

SEÇÃO I - ARTIGOS

A filosofia como disciplina escolar

Américo Grisotto¹

Sílvio Gallo²

Resumo: O que significa pensar a Filosofia como disciplina escolar? O que se ganha e o que se perde com a transformação da Filosofia em disciplina obrigatória dos currículos da educação média brasileira? Quanto avançamos com esta medida? O propósito deste artigo é o de pensar as consequências da aprovação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Brasil. Não podemos afirmar que a Filosofia “retorna” aos currículos, posto que ela nunca esteve presente como agora. Intuímos que a aprovação da obrigatoriedade levará a Filosofia a amoldar-se à forma curricular de uma disciplina escolar, com os ganhos e perdas epistemológicas e didáticas que isso acarreta. A questão interrogante, portanto, é: como possibilitar uma “cidadania curricular” para a Filosofia como disciplina obrigatória sem, no entanto, perder seu dinamismo como prática de pensamento?

Palavras-chave: filosofia; disciplina escolar; Ensino Médio; currículo; pensamento.

Philosophy as a school discipline

Abstract: What does it mean thinking Philosophy as a school discipline? What is gained and what is lost with the transformation of Philosophy in a compulsory school subject in the curriculum of Brazilian high school? The purpose of this paper is to consider the implications of the adoption of compulsory Philosophy teaching in Brazil. We cannot say that Philosophy "returns" to the curriculum, since it has never been like this. We intuit that the adoption of compulsory Philosophy teaching will shape Philosophy as a school discipline in the curriculum, including the epistemological and didactic gains and the losses that this action implicates. The interrogatory question therefore is: how to enable a “curricular citizenship” to Philosophy as a compulsory discipline, without, however, losing its dynamism as a practice of thinking?

Key words: Philosophy; scholar discipline; brazilian High School; curriculum; thinking.

Submetido em: janeiro de 2013.

Aprovado em: março de 2013.

¹Doutor em Educação (Unicamp). Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina. *E-mail:* agrisotto@hotmail.com

²Livre Docente em Filosofia da Educação (Unicamp). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. *E-mail:* silvio.gallo@gmail.com

Até agora, a “educação” não tinha em vista senão o ganho da sociedade: não o ganho maior possível do futuro, mas aquele precisamente da sociedade existente.

(NIETZSCHE, 2003, p. 255)

A título de introdução

Com a promulgação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, a Filosofia tornou-se disciplina obrigatória no Ensino Médio em todo o território brasileiro. Muitos têm se referido a este processo como uma “volta da Filosofia aos currículos”, o que nos parece equivocado; como pode retornar algo que nunca esteve presente? Se tomarmos os estudos históricos sobre a presença da disciplina Filosofia nos currículos da educação média brasileira³, vemos um jogo de presença e ausência, sendo que a presença nunca foi tão completa e intensa quanto aquela que se definiu atualmente: aulas de Filosofia nos três anos do Ensino Médio, em todas as escolas brasileiras. Em tal contexto, pensamos ser mais apropriado falar em uma “introdução” da Filosofia nos currículos, uma vez que apenas agora esta área de saber desfruta, efetivamente, do que poderíamos denominar uma “plena cidadania curricular”. Através dela, o que está em jogo, se atentarmos àquilo que assinalou Nietzsche na epígrafe acima, não é um ganho para a sociedade presente, mas para a sociedade futura. No entanto, a escola que a acolhe não poderia recebê-la a não ser como disciplina escolar, e então caberá à própria Filosofia e seus atores encontrar saídas para seu ensino nesse âmbito. Daí o grande desafio que temos pela frente que, para além da conquista histórica de um lugar, consiste não apenas em consolidá-lo, mas em torná-lo interessante.

Se inicialmente nos ativermos neste aspecto, é preciso considerar que a filosofia não traz consigo as características de uma disciplina comum e, mais, caracteriza-se como uma atividade distinta daquela das ciências e das artes⁴. Isso significa que a obtenção de um espaço e tempo efetivos na forma da lei não legitima, por si só, a sua presença. De alguma forma, em grau de relevância, talvez, ou em favor de um envolvimento de quem está à sua frente, ela terá que dar mostras do que a distingue especificamente, de maneira que, não se confundindo com o que já se oferece ao aluno nas séries finais da educação básica, possa deixar às claras a que veio e que contribuição tem a oferecer.

A propósito, esta problematização em torno da ordem disciplinar, ou do controle que

³Dentre os vários estudos disponíveis, o livro de Dalton José Alves, *A Filosofia no ensino médio – ambiguidades e contradições da LDB*, tem o mérito de estudar a questão logo após a promulgação da Lei nº 9394/96, procurando esmiuçar suas ambiguidades sobre o ensino da Filosofia, na medida em que afirmava sua importância, mas não a definia como disciplina obrigatória. No breve histórico que faz do ensino da Filosofia no Brasil anterior à LDB de 1996, Alves (2002) deixa claro esse jogo de presenças e ausências.

