das soluções.

O método interdisciplinar, nos moldes em que vem se desenvolvendo, é diferente dos de Gasset e mais eficaz, embora podendo ser compensado por este: cada disciplina caminha segundo seu impulso próprio e intrínseco na direção das outras, estabelecendo uma abrangência orgânica, a partir delas próprias, enquanto no esquema de Gasset haveria, paralelamente com a especialidade, e por obra de outro tipo de professor, a elaboração de várias sínteses.

Problema mais importante, em nosso caso, é saber se as conexões determinadas pelo método interdisciplinar se desenvolvem não só horizontalmente, como verticalmente, e se elas podem desfechar uma busca de causalidade e de unidade. Só não há um corte específico para esse outro tipo de

saber, um outro questionamento, que não é contínuo como o *saber das relações* – próprio da ciência – mas, ao contrário, de certa forma rompe com esta. Uma parte da discussão estruturalista está contida nessa formulação, do mesmo modo que algumas das pesquisas de Piaget sobre a filosofia.

Eu colocaria o problema da posição da filosofia na Universidade em duas perspectivas: 1) uma, de transmutação radical do próprio processo educacional, com a eliminação do aparelho escolar; 2) outra – enquanto perdurar o aparelho educacional clássico, mesmo enriquecido pelos apetrechos da nova tecnologia, sobretudo no campo da comunicação – de um novo sistema de articulação entre a filosofia e o processo educacional.

Imagino que a filosofia representa a *função-consciência* da universidade. Se a consciência é a condição geral da vida psíquica, a filosofia desempenha essa função na universidade – como a ciência das significações determinantes da visão e da práxis radicais do homem. Tudo o que este pensa ou faz se inclui no campo fixado por essas referências essenciais. Se a universidade dá a formação profissional, por exemplo, esta só é universitária quando a *tecné*, na qual o indivíduo é instruído, constituir uma práxis autêntica, abrangente do seu projeto existencial global – no fazer que incorpora o seu ser, no fazer que é fazer-se refazendo o seu “entorno”, o seu ensimesmamento – e abrindo, dentro deste, espaço para a sua própria re-criação permanente. O indivíduo não cai dentro de uma profissão como um objeto passivo se encaixa dentro de um escaninho, ou um bicho-de-seda dentro de seu casulo. Ele se torna elemento ativo e criador, não só porque se movimenta dentro de seu emprego, como também porque é capaz de olhar o mundo, além deste, como um horizonte de possibilidades para a sua promoção humana e social. Ele precisa estar armado de uma consciência crítica e prospectiva para não cair num emprego como uma pedra cai num poço, mas para mergulhar numa corrente que pode levá-lo sempre adiante. A sua habilidade fundamental é para exercer criadoramente o seu ofício, aperfeiçoando-o, extraindo dele uma consciência gratificante que está ligada a um *opus* – e nunca a uma pura tarefa – e transcendendo-o sempre para outros ofícios mais próximos de sua capacidade. Educação permanente, filosoficamente, me parece ser exatamente isso.

Todo esse processo brota de uma fonte, que não é só a filosofia, mas da qual a filosofia não pode estar ausente.

Acredito, nessa linha de análise, que há dois setores da universidade que de nenhuma maneira podem ficar emparedados neles próprios, exatamente porque a sua função específica é projetar-se nos outros. A sua atividade consiste essencialmente em articular as atividades que estão fora de seu campo. Estes dois setores são o de filosofia e o de educação. O primeiro se refere à ordem dos fins, e o segundo, à ordem dos meios. Todos os fins da universidade se banham na luz da filosofia; por meio desta se articulam todas as funções e dimensões: a cidadania (dimensão política); a cultura (dimensão antropológica); o trabalho (dimensão social); o lazer (dimensão criativa). Não é necessário esclarecer que essas funções não se dividem assim, nitidamente, que cada uma penetra na outra, e que todas, juntas, formam a estrutura inteira da práxis. E é a filosofia, exatamente, que realiza a unificação; ela é a consciência e o impulso dessa práxis.

O outro setor, por essência voltado para toda a universidade, é o setor pedagógico. Todo o trabalho da universidade se realiza dentro de uma estratégia que não é outra coisa senão a pedagogia. Constitui um grande equívoco supor

que a pedagogia é outra coisa além de uma arte de compor. Arte de combinar diferentes saberes, e de traduzir eficazmente uma certa experiência de vida e de sociedade, com o objetivo de elaborar uma *paideia* – a pedagogia comete um erro fatal (de resto muito freqüente no Brasil), o de imaginar-se ela própria um saber. Esse equívoco faz parte da mentalidade tecnocrata, que começa isolando os meios dos fins, e termina criando os fins com os meios.

Nossas universidades transformaram o saber sobre educação numa especialidade autônoma, ministrada por um de seus cursos, quando esse saber deveria encarnar-se nas suas estruturas e dirigir permanentemente os seus passos. O saber pedagógico deve informar (sem constituir fator exclusivo, obviamente) a organização da própria universidade e de seus cursos, o planejamento das atividades pedagógicas e, sobretudo, o modo pelo qual os outros saberes – correspondentes às várias especializações científicas – se convertem de *saber-em-si* em *saber para outros*, de *saber objetivado* para *saber comunicado*. Essa reconstrução de conhecimentos para efeito de comunicação didática constitui a essência da pedagogia como ciência e como processo operacional, isto é, como práxis. Do ponto-de-vista do saber, portanto, a pedagogia é constituída das relações entre o educador, o educando e o saber propriamente dito. Ao conjunto dessas relações, com o que elas envolvem de ciência e operacionalidade, é o que chamamos aqui a função educação.