⁴Deleuze e Guattari (1992, p. 13) sustentam que a filosofia não possui outro objeto se não criar conceitos sempre novos.

paira sobre as disciplinas escolares, não deixou de ser, paralelamente à luta pela inclusão da filosofia como disciplina escolar, um assunto bastante debatido. O Estado havia adotado a ideia de que os conhecimentos de filosofia e de sociologia – necessários ao exercício da cidadania – deveriam vir transversalizados no currículo ao invés de serem contemplados como disciplinas. Do lado dos que fizeram a crítica, ficou posto que os professores não teriam condições de trabalhar conhecimentos diferentes daqueles para os quais foram formados e que a escola, fazendo valer o regime de hora/aula, não contrataria profissionais de filosofia e sociologia que se responsabilizassem por transversalizar tais conhecimentos no currículo. Assim, a proposta do governo de transformar a filosofia em tema transversal não só não surtiu efeito, como acabou por derrubar o que lhe dava sustentação. Isto é, a ideia fundada na interdisciplinaridade não só deixaria intacto o disciplinamento a que estão sujeitas as matérias escolares, como também legitimaria a necessidade de a filosofia se fazer presente no currículo como disciplina.

Aquilo que, a princípio, parece ser simplesmente uma circunstância a que a filosofia terá que se submeter – a forma disciplinar – revela-se, porém, um problema. Do início ao término da educação básica, para não dizer também nos cursos de graduação e de pós-graduação, as disciplinas escolares encontram-se saturadas de conhecimentos científicos, e estes nada mais são do que produtos do saber acumulado.

Para nos aproximarmos ainda mais dessa questão, cabe nos colocarmos a questão: quem, na condição de participante do meio escolar, já não se deparou com as mais diferentes situações em que o aluno, resistindo às formalidades das disciplinas escolares, aos abstracionismos de um conteúdo distante e ao desconforto de permanecer horas a fio numa mesma posição, não encontrasse outra saída a não ser agir com indiferença?

Ainda que haja muitos outros elementos envolvidos nessa questão, o que nos parece central é que nossas escolas seguem rigorosamente um modelo em que o pensamento se encontra submetido à razão, ou ao conhecimento. Em nome da apreensão necessária de axiomas e postulados matemáticos, de sintaxes e análises morfológicas da língua, de nomenclaturas próprias da Física, da Química e da Biologia, e agora, talvez, da compreensão dos sistemas filosóficos, seguimos um trajeto e o recomendamos a nossos alunos. Por este prisma, a mente humana deve buscar elementos para tomar para si a compreensão exata dos fenômenos e das ideias, sustentando ter condições de entendê-los, explicá-los e dominá-los plenamente, de maneira a aplicá-los ao meio em que atuam, à profissão que escolheram, enfim à sociedade existente; e que aqueles que não estão em conformidade com isso, ou

resistam a tais procedimentos e conhecimentos, bem como à maneira como a sociedade os organiza, simplesmente são entendidos como aqueles que não pensam.

Finalidade curiosa essa da escola, de se fundamentar nos conhecimentos já produzidos, impondo por seu intermédio um hábito, levando a tornar acertadas e indiscutíveis as suas descobertas, ou interpretações, e fazer com que os alunos as recebam da mesma forma. Assim, por não se atentar a esse tipo de problema, a escola, bem como o currículo, segue se valendo de um lugar onde o conhecimento acumulado seja apenas socializado; ao passo que lhe caberia um papel mais interessante e fundamental caso se tornasse um lugar de exercício do pensamento, cujo tempo e espaço fossem os da própria educação.

Quanto à filosofia especificamente, uma vez que a sua condição de disciplina escolar está posta, como lidar com essa circunstância, haja vista que a lógica do currículo não trabalha se não a partir dos conhecimentos acumulados? Será possível vencer esse condicionamento, a que estão sujeitas as disciplinas escolares, que nada mais fazem do que reduzir o pensamento à razão, ou ao conhecimento? Ou ainda, através das exigências da disciplinarização escolar, a filosofia conseguirá dar conta do que lhe é específico, ensejando o seu próprio movimento? Enfim, como fazer para que o conhecimento (disciplina escolar) não tome o lugar do pensamento (filosofia), ou ainda que a memorização e racionalização no modo de pensar (disciplina escolar) não ocupem o lugar do próprio movimento do pensamento (filosofia)?

Em torno do ensino de filosofia: a contribuição filosófica

Questões semelhantes às postas anteriormente, porém vindas de outra circunstância e propostas através do que denominou as antinomias da disciplina filosófica, aparecem numa carta escrita por Jacques Derrida, enviada⁵ aos participantes do colóquio “Encontros Escola e Filosofia” que, reunidos em Nanterre de 20 a 21 de outubro de 1984, haviam se proposto à discussão do tema “Não há escola sem filosofia”. Situando-as em relação ao ensino de filosofia, o que faz Derrida é trazer:

[...] a lembrança da oposição, subjacente à ‘teoria do ensino de filosofia’ de Kant, entre a liberdade da filosofia, enquanto uma ‘faculdade inferior’, e as ciências subordinadas ao Estado, enquanto ‘faculdades superiores’. Esta lembrança sugere uma crítica implícita de anacronismo, tanto por parte de certas disputas em torno do ensino de filosofia, como por parte da estrutura das relações entre instituições, saberes e Estado, de modo que a figura do ‘professor kantiano de filosofia’, que pressupõe essa estrutura, continua, ainda hoje, a fazer sentido, carregando consigo

⁵Devido a compromissos assumidos fora da França, Derrida envia essa carta em solidariedade ao encontro, do qual gostaria de ter participado. Ela foi publicada como uma “LettrePréface” do livro que reuniu os textos ali apresentados.

as principais antinomias que podemos reconhecer na tarefa do ensino de filosofia de modo geral (CEPPAS, 2002, p. 89).

Em relação ao texto propriamente dito, antes de se ater às antinomias, o que faz Derrida (1986, p. 9-13) é prepará-las, utilizando-se de algumas colocações a propósito do ensino de filosofia, das quais selecionamos uma ou outra, para irmos ambientando o nosso texto com pontos de vista para os quais a filosofia como disciplina escolar deveria estar atenta. Um primeiro ponto é a afirmação de que é muito comum, no contexto francês, a reprodução dos hábitos universitários na escola básica; e faz uma indicação de que o ensino universitário da filosofia não deveria ser transposto para o da filosofia na escola.⁶ Em outro momento, posicionando-se inteiramente a favor do ensino de filosofia, dirá que essa sua paixão não deixa de vir acompanhada, afirmativamente, de certo desespero, o que pode significar não apenas a sua disposição de se envolver nessa tarefa, mas os desafios a serem enfrentados para que essa iniciativa chegue a bom termo. Ao se referir concretamente ao ensino de filosofia, duas conexões, ou alianças essenciais, parecem-lhe necessárias: aquela entre o filosofar e a filosofia como disciplina, dando a entender que há, para além da disciplina escolar, uma disciplina filosófica à qual o filosofar deve estar vinculado; e uma outra entre a necessidade de uma escritura desconstrutiva e a reafirmação da filosofia segundo essa necessidade, na qual, inclusive, imprime a sua própria marca filosófica, o que indica que a nossa maneira de conduzir o ensino de filosofia não deveria ser neutra em relação àquilo que pensamos, ou como nos posicionamos filosoficamente. Por fim, ao mencionar que enfrentamos uma contradição sem dialética no âmbito do ensino de filosofia, dirá que isto se deve a uma estrutura, a uma matriz, que mantém a nós e a nossos adversários fora do ensino, fora da filosofia. E o que a caracteriza é uma lei dividida, uma lei dupla, uma antinomia, que nos enreda a todos num espaço de repetição tanto superficial quanto profundo e cuja tentativa de pensar, bem como a uma série de coisas, é uma tarefa impossível sem o pensamento filosófico.

Adentrando nas antinomias, Derrida limita-se a dizer que o esquema montado por ele é de tal maneira pobre que consiste na sugestão de sete “mandamentos”. Ainda que tome certo espaço, citamos aqui diretamente as palavras do filósofo:

1º. De um lado, é preciso protestar contra a submissão da filosofia (das suas questões, seus programas, sua disciplina etc.) a toda finalidade exterior: o útil, o rentável, a produtividade, o eficiente, o performático, mas também àquilo que vem do techno-científico, do techno-econômico, da finalização da pesquisa e mesmo da

⁶Somos tentados a afirmar que também entre nós no Brasil esse hábito está presente e que, portanto, a indicação do filósofo seria válida em nosso próprio contexto.

educação ética, cidadã, ou política. Mas do outro lado, não devemos de nenhuma maneira renunciar à missão crítica e, portanto, avaliativa e hierarquizante da filosofia, à filosofia como instância final de julgamento, constituição ou intuição do sentido final, razão última, pensamento dos fins últimos. É sempre em nome de um ‘princípio de finalidade’, como diria Kant, que salvamos a filosofia e sua disciplina de toda finalização tecno-econômica ou sócio-política. Esta antinomia é, de um lado a outro, bem filosófica, visto que a “finalização” apela sempre, ao menos implicitamente, a uma filosofia. De outra maneira: não há “barbárie não-filosófica”. Como conciliar esses dois regimes da finalidade?