Numa universidade, todas as escolas são, em certo sentido, de educação, já que o saber próprio que as especifica se transforma em objeto da educação, mediante processos que são essencialmente pedagógicos. A Escola de Educação e, por exemplo, a de Medicina, são duas instâncias educacionais, intimamente relacionadas entre si, uma como produtora de saber pedagógico, e a outra como um de seus consumidores. Mas, em compensação, esta última está inserida na própria práxis da Medicina, pela qual se inspiram a profissão e o ensino correspondente. Daí não poder existir nenhuma pedagogia geral que, no ensino médico, possa prescindir da pedagogia médica, alicerçada na referida experiência. O que resulta dessa consideração, entre outras coisas, é que a Faculdade de Educação, ocupando-se da função *educação* na universidade, constituirá um centro de saber pedagógico, haurido, sob o estímulo e a direção de especialistas nesse campo, da contribuição de todas as áreas de ensino universitário, e encarnado na práxis de todas as unidades integrantes da universidade.

A unidade da práxis universitária, sob o ponto de vista metodológico, se realiza através da pedagogia. Mas a unidade sob o ponto de vista do homem, como consciência e como projeto – do homem que se prepara na universidade para ser sujeito, e não objeto talhado segundo o projeto de outro sujeito, individual ou coletivo – está unidade é assegurada pelo processo filosófico.

Isto, na universidade. E na escola média?

Acredito que a necessidade da filosofia na escola média decorre, antes de tudo, de um postulado político. Se eu dou a um adolescente um instrumento de trabalho – a sua profissionalização – e lhe nego um instrumento pelo qual ele possa adquirir a consciência de si mesmo e do mundo – uma consciência que é o instrumento de seu projeto e de sua promoção, em conjunto com o projeto social em que ele venha a inserir-se, criadoramente, então eu estarei formando mão-de-obra, e não seres livres para uma sociedade aberta. Vejo um risco sério na profissionalização do ensino médio realizada em completa desconexão da educação geral. A conexão que se pode depreender das estruturas estabelecidas

seria meramente extrínseca, uma ligação por contigüidade – ensinando-se na mesma escola, juntas umas das outras, as disciplinas tidas como de educação geral e as de formação profissional. Falta o elo estrutural, orgânico, que faz das duas uma coisa só, de modo que não mais se tenha de fazer cerimônia com as palavras – chamando uma, educação, e a outra, formação ou treinamento: elas jorram da mesma fonte e possuem, essencialmente, a mesma riqueza.

Mas, qual o modo de proceder? O ensino indireto da filosofia – por intermédio de outras disciplinas – me parece inviável no caso de nosso país, e muito difícil mesmo nos países com outras condições culturais e pedagógicas. Entretanto, eu não creio que sejam estas as únicas alternativas possíveis: ensinar filosofia como uma disciplina formal, ou através de outras disciplinas. Imagino uma outra, por exemplo, a de um processo de animação intelectual, inspirado e orientado pela filosofia, mesmo que esta se materialize numa disciplina específica. O filósofo seria mais um animador que um professor (para isso, obviamente, seria necessário que ele fosse mais um filósofo autêntico que um professor de filosofia no sentido estigmatizado por Kierkegaard). Assim como me parece que a cultura geral – que continua sendo um dos objetivos da universidade – não pode ser materializada como um mero segmento do currículo – do tipo “ciclo básico” na recente reforma universitária – mas, ao contrário, resulta de um processo dinâmico, também creio na possibilidade de se promover a educação filosófica na escola média através de um processo bem mais dinâmico que o permitido pelo ensino de uma disciplina formal. Antes de mais nada, porém, importa identificar qual é a função da filosofia na escola média, para depois imaginar o processo que a ela corresponda mais adequadamente.

Que pode trazer ao adolescente, na escola média, a filosofia? Ela constitui, basicamente, um conteúdo, formado pelo conhecimento sistemático de certos fatos e questões objetivas? Ou ministra *categorias* que enquadram esses fatos e questões, como linhas de referência e atribuição para o seu exame? É um saber, ou um modo de pensar? Ou, ainda, encarando a questão por outro prisma: ela estará ligada à disciplina do pensamento, ou à disciplina da ação, seria antes especulativa que moral, ou ao contrário, ou ambas as coisas? E no plano do pensamento, ela se exerceria antes como uma lógica, uma familiarização com as categorias, como foi acima indicado – ou seria o campo específico de certas questões que não cabem em nenhuma ciência?

A resposta não pode basear-se num postulado apodíctico. Cada um, cada instituição, cada época ou cultura, teria suas respostas. Creio que, para começar, a filosofia deve constituir o meio de eliminar dualismos desse tipo – por exemplo, entre pensamento e ação. Nela, a elaboração intelectual e a ação formam um *continuum*. Nessa perspectiva, se estabelece um quadro dentro do qual o trabalho filosófico abrangerá, na escola, tanto os problemas especulativos como os problemas práticos, e ambos, problemas éticos.