2°. De um lado, é necessário protestar contra o fechamento da filosofia. Nós rejeitamos legitimamente a fixar residência, a circunscrição que confinaria a filosofia em uma classe, ou um curso, um tipo de objeto ou de lógica, um conteúdo, ou forma fixa. Nós nos dirigimos contra o que proibiria à filosofia se tornar presente e insistente fora de sua classe, em outras disciplinas ou em outros departamentos, de se abrir a novos objetos sem nenhum limite de princípio, de lembrar que ela já esteve presente aí onde não sabíamos etc. Mas de outro lado, também legitimamente, nós devemos reivindicar a unidade própria e específica da disciplina. Nós devemos estar muito atentos a esse respeito, denunciar, como o Greph [Grupo de pesquisa sobre o ensino de filosofia] não tem deixado de fazer, tudo o que venha a ameaçar esta integridade, dissolver, romper ou dispersar a identidade da filosofia como tal. Como conciliar esta identidade localizável e aquela onipresença transbordante?

3°. De um lado, nós nos sentimos no direito de exigir que a pesquisa ou os questionamentos filosóficos não se tornem dissociados do ensino. Não é esse o tema do nosso colóquio, diante do retorno dessa mesma ameaça? Mas de outro lado, nós nos sentimos autorizados a lembrar que, talvez no essencial, alguma coisa da filosofia não se limita, não está sempre limitado aos atos do ensino, aos acontecimentos escolares, às suas estruturas institucionais, e mesmo à própria disciplina filosófica. Ela pode estar sempre, além disso, às vezes provocada pelo insensível. Talvez ela deva se dobrar a ensinar o insensível, a se produzir renunciando a ela própria, excedendo a sua própria identidade. Como, no mesmo instante e situação da disciplina, manter o limite e o excesso? A necessidade de se ensinar algo? E, ainda, que não se ensina o insensível?

4°. De um lado, nós julgamos normal exigir instituições à medida desta disciplina impossível e necessária, inútil e indispensável. Julgamos normal exigir instituições novas e, isto, a nossos olhos, é essencial. De outro lado, postulamos que a norma filosófica não se reduz a estas aparências institucionais. A filosofia excede suas instituições, ela deve analisar a história e os efeitos de suas próprias instituições e, deve finalmente, ficar livre a todo o momento e não obedecer senão à verdade, à força do questionamento, ou do pensamento. Parece-lhe lícito romper com todo o engajamento institucional. A filosofia (o extra-institucional) deve ter suas instituições, mas sem lhe pertencer. Como conciliar o respeito e a transgressão do limite institucional?

5°. De um lado, requeremos, em nome da filosofia, a presença de um mestre. É necessário um mestre para essa disciplina do indisciplinável, e esse ensino do insensível, a esse saber que é também não saber e mais que saber, a esta instituição do não-institucional. Os conceitos desta mestria ou desta magistralidade podem variar. Suas figuras podem ser também tão diversas quanto aquelas do Mais Alto ou do Totalmente inacessível, de Sócrates, do Preceptor, do Professor funcionário, professor de universidade, ou professor do terminal (o primeiro e o último de todos!), tudo isto um pouco a cada vez: em todo caso é necessário um mestre e da alteridade magistral. Consequência: é necessário formar, são necessários estudantes, postos, nunca haverá o suficiente, no entanto isto se define fora da comunidade filosófica. Como ela pode dar a si mesma esta heteronomia e esta autonomia?

6°. De um lado, a disciplina filosófica, a transmissão do saber, a extrema riqueza dos conteúdos requerem normalmente um tempo, uma certa duração ritmada, e mesmo o maior tempo possível: mais do que um instante, um mês, um ano, mais do que o tempo de uma aula, sempre mais tempo. Nada pode justificar este extraordinário artifício que consistirá em fixar em nove meses a uma tal duração (e relembro aqui análises do Greph). Mas de outro lado, a unidade, e mesmo a estrutura da disciplina requer certa organização dessa duração. É necessário evitar o desdobramento desordenado, a dissolução, e dar lugar à experiência “de uma só

vez”, “de repente” (e uma vez mais dirijo-os às análises do Grep). Como conciliar esta duração e esta contração quase instantâneas, esta ausência de limite e este limite?

7°. De um lado, os alunos, os estudantes, como os professores, devem se dar a oportunidade, ou em outras palavras, as condições da filosofia. Como em qualquer outra disciplina, isto pode se estender das condições, sendo rápido, externas (o tempo, os lugares, os postos etc.) à condição “interna” e essencial, ou seja, o acesso à filosofia enquanto tal. O mestre deve, a esse respeito, iniciar, introduzir, formar, etc. o discípulo. O mestre, que, nesse aspecto, apresenta-se inicialmente formado, ele próprio recebeu sua formação e foi instruído aí, enquanto que continua outro para o discípulo. Guardiã, fiador, intercessor, predecessor, primogênito, ele deve apresentar a palavra, o pensamento, o saber do outro: heterodidática. De outro lado, nós não queremos de maneira nenhuma renunciar à tradição auto-nomista e auto-didática da filosofia. O mestre é somente um mediador que deve apagar-se. O intercessor deve neutralizar-se diante da liberdade do filosofar. Ele se forma a si próprio, no entanto reconhece que esta possibilidade está relacionada à necessidade do mestre, à necessidade de que o ato magistral ocorra. Como conciliar essa possibilidade do lugar do mestre e do não-lugar do mestre? Que topologia incrível exigiremos de nós mesmos para conciliar a heterodidática e a autodidática? (DERRIDA, 1986, p. 13-16).

Se detalharmos essa exposição, é possível nos darmos conta de que ela equaciona, de modo geral, um problema filosófico, ou um apanhado de incongruências, de desacordos, de contradições que, tomando os professores de filosofia no ensino médio, bem como os interessados nesse assunto, os encaminha para a questão: será possível uma conciliação entre tais antinomias? Em que medida depende o sucesso do ensino de filosofia dessa conciliação?

O filósofo francês Gilles Deleuze parece nos dar elementos para avançar nessa questão. A propósito, a sua filosofia caracteriza-se pela tentativa de pensar o que não se pensa comumente, oferecendo ao pensamento um impulso relacional e essencialmente ativo. No aspecto que nos interessa no momento, para ele (DELEUZE, 2006) nenhuma repetição é repetição do idêntico. Toda repetição é sempre a repetição de algo diferente. Por mais que sejamos fiéis a uma realidade originária jamais a reproduziremos de maneira idêntica.

Por esse enfoque, embora aparentemente inusitado, seria possível pensar uma saída interessante para a “conciliação” entre as antinomias do ensino de filosofia propostas por Derrida. O conceito que permite colocar em ação, ou pensar esse antagonismo entre tais antinomias, é o de captura. Ele consiste num “processo que faz convergir os termos de duas ou várias séries heterogêneas, qualificando dessa forma a maneira pela qual um agenciamento cria uma ‘zona de vizinhança’ entre vários elementos heterogêneos, tomados em conjunto num ‘bloco de devir’ que os transforma sem os identificar”, como evidenciado por Anne Sauvagnargues (in Sasso e Villani, 2004, p. 48).

Tomando tal conceito para pensarmos o primeiro caso das antinomias, tanto o regime da filosofia quanto o do que lhe é exterior, caso se conciliassem, tenderiam a anular-se reciprocamente. No entanto, se um movimento passar na relação entre ambos regimes de

forma que a finalidade da filosofia passe, seja capturada, pela finalidade que lhe é exterior e essa, por sua vez, seja capturada, passe pela finalidade da filosofia, não se terá mais nem o mesmo regime da filosofia nem mesmo o regime que lhe é exterior, mas a modificação de ambos regimes num movimento de mútua visitação. Assim, a filosofia, com toda a contribuição que lhe é própria, faria do seu movimento o que lhe advém externamente a ponto de avançar em relação a questões postas por outra finalidade que não as dela própria – que podem ser muito bem questões que envolvem o presente, como bem colocou Foucault em 1984 (2000, p. 335-351) – de maneira a renovar-se, a recobrar o seu fôlego reinventando-se, ou investindo em problemáticas que podem ser equacionadas sob novo viés. Por outro lado, a finalidade que lhe é exterior, sendo tomada pela finalidade da filosofia, não só não ficaria isenta a esse tipo de relação, mas muito provavelmente atrairia para si questionamentos bem radicais que, se não lhe autorizassem avançar em determinados aspectos, aos menos tenderia a desestabilizar-lhe a legitimidade.

Curiosamente, ainda segundo Sauvagnargues (in Sasso e Villani, 2004, p. 48), o exemplo que Deleuze usa para ilustrar esse conceito é o da simbiose que liga a abelha à orquídea. No texto do próprio Deleuze (1998, p. 10-11):

[...] A orquídea parece formar uma imagem com a vespa, mas, na verdade, há um devir-vespa da orquídea, um devir-orquídea da vespa, uma dupla captura, pois ‘o que’ cada um se torna não muda menos do que ‘aquele’ que se torna. A vespa torna-se parte do aparelho reprodutor da orquídea, ao mesmo tempo em que a orquídea torna-se o órgão sexual para a vespa. Um único e mesmo devir, um único bloco de devir, ou, como diz Rémy Chauvin, uma ‘evolução a-paralela de dois seres que não tem absolutamente nada a ver um com o outro’.

Nessa abordagem, pelos menos duas consequências podem ser detalhadas: a relação que passa de uma lógica atributiva, predicativa, centrada numa determinada identidade que vem marcada pelo modo verbalé para uma lógica da conexão heterogênea e do devir múltiplo, marcada pelo conectivo. Exemplificando esses dois enfoques (o é, identitário, e o e, conectivo e múltiplo), é possível nos servirmos do segundo dos “mandamentos” antinômicos postos por Derrida ao ensino da filosofia. Por um lado, a filosofia é uma dimensão singular do pensamento e presa por aquilo que lhe dá esse tipo de unidade e consistência. Na mesma lógica, o que transborda tal unidade também é filosofia, só que numa relação diferenciada daquela. Por outro lado, a filosofia não é necessariamente aquilo a que corresponde a sua especificidade, ou unidade, e também não se encaixa apenas no que lhe dá essa consistência e, não sendo nem uma coisa nem outra e sim ambas, seria melhor caracterizada se fosse qualificada como localizável e transbordante ao mesmo tempo.