Vamos indicar aqui algumas linhas de análise e orientação:

1) Quanto aos problemas:

A filosofia poderia ser entendida como a última instância de explicitabilidade de problemas científicos, sobretudo no campo das ciências humanas, e com referência aos problemas morais, sociais e políticos, que integram a educação média, especialmente com vista à cidadania e à formação

social. A filosofia é a política que se interroga a si mesma, etc. É a busca sistemática da “causalidade vertical”.

II) Quanto ao método:

A nossa reflexão inicial a este respeito é prolongamento da reflexão anterior. É possível, teoricamente, adquirir formação filosófica através de um processo de análise e meditação que leve até o fim as questões que se desenvolvem no quadro das ciências – sobretudo das ciências humanas: é talvez mesmo preferível que se proceda assim, sobretudo em nossa época, em que a filosofia passa a ser, de certa forma, como um saber complementar das ciências, como o fecho do epistema que elas elaboraram. Essa fórmula não dispensaria o filósofo – sobretudo cooperando com os especialistas das ciências em trabalho interdisciplinar. O que parece importante acentuar é que o cientista, enquanto tal, isto é, seguindo o seu próprio impulso, dificilmente rompe com o tipo de racionalidade que lhe é específico, para chegar à filosofia mesmo quando as idéias que ele manipula possam desfechar em filosofia. É significativo, por exemplo, que o estruturalismo de Strauss conduza necessariamente à filosofia – como conduziu (haja vista a sua polêmica com Sartre, parcialmente retratada no último capítulo de *La pensée sauvage*), contra a recusa do próprio Strauss em admitir essa conexão.

Em segundo lugar, imaginamos que o problema maior não é o de ensinar filosofia, mas o de despertar o espírito filosófico, por intermédio de uma disciplina formal, ou não, embora eu creia que, no caso brasileiro, conviria que essa disciplina aparecesse dentro de um contexto capaz de ativar-lhe todas as virtualidades.

Em terceiro lugar, creio que é preciso evitar o professor de filosofia como aquele que fez a reificação verbal da filosofia. Aquele que fala sobre a filosofia, mas não a faz, como o professor de piano que ensina falando e não tocando. Só é capaz de ensinar filosofia quem é filósofo. Não se trata, no caso, de ser grande ou pequeno filósofo, como de um pianista não se exige que seja necessariamente Liszt, Brahms ou Chopin. Importa que ele tenha a intuição adequada do problema filosófico e trabalhe artesanalmente sobre ele. Que ele trabalhe criadoramente, reinaugurando as questões – em vez de reproduzi-las de um compêndio, seja porque ele pensa a *res nova* – os novos problemas do mundo e da cultura, em vez de reiterar, indefinidamente, os antigos problemas, seja, sobretudo – pois isto é a fonte de tudo – que ele restabeleça o contato com o real, por uma aventura de sua própria consciência interrogativa, e não para que ela integre o dado imediato, no sentido bergsoniano, com o conteúdo de sua própria consciência. É preciso que ele transcenda a palavra em que se materializou o discurso de outros filósofos, e descubra a sua própria experiência assumida. E o professor de filosofia – aquele tipo de professor de filosofia condenado por Kierkegaard – é o que cobre o seu discurso interior e original, emanação da existência assumida, com papel impresso. O professor repetidor, que transmite a filosofia do passado, a dos outros, não como quem recebe e passa adiante o facho dos corredores, mas como o copista nas culturas interpretativas e repetitivas a que se refere Michel Foucault, que ocupa o vazio do seu próprio *logos* com o *logos* de outra cultura. Esse tipo de professor de filosofia é extremamente perigoso. Não só porque transmite ao aluno a sua própria esterilidade, como porque, sendo um “copista” ou um escravo do texto recebido, arrisca-se, facilmente, a cair nas

malhas do despotismo, do dogmatismo, ou do mandarinato, que são frutos da servidão ao verbo posto fora de nós, e de nossa fluência interior, e endurecido em dogmas.

Mais do que qualquer outro saber na escola e na universidade, o de filosofia se realiza pelo modo artesanal: é preciso que o aluno “veja” o professor pensando, como se vê o pintor pintando, e apanhar no gesto do pintor a semente que a ele próprio, espectador, no sentido orteguiano, levaria a pintar, não como alguém que aprende uma técnica, mas como quem recolhe um impulso criador de técnicas que exprimem a sua própria e irreduzível originalidade. O anti-mecanicismo do método filosófico se manifesta no diálogo. O diálogo filosófico não tem nada da resposta em cima da pergunta, como na física, a reação em cima do estímulo vindo de fora. O estímulo do aluno vem de dentro dele próprio: a resposta que ele tem para o professor brota de sua própria inquietação, que não é condicionada pela pergunta como se tudo fosse um jogo de cartas marcadas – como se houvesse, acima dos dois, professor e aluno, uma ciência objetivada que caberia a ambos aprender e reproduzir nas perguntas e respostas, ou como se o professor fosse a instância normativa da cultura, por cujo discurso deveriam ser pautadas todas as significações com que se engendra o discurso dos outros, como ocorre no processo “sacerdotal” ou “mandarinal” nas sociedades estáticas. Não, a pergunta do professor traz a originalidade do professor, e a resposta do aluno, a originalidade do aluno, e os dois têm de encontrar-se, dialeticamente, num espaço de liberdade e de criação, e também de fraternidade, pois as diferentes buscas visam o encontro, a conversão, no sentido socrático. É importante que o professor não aprisione o aluno na sua própria originalidade, fazendo-o seguir a sua intuição pessoal.