Detalhando uma segunda consequência: o conceito de captura qualifica a produção de

um efeito estético – de onde a definição geral da arte como “captura de forças” –, tornando-se, na obra *Mille Plateaux* de Deleuze e Guattari, o operador de todo agenciamento, ou do que nos toma em alguma medida no pensamento. Aliás, no mesmo momento em que tal conceito serve para pensar uma síntese heterogênea, uma “síntese de disparates”, ele abandona noções neutras com a de “interação”, definindo os devires por “modos de vizinhança indiscerníveis” (SASSO e VILLANI, 2004, p. 48-49). Na tentativa de enxergar, por esse viés, a terceira das antinomias indicadas por Derrida, isto é, a concordância que há entre nós, professores de filosofia, de que a filosofia e a pesquisa não devem dissociar-se do ensino, e que, da mesma forma, elas não se reduzem àquilo que é desenvolvido na escola, é possível dizer que o pensamento filosófico não se dissocia do desejo de quem trabalha com ele, ou que não se caracteriza por ser um satélite metafísico em órbita. No instante em que a filosofia, através da formação filosófica, captura, por uma questão qualquer, ou por uma passagem, um conceito, o que toma o desejo daquele que a acessa, ela amplia a condição a que estava sujeita anteriormente, não deixando de, num mesmo golpe, ampliar, também de maneira diversa, a visão daquele que a tomou sob um determinado aspecto. Essa lógica da captura das forças e de um processo artístico se aplica ao professor de filosofia, que, não sendo neutro em relação à sua formação pelas escolhas filosóficas que fez, as trabalha com seus alunos segundo uma síntese que excede tanto a filosofia que recebeu quanto a ele próprio, pois ambos, filosofia e professor, já não são mais os mesmos de quando essa relação teve início.

Parafraseando o que escreveu Derrida (1986, p. 14), o ensino de filosofia, ao ser provocado pelo inensinável – por aquilo que não foi ensinado ao professor, mas que ele aprendeu –, não lhe oferece alternativa senão dobrar-se a ele, segundo um movimento de produção e renúncia de si próprio, de abandono e de excesso em relação à sua própria identidade. Por essa síntese heterogênea, em que disparates afetam tanto o ensino de filosofia quanto o que é inensinável nele, ensinar filosofia é mais do que a interação entre o que se ensina e o inensinável. Não há acomodação de ambos em vista de uma justa medida. Pelo contrário, trata-se de uma vizinhança, de uma relação, cujo movimento torna a ambos indiscerníveis a todo instante.

A quarta das antinomias refere-se às relações da filosofia com o institucional, questionando como conciliar o respeito e a transgressão a seus limites. Não deixando de pensá-la a partir do nosso caso em particular, tal contradição pode chegar às raias da denúncia mais legítima, haja vista as condições precárias em que se encontra boa parte das nossas escolas. Porém, se a pensarmos através do encontro que tornou possível a inserção da

filosofia nacionalmente e pelas possibilidades que se abrem nesse acontecimento, o estado de coisas em que se encontra essa realidade tende a sofrer mudanças. Ao menos é nisso que acreditamos ao fazer da filosofia a profissão que abraçamos. A propósito do conceito que estamos trabalhando, se o Estado captura as forças das pessoas devolvendo-lhes condições precárias, as instituições escolares, capturando as forças da filosofia, podem inverter tais condições tanto pela exigência de que o Estado cumpra sua função histórica quanto pela reinvenção de novos modos de existência, cuja forma de se organizar política, econômica e socialmente não deve à instância estatal a sua inspiração.

De outro modo, quando nos utilizamos do conceito de captura, a relação deixa de ser de domínio, de exploração, para ser de simbiose, de troca. Retornando ao exemplo do qual Deleuze retirou o conceito de captura, temos: a orquídea atrai a abelha e integra-a como fertilizadora em seu sistema de reprodução, oferecendo-lhe uma imagem que a atrai, polinizando por esse artifício as suas flores, o que faz com que a abelha desempenhe o papel de reprodutora externa. Trata-se de um caso de mimetismo, ligando por simbiose duas situações divergentes em si mesmas (SASSO e VILLANI, 2004, p. 49). Por essa via, a heterogeneidade que há entre as diferentes instituições escolares e aquela própria da filosofia podem se encontrar, fertilizando-se mutuamente, gerando situações mais interessantes do que aquelas que as instituições escolares encontrariam em si mesmas e sem as quais a filosofia, por sua vez, não avançaria.

Nesse exercício filosófico da utilização do conceito de captura, outras interferências poderiam ser feitas a partir das antinomias postas por Derrida e que, consideradas as circunstâncias em que se encontram cada professor, não deixam de ser um exercício a ser realizado por aquele interessado no ensino de filosofia e principalmente por aquele que se serve dessa atividade como profissão. Não temos, porém, como nos alongar mais nesse artigo.

Sintetizando as três últimas antinomias, teríamos as que oscilam entre: a necessidade de um mestre na disciplina de filosofia, ou um mestre para uma disciplina do indisciplinável e o não prejuízo à autonomia da comunidade filosófica, uma vez que os postos, a quantidade de estudantes, por exemplo, se definem fora dela; o longo tempo que requer a transmissão do saber filosófico e o tempo escolar que o circunscreve numa contração quase instantânea; e, por fim, o lugar do mestre, ou de uma heterodidática e um não-lugar, ou de uma autodidática.

Na ideia deleuziana de “dupla captura”, quando a orquídea forma uma imagem da abelha, o que há é um movimento abelha (devir-abelha) da orquídea e um movimento

orquídea (devir-orquídea) da abelha: reunião de dois blocos distintos, heterogêneos num mesmo devir, ao mesmo tempo solidário e disjuntivo, numa evolução a-paralela, ou co-evolução (SASSO e VILLANI, 2004, p. 49-50). Por essa via, um mestre em filosofia não é alguém apartado da comunidade filosófica, muito menos da sua tradição. Ambas exercem influência sobre ele e, caso se comporte com indiferença em ambos os casos, não deixa de ter para si, num certo posicionamento filosófico, o que representam respectivamente, ou a força que possuem em face dos problemas que se dispõem a enfrentar. Se não lhe valem como espaço de militância, por diversos motivos, ao menos não deixam de servir-lhe de referência, de inspiração e, porque não, de convite. Em todo caso, o enfrentamento da comunidade filosófica na luta pelo “retorno” da filosofia nas escolas de ensino médio do país não lhe foi indiferente e certamente não será em relação aos postos nas escolas, quanto à formação dos estudantes etc., procurando a autonomia própria dessa comunidade e da sua tradição no interior daquilo que adversamente se põe à sua frente como heteronomia.

Assim, se, por um lado, há um movimento comunidade/tradição filosófica que, capturando o professor, convida-o a lutar em favor do pensamento em filosofia, por outro, há um movimento professor na comunidade, ou tradição filosófica, preocupada que está em assumir a sua causa, os problemas relacionados à sua formação, à ampliação dos postos, às suas condições de trabalho etc. Nesse mesmo sentido, não será a comunidade filosófica uma das instâncias que tomará para si a responsabilidade de, em relação à antinomia que fala do ínfimo tempo conferido à disciplina de filosofia nas escolas e a longa tradição de que tem que dar conta, sugerir uma cidadania para a filosofia no currículo escolar, a partir da qual o professor terá melhores condições de trabalhar com o pensamento filosófico? E, ainda nesse aspecto, servindo-nos dessa contradição pela ótica da dupla captura, o professor, sendo tomado pelo problema, que para ele não deixa de ser filosófico, do tempo exíguo de que dispõe, não forjará estratégias para ampliá-lo e, da mesma forma, o legado, ou a ampla duração de que se serviu a filosofia, uma vez capturada pelo professor, não lhe oferecerá ferramentas conceituais para pensar tal problema?

Estendendo a questão para dar conta da derradeira das antinomias e utilizando-nos do movimento de duplo “aprisionamento” sugerido pelo conceito de captura, o lugar do mestre em filosofia poderá de fato existir se esse não se sentir confrontado a todo momento por uma autodidática própria da filosofia e, de outro lado, o não-lugar do mestre em filosofia, ou a autodidática, poderia ser pensada se não fosse provocada pela heterodidática? De outro modo, não foi o jeito com que Sócrates ensinava filosofia (heteronomia) que inaugurou em Platão a

sua forma de ensiná-la (autodidática), ou que trouxe à forma como Sócrates fazia filosofia algo que fez com que ela se diferenciasse dela mesma, segundo um modo peculiar de se relacionar com o pensamento e que, salvo engano, foi criticado por Sócrates. Ou, ainda, não foi a “relação” entre Sócrates e Platão senão um movimento de dupla captura, aquele de Sócrates em Platão (o devir-Sócrates de Platão) e, da mesma forma, aquele de Platão em Sócrates (o devir-Platão de Sócrates)?

Em suma, esse envolvimento, de um lado a outro, pode e deve ocupar as aulas de filosofia. Em face de atividades costumeiras do ambiente escolar como as de planejamento de curso e de aula, elaboração de objetivos, metodologia, avaliação, bibliografia etc., o professor não se encontra abandonado. Para dizer à Deleuze, ele se encontra numa “solidão povoada” pela herança filosófica, da qual poderá se utilizar como ferramenta.

A título de exemplo, a avaliação não deixa de ser um ponto intrincado nas aulas de filosofia. Sob a ótica de um tipo especial de amizade, o ato pedagógico em filosofia pode ser visto como uma relação de dupla captura entre professor e aluno, na qual um não é reduzido ao outro. Nesse sentido, salientamos que o que se encontra em jogo na avaliação em filosofia é uma ascensão da verdade no sentido que Foucault a entende: não como verdade da origem que o sujeito deveria buscar em si, comum na avaliação nos moldes do disciplinamento, ou da punição, mas a verdade como produção na constituição de si mesmo, na produção de um ethos, de uma ética como estética da existência.