Até certo ponto, esta foi a falha do diálogo socrático. Sócrates fazia o aluno libertar-se dos preconceitos, mas, de algum modo, fazia-o caminhar no rumo de seu próprio conceito. Se era verdade que, no método socrático, nada era apreendido sem a adesão livre do discípulo, também era verdade que se elaborava, através dele, muito mais que a criação de novas verdades do homem, a adesão à verdade do Mestre, como instância intermediária entre a razão individual do aluno e a razão universal. A razão socrática abre caminho para o Absoluto, mas não para a história; ela soube ir do contingente ao transcendente, do concreto ao abstrato, do particular ao geral, do homem aos arquétipos, mas não conseguiu compreender que o absoluto se encarna na história, e que os indivíduos, como seres particulares, não se opõem ao absoluto, mas representam as suas multiplicadas aparições ao longo do tempo. Sócrates libertou o educando da autoridade do educador, mas não dos valores que o educador representa. Ele criou o *Si-mesmo* (uma espécie de antecipação do *Pour-soi* sartreano) e libertou o homem da autoridade que não emerge da própria razão. Mas o *Si-mesmo* do filósofo grego era apenas o espelho em que as idéias se miravam. Para nós, hoje, o *Si-mesmo* é uma fonte de valores e de essências. Para Sócrates, o *Si-mesmo* era o Universal que vinha habitar o homem; para nós, isto é, para nossa cultura, ele é o particular que vai enriquecer a história. A liberdade que Sócrates criou tinha um nome: Razão. A nossa se chama Criatividade, que não é só fruto da Razão (como instância da universalidade) mas da Existência assumida por cada indivíduo como aventura de sua consciência interrogativa.

Daí a extrema importância adquirida na cultura moderna pela linguagem, que é a fronteira móvel entre o consciente e o inconsciente, o voluntário e o involuntário. Ela não é uma construção da razão, como instância universal e

eterna projetada sobre o contingente das coisas. Não é a ordem do Espírito que o indivíduo consegue elaborar a despeito da ordem do mundo; não é fabricada na retorta de uma subjetividade divorciada das coisas que a envolvem; nem uma razão separada, no interior do próprio indivíduo, de suas instâncias não-rationais (sejam quais forem as classificações que a estas atribuem as diferentes doutrinas).

Não, a linguagem é fina, transparente e imaterial, e ao mesmo tempo, carregada de todos os engajamentos espirituais e físicos que constituem o nosso ser. É racional e irracional; nós e os outros; essência e existência, isto é: significação das coisas para uma existência que se assume como destino e como história. A expressão é a experiência, quando se torna criação. Pela linguagem, nós esculpimos os seres, mas, simultaneamente, o mundo dos seres – com os seus valores, estruturas, com a sua semântica e a sua sintaxe – nos modela a nós. O erro do estruturalismo, me parece, consiste em interromper essa corrente dialética, acentuando, excessivamente, o poder estruturante da sociedade em detrimento da criatividade do indivíduo e da própria sociedade.

A vida toda se abre em possibilidades, que não são só as da liberdade ancorada na razão, como também da Existência, como intencionalidade e como originalidade radical. O indivíduo é, sob certo aspecto, o absoluto. Se lhe assegurarmos liberdade, o *Si-mesmo* descobre a transcendência dentro de sua própria obra. Se o deixamos fazer, ele faz o ser. Se lhe concedermos o lazer, ele realiza o único trabalho que muda a qualidade de vida. Se lhe dermos a autonomia, ele reinventa o mundo.

A originalidade da experiência individual não impede, no entanto, que os homens se reencontrem no corpo da história, como membros da mesma *durée*, e este é o sentido da sentença de Pascal: “Os homens caminham na história como se fossem um só homem”, e de outra, do Mestre de Éfeso: “Os homens não compreendem como o que difere está de acordo consigo mesmo; é uma harmonia de tensões opostas, como a do arco e da lira. O contrário é o que convém”. Cada indivíduo humano deve representar, no entanto, um momento qualificado da essência humana. Integra-se nela, mas não se homogeneiza, donde o sentido dialético de cultura e educação.

O importante, portanto, é a fidelidade a si mesmo, e a bravura intelectual com que se procura a verdade. A meu ver, a filosofia se resume nisso: nesta sinceridade e despojamento, nessa solidão cheia de coragem.

A diferença de método entre a filosofia e as ciências é que estas representam um saber objetivado – isto é, que já está fora do sujeito, e basta ser *aprendido* -, enquanto naquela se elabora criando dentro dele, a partir de uma intuição própria, especial; é um saber a ser *empreendido*. Cada pessoa que pensa filosoficamente é, por definição, a origem de seu próprio conhecimento.

A comunicação cultural e pedagógica que cabe à universidade promover entre professores e alunos não é, de nenhum modo, a que se fixou na opinião geral: a que se produz entre o indutor e o induzido, o rico e o pobre, o ato e a potência, o informado e o desinformado, o docente e o discente, o acabado e o inacabado. Em vez de o aluno reduzir-se ao ser do professor, ele reduz o ensinamento deste ao seu próprio ser; e mais, ele modifica o ser do professor, o conteúdo do *logos* magisterial, pela incidência nele de seu *logos* próprio, feito de imaturidade – tábula rasa. O erro de nossa visão costumeira é não concedermos ao jovem que ele tem o seu *logos*, e que 1º) só a partir deste se pode engrenar a sua comunicação verdadeira com o *logos* do mestre; 2º) o *logos* do aluno é

válido por si mesmo, não por simples complacência – demagógica ou paternalística – dos adultos, embora seja menos rico do que o deles, na medida em que o deles esteja enriquecido pela memória cultural, como *durée*, e não apenas como registro, formada das vigências acumuladas e enriquecida ao longo do tempo.

Deve-se atribuir aos jovens o direito de colocar no diálogo, que é o fundamento da universidade, a novidade de sua indagação, a exigência de sua visão com novas raízes, a originalidade de sua apercepção (no sentido herbatiano do termo) na qual os elementos projetados de dentro são mais poderosos que os elementos internacionalizados de fora. Aqui se aplica bem a palavra de Rimbaud, quando, mais que “*changer la vie*” reclamava a necessidade de “*recommencer la vie*”.

O que há de comum no método científico e no método filosófico é que em ambos há um empreendimento de pesquisa, o retorno ao real no ponto onde ele está por ser conquistado, uma empiria pura – externa ou interna. A partir daí começam as diferenças: eles vêem e reconstroem o real no plano da inteligência por caminhos próprios e até certo ponto opostos.

Mas ambos estão ao alcance do adolescente na escola média. Qualquer coisa pode ser ensinada em qualquer tempo, como diz Whitehead, desde que se obedeça às características da idade e aos ritmos próprios da aprendizagem. No seu livro sobre os fins da educação, esclarecia o filósofo inglês que toda a aprendizagem começa como romance e acaba como síntese: o primeiro minuto é sempre de impacto, de sedução pelo novo, para a consciência, o *Taumazein*, de Platão. Nesse momento, a coisa nos aparece e nos fascina, como um todo, o *tôde-ti* aristotélico, e esse encontro se traduz por uma nova experiência unida, indecomponível, e até certo ponto dramática. O começo é a síntese, mas enevoadada e inarticulada: a síntese elaborada e nítida é o fim: entre as duas, a análise que decompõe para perceber as articulações.

Creio que a filosofia se desenvolve ao longo de toda a educação, e em cada etapa desta, através dos três momentos do processo lembrado por Whitehead. Sendo um saber (=saber, consciência) ligado radicalmente à experiência e à vida – pelo qual se modelam os outros saberes – ela não pode ser adiada para a idade adulta, mesmo porque uma experiência que se separa de sua consciência significativa e integralmente, normalmente não se reencontrará mais, do mesmo modo que, se não permitirmos aos alunos, desde a escola primária, a experiência de sua criatividade, não se pode esperar que floresça na sua idade adulta, no cidadão ou no profissional criador.

Creio também que a filosofia na escola média, mais que na Universidade, deve estar próxima dos fatos e da dramaticidade do imediato, como se, ao longo do processo de desenvolvimento filosófico, o momento da adolescência fosse, na linguagem de Whitehead, “o momento do romance”.

Há dois saberes: o sistêmico e o filosófico. Ambos levam à síntese. Mas o filosófico é radical, axiológico e dialético (seja qual foi o sentido dessa palavra), enquanto o sistêmico se esgota na empiria como totalidade feita, como saber explicativo de sua funcionalidade. O saber sistêmico é de realidade constituída; o filosófico, de realidade se constituindo. O filosófico é a busca do sentido pelo qual as estruturas se organizam; o sistêmico, a busca do sentido resultante da própria organização das estruturas. Um se preocupa com a reflexão radical ou vertical, na expressão de Merleau-Ponty; o outro, com as correlações laterais; um busca o princípio, fonte de unidade; o outro, a mera sintaxe pela qual as partes se

relacionam dentro do todo. Daí é que ambos os saberes – o sistêmico e o filosófico – são saberes da totalidade e levam à síntese. Mas enquanto o saber filosófico julga a totalidade, e por isso é suscetível de refazê-la, constantemente, o outro se instala dentro da totalidade que ela procura recuperar contra eventuais desgarramentos nas partes. Um é *krisis* (juízo), o outro é verificação.

Há duas coisas a assinalar na filosofia, sob essa perspectiva: o caráter normativo, e o caráter *neantizador* (explicar para os alunos). Essas duas características na verdade se complementam no mesmo processo. A filosofia é a disciplina da verdade na sua inerente historicidade: a verdade que nunca se dá por inteiro, de uma vez só, mas apenas uma face de cada vez, em cada tempo (daí o que dizia Pascal: "Os homens são como um só Homem marchando ao longo do tempo"; ou a afirmação de Sertillanges: "Todos os tempos são iguais, do ponto de vista externo, mas o *nosso* é o mais importante de todos, do ponto de vista de nossa historicidade").

Isto significando que a filosofia vai, a cada passo, introduzindo *sentido* a tudo o que o homem faz, e a cada passo destruindo as capas com que os homens pretendem institucionalizar o *sentido*, aprisionando-o dentro de imagens que interceptam o processo de criação in-finita (isto é, implicitamente, fecunda) da verdade. A verdade ajuda a criar a história, e ao mesmo tempo, a desmistificá-la, e para ambas as operações o mais idôneo instrumento de que ela dispõe é a filosofia. Por outras palavras, a verdade está por baixo da história, como uma de suas fontes, ou um de seus pólos de imantação; mas, ao mesmo tempo, ela recai sobre a história como instância última de sua desmistificação. Olhada sob determinada perspectiva, a história é feita de dupla pulsão de realidade e institucionalidade: o esforço para encontrar o *sentido* com o máximo de pureza, de radicalidade e de universalidade, e o esforço (muitas vezes inconsciente) para mascará-lo, freqüentemente confundindo com interesses particulares e paixões facciosas. Por essa chave, podemos situar todas as grandes contradições do processo histórico: utopia *versus* ideologia (no sentido de Mannheim); sociedade aberta contra sociedade fechada (no sentido bergsoniano); cristianismo e farisaísmo, etc.

A idéia dessas pulsões adquiriu uma força especial com o cristianismo, donde a filosofia da história de um Santo Agostinho, por exemplo, para quem o absoluto incidiu sobre a história tornando-se, por assim dizer, um pólo que a levanta mais sobre as suas próprias contingências numa aproximação constante da verdade e da justiça. O cristianismo revigorou a *démarche* do homem em sua busca de sentido, que é a *démarche* filosófica por excelência, quando admitiu como um fato histórico a "contaminação da história pelo absoluto" e daí nasce o problema da "filosofia cristã". Com a secularização da cultura, Comte substituiu o Deus de Santo Agostinho pela humanidade, e colocou dentro das próprias coisas não só o impulso para o seu aperfeiçoamento, como a sua própria explicabilidade: o homem não julga, verifica (de resto, sendo essa a sua colocação, Comte estaria impedido de, sem incorrer em contradição, afirmar a evolução que não pode deixar de ser referida a um sentido, assim como não pode esse existir senão por força de um juízo que o instaura). Sintomaticamente, Comte reduz a filosofia às ciências no momento em que retira do homem a capacidade de *krisis* para julgar a totalidade que o envolve (como aquele "englobante" de Karl Jaspers). Comte simboliza, por isso mesmo, na cultura moderna, o surgimento do espírito sistêmico contra o espírito filosófico. Não cabe aqui colocar o problema religioso do sentido, mas apenas assinalar que a secularização da cultura impeliu

o homem, de uma visão explicativa que englobava a filosofia e a teologia, para outra que, a fim de eliminar a teologia, suprime a própria filosofia.

O que nos parece importante aqui é a dialética entre o homem e o mundo, e as soluções possíveis para esse confronto – o homem exercendo sobre o universo que o envolve o direito de *krisis*, pelo qual ele é capaz de explicar – ou de gerar – as crises segundo uma norma, que é a da verdade, mas ao mesmo tempo, segundo um processo pelo qual a verdade até certo ponto se historializa como a norma, ora clara, ora esquiva, a ser sempre procurada; pelo qual, vale dizer, ela é capaz de introduzir a ruptura para instaurar ou restaurar o sentido; o homem envolvido pelo universo como prisioneiro de suas estruturas antes julgado por ele que julgando-o.

Para resolver esse problema – esse dualismo –, Hegel (para citar uma das grandes fontes do pensamento moderno) resolveu colocar todo o universo e o seu devenir sob rígido controle de uma idéia que deteria facilmente o sentido das coisas, porque era ela própria que o criava. Mas, construindo a história em circuito fechado, Hegel expulsa do devenir aquilo, exatamente, que o constitui: uma realidade que se reabre incessantemente ao sentido colocado, incessantemente, na trajetória de sua infinitude. A esta infinitude corresponde a incapacidade do homem de detê-la completamente – pois, se o conseguisse, suprimiria a história, como Hegel paradoxalmente acabou por suprimir, ele que construiu a sua filosofia sobre a idéia do devenir. Mas Hegel afastou do devenir tudo o que não é suscetível de controle e de percepção global e terminante, tudo que a condição humana oferece, seja de in-finito, seja de in ou supra-racional. Ele fez da existência – contra o existencialismo clássico – o seu lote como filósofo, mas afastou toda a indeterminação com a qual a existência elabora a sua riqueza, e criou, por essa via, outro tipo de existencialismo. É isso que explica o anti-hegelianismo de Kierkegaard e dos existencialistas.

As referências à história da filosofia interessam aqui apenas subsidiariamente para aclarar o nosso problema: a necessidade de um saber que é o saber do *sentido*, da normatividade exercida pela verdade pela qual a nossa existência se afirma como história, e a nossa cultura adquire um sentido mediante o qual é julgada e com a ajuda da qual ela pode ser pressentida. Aqui, nessa colocação do problema, já há uma opção filosófica. A nosso ver, onde desaparece a possibilidade de sentido, nos termos acima referidos, e a possibilidade da história, desaparece a possibilidade da própria filosofia. E disso a prova mais contundente encontramos em Lévi-Strauss, naquele que constitui o impulso fundamental de sua *démarche* o fim da história juntamente com o fim da filosofia. As ciências humanas, em lugar desta, e a estrutura sem história, como o casulo do homem ao abrigo de toda a inquietação metafísica – inclusive e sobretudo – sobre o próprio casulo.

Essa considerações têm em mira alertar, já que esta semana de estudos é uma espécie de SOS em favor da filosofia, para esse fato que me parece decisivo: o surgimento do *sistema* – estruturalismo, teoria dos sistemas, método de análise dos sistemas (em política, em educação, em tudo) – como tentativa de substituir a filosofia, ou sintoma de seu colapso. Ao lado dessa tentativa de elidir o *sentido* – na existência e na cultura, que é a tentativa do espírito sistêmico – veremos a tentativa de afirmar o sentido pela anticultura, ou por um mergulhar na existência a um nível da ingenuidade total – que é a tentativa do espírito *hippie*. Ora, o que falta – o terceiro caminho – é exatamente o que salva o homem e a civilização. Pois o espírito sistêmico – que entre outros frutos gerou a tecnocracia

– já vem estalando em toda a parte, na contestação ao *establishment*, e na tremenda inquietação que não pode mais ser abafada ou dissimulada por uma espécie de racionalidade meramente técnica e funcional – desidratada –; e o espírito *hippie*, por seu turno, já toma consciência, ele próprio, de sua inviabilidade, a não ser como uma aventura individual, que – por irônico paradoxo – vive parasitariamente às custas da sociedade que ele combate. O que resta é a volta da filosofia como reflexão radical, como uma fenomenologia do ser e da história, como obra da consciência ao mesmo tempo criadora e desmistificadora da cultura, e como base de uma nova ética – de verdade, de justiça e de amor.

Acho muito sintomático o espírito dessa volta à filosofia, o aparecimento de algumas tendências que são como veios d'água que começam a surgir de um chão pedregoso.

O próprio fato de se erigir um sistema em saber é bastante significativo. É um saber sem perguntas: só se conhecem as respostas em que o homem se instala, isto é, as estruturas engendradas e mantidas por um sentido que lhe escapa, e no fundo lhe é indiferente.

A análise de sistemas como método exclusivo do saber significa que a nossa sede de saber se apaga quando conhecemos o existente: ou porque estamos satisfeitos com ele, ou porque imaginamos que ele nos impõe sua fatalidade (daí a acusação do heletismo feita por Lefebvre ao estruturalismo). A metodologia do sistema está se convertendo na ontologia de um mundo acabado. De um mundo sem história.

A filosofia de Husserl também consiste num método de aprender o que as coisas lhe dizem – mas as coisas interiorizadas pela consciência que finalmente as instaura; em última análise, nós aprendemos a nossa consciência latejando nas coisas. Trata-se de uma fenomenologia da consciência intencional. Enquanto isso, o espírito sistêmico impõe a consciência de um homem desarmado de intencionalidade de projeto as estruturas que o modelam de fora e das quais ele pode aprender apenas as relações extrínsecas, de uma com a outra, esgotando-se a sua consciência no jogo sintático pelo qual elas se articulam. Até a história, para certos estruturalistas como Foucault, se reduz à mera transfiguração semântica de estruturas permanentes.

Constituíra característica de nossa época, até bem pouco tempo, o abandono da idéia de totalidade. Daí a explosão da pesquisa empírica fixando-se em todos os detalhes da realidade, mas nunca da própria realidade. Isso significava nitidamente conformismo, euforia, ausência de crise – e, pois, de *krisis*. Os homens estavam satisfeitos com a sociedade que não lhes coubera criar, mas que, ao contrário, os criara, a eles. Os EEUU são um espelho desse fenômeno. O famoso empirismo americano, a metodologia concentrada no estudo de casos, a ojeriza pela reflexão radical, pela obra de pensamento e de síntese, denunciavam, até dez ou quinze anos atrás, um tipo de preocupação intelectual e científica que não abrangia o próprio sentido da experiência e da vida. Eles eram moldados por um consenso que tinha perdido a sua historicidade, como acontecera sob outras condições e perspectivas com a Idade Média do século XIII. Só que o consenso da Idade Média, a sua hipóstase cultural, que suprimia a história, se condensava numa “*summa*” teológica e filosófica, enquanto o consenso das sociedades modernas, antes da grande crise que hoje as devora, vem se exprimindo, primeiro, na crença do mecanismo das coisas que nos governam, ou, quando o homem recupera a consciência da totalidade e do equilíbrio do cosmos, fá-lo como simples verificação da ordem

que ele antes interiorizava no nível inconsciente da cultura, e agora ele apreende no nível mais elementar da consciência filosófica: o de mera percepção sistêmica. Antes o homem permanecia adormecido pela crença nas harmonias preestabelecidas com a qual foi criada, por exemplo, a sociedade da livre concorrência; e acordado pelo látigo da crise, a sua vigilância não vai além de tornar explícitas essas harmonias e essa funcionalidade da natureza.

De qualquer maneira, só a crise despertou a consciência americana (referida aqui pela sua significação exemplar) para a idéia de totalidade. São raros os que procuram empenhar-se, imediatamente, na reflexão sobre totalidade, seja para justificar aquela em que se encontravam instalados, seja para construir outra. A maior parte da inteligência procura recuperar a totalidade acriticamente, pelo critério de sua funcionalidade e não de seus sentidos: pelo enfoque sistêmico, e não pelo enfoque filosófico.

O prestígio da teoria dos sistemas e do método de análise sistêmica constitui, portanto, o último e desesperado esforço da tecnocracia de substituir a compreensão da totalidade por uma lógica linear meramente técnica.

Referi-me, no início dessa reflexão, à indissociabilidade entre a racionalidade filosófica e a racionalidade política.

O segundo grande problema da filosofia de nossos tempos é o da construção da cultura geral. E, quanto ao aspecto que nos interessa aqui, da fixação de um processo pedagógico que lhe sirva de suporte. Cultura não se ensina. Ela se organiza como obra da consciência que assume a realidade, emprestando-lhe uma significação coerente. A cultura é, por essência, geral. Não pode materializar-se em uma, ou mesmo em várias disciplinas particulares. Ela é experiência no que esta contém de inteiriço, transformada em consciência no que esta representa de igualmente inteiriço. É o *pour-soi* que assume o *en-soi* e lhe identifica as significações (de certa forma produzidas pelo próprio *pour-soi*).

Não é possível, no mundo de hoje, criar um “universo curricular” como símile do universo da cultura, ou como instrumento apto para absorvê-lo. Em nossos dias, o processo para formar a cultura consiste em criar condições e mecanismos de captá-la no seu movimento, de reorganizá-la em seu vôo, isto é, de fixar, ordenar e criar significações mediante uma viva intersecção entre o indivíduo e a situação que ele é chamado a modificar. Ela nasce de um engajamento. Na Idade Média o problema era diferente; a cultura medieval era muito mais definida nos dois sentidos: recortes claros e recortes definitivos. Por baixo, uma visão eminentemente essencialista do mundo, com a sua implicação de imutabilidade. No século XIII, da plenitude medieval, os homens consideravam a *sua* cultura, a cultura; faziam a hipóstase num produto histórico. Numa era como a nossa, caracterizada pela consciência de historicidade e pelo pluralismo, a cultura é constituída por impulsos antagônicos e pela busca de unidade, muito mais como uma tensão que como um achado definitivo.

Quais os instrumentos pedagógicos para a elaboração da cultura? Em vez de matérias, linhas de referência, processos de estímulo (despertar curiosidades, trazer os problemas de fora para dentro da universidade, etc.) e processos de coordenação (não deixar tudo revolto no ar, facilitar as sínteses, etc.). A cultura é mais uma conquista pessoal que uma dádiva da sociedade organizada. Entretanto, como instância da sociedade, a universidade cria os canais que facilitam essa conquista e oferece os acenos necessários para a formação de uma cultura que, satisfazendo as exigências de criação pessoal, atinge um nível

indispensável de generalidade como base da “unidade nacional”, e da universalidade, como base do humanismo moderno.

Creio que a universidade deveria ter um departamento de cultura, fortemente apoiado no setor de filosofia, com a tarefa de coordenação acima indicada. Ele procederia de forma dinâmica: debates, seminários, exposições, conferências, etc., mas, para que não se volatilizasse tudo isso, seriam criados mecanismos estáveis de promoção e articulação. O essencial é não especializar a cultura, não imobilizar a *durée*, para depois cortá-la em pedaços cristalizados. Poderíamos, por exemplo, imaginar a criação de um campo chamado “a interdisciplina” como fórum dedicado permanentemente aos encontros interdisciplinares.

E qual a posição da filosofia nessa estratégia? Cimento e coroamento da interdisciplinaridade, como já tivemos a oportunidade de assinalar. Caberia fixar o nível de radicalidade, de verticalidade necessária à grande síntese especulativa com que se elabora a consciência global da cultura e do homem dentro dela.

Creio preferível que a filosofia na universidade seja um clima geral, e não o confinamento dentro de uma sala. Ela deve ser estudada em sala, como disciplina específica, por alguns; e abranger a todos dentro de um processo comandado pelo departamento de cultura. Por que a filosofia ensinada a alguns de modo especial? Já lembramos que ela não deve ser instrumento de aristocração, mas de democratização, como *paideia* e, sobretudo, como instrumento de referência básica para o homem enquanto tal. Entretanto, é compreensível o mínimo de especialização para os que se ocupam especificamente em elaborar os valores da cultura e da política. Ou, mais precisamente, os que têm por função especial lidar com as significações pelas quais a existência se transforma em transparência e projeto.

A sociedade tem necessidade de filósofos. Ao preconizar o governo dos filósofos, Platão não pretendeu constituir um corpo segregado de privilegiados (sabe-se quanto a tarefa de governar lhe parecia dura, a tal ponto que tinha antes de ser imposta aos mais dignos que conquistada pelos mais ambiciosos). Fazia falta a Platão, imagino, a convicção de que a consciência filosófica com que a cidade deve ser governada – aquela que por isso mesmo se adensa, se “encorpa” em seus líderes – também está dispersa, e implícita, em todos os cidadãos, sem o que desapareceria entre governantes e governados o sentimento comum com que se constitui a cidade.

Desejaria concluir com essa reflexão de Kant, na *Crítica da razão pura*, reflexão que me parece um brado contra a reificação do saber filosófico, mas também contra toda a tentativa do despotismo filosófico: “Até agora, não há filosofia que se possa aprender. Pois, onde é que ela está? Quem a tem em seu poder, e por que sinais reconhecê-la? Não se pode senão ensinar a filosofar.”

Durmeval Trigueiro Mendes

Conferência realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 28 de setembro de 1971 (In: *Durmeval Trigueiro Mendes – filosofia política da educação brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ / Fundação Universitária José Bonifácio, 1990. p. 15-40).