É nessa atmosfera que emerge o conceito de parrhesía em sua obra. Expressando-o etimologicamente, o falar franco, que, na condição de um modo de pensar, está ligado à liberdade, à abertura nas relações, o que faz “com que se diga o que se tem a dizer, da maneira como que se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer” (FOUCAULT, 2004, p. 450). Trata-se de uma crítica de outrem que não deixa de ser uma crítica reiterada de si. Aquele que intervém dessa forma, nesse modo de pensar da parrhesía, elege a franqueza em vez de persuadir, apresenta aquilo que acredita ser verdade em vez de mentir e silenciar, oferece a crítica em vez de elogios gratuitos, ou a bajulação etc. Ao dizer a verdade que acredita, o parrhesiasta põe-se em risco constante, nem por isso busca o refúgio da segurança. Nesta ótica, no entanto, é imprescindível a coragem tanto de dizer a verdade quanto de escutá-la, ou seja, a coragem da verdade, uma vez que a philia, a amizade, é posta à prova a todo momento. O próprio Foucault assevera que a parrhesía não poderia se fazer “[...] sem que houvesse entre os pares, o diretor e o dirigido, uma intensa relação afetiva, uma relação de amizade. E esta direção

requeria certa qualidade, na verdade, uma certa ‘maneira de dizer’, uma certa, digamos assim, ‘ética da palavra’” (FOUCAULT, 2004, p. 169). Por esse viés, o conceito de parrhesía, de fato, exprimiria um início da atitude crítica com que sonhava Foucault, ou seja, a inauguração de uma experiência de liberdade nas relações.

E tal modo de pensar pode muito bem permear as avaliações em filosofia, em que o falar franco, ou conceito de parrhesía posto por Foucault, ao invés de tomar a produção do aluno como forma de punição e atividade que pressupõe algo de negativo, pode tomá-la como uma forma de fortalecê-lo na sua relação com o pensamento em filosofia, não deixando de afirmar, num mesmo movimento, aquilo a que nos propomos enquanto atividade filosófica. Em contraste com o bom senso, ou com o consenso de nossa sociedade, que acha legítimo o que é, de fato, dominação, o que sugere Foucault, e que não deixa de ter relação com o que diz Deleuze a propósito do conceito de captura, é uma relação que não venha unilateralmente de cima para baixo, nem aconteça horizontalmente, mas como troca, como dupla captura inevitável e que pode ser bastante proveitosa como exercício do pensamento em filosofia. De outra maneira, através do conceito de parrhesía, embora continue sendo afirmativo naquilo que desejava expressar em sua verdade, aquele que fala francamente pode se ver, num mesmo nível, confrontado por quem lhe falou francamente.

Finalizando

Quais os efeitos da transformação da filosofia em disciplina escolar? Eles não são somente negativos, como também não podem ser somente positivos. Parece-nos que acusar a escola e o currículo, por si sós, como menos interessantes e impróprios para a filosofia seria, na concepção de uma crítica radical, ou inventiva, pouco razoável, percebendo bem, há toda uma maquinaria funcionando afirmativamente nesse sentido, se, em contrapartida, nós, professores de filosofia, não forjarmos estratégias através desses mesmos recursos, dobrando-os à inventividade do pensamento filosófico, não haverá futuro possível para a filosofia. De outro lado, o poder disciplinar e punitivo poderá ser contraefetuado por outro poder, cujo caráter eminentemente filosófico jamais coadunou com tais efeitos? Eis o desafio, cuja aventura consiste em fazer com que as ideias filosóficas e o seu movimento ganhem a ordem do dia ensejando novas relações com o pensamento.

Trabalhar nas aulas de filosofia por essa via significa apostar na possibilidade de que se invente por seu intermédio; e o professor, ao assumir por esse impulso uma posição estratégica, verá na disciplina escolar uma possibilidade que fará da filosofia uma disciplina

escolar inventiva. Nessa linha, se para um determinado tipo de procedimento a aula consiste no oferecimento de conhecimentos, ou do que já foi pensado no pensamento, sob a ótica da filosofia as suas condições de possibilidade transformam-se num problema a ser enfrentado pelo seu pensamento. Por esse motivo, a escolha do que fazer compreende um elemento a ser considerado, não só de maneira pedagógica, mas também filosoficamente, no jogo da “dupla captura” que abordamos anteriormente.

E isso implica, tendo em conta, por exemplo, a história da filosofia, que se tome a sua herança de forma interessada, destinando-lhe desafios, em que a atitude do professor não se resume no anúncio que é preciso que aluno pense por si mesmo, mas na posição de favorecer que esse tipo de atitude ocorra. Por esse movimento, o passado, em vez de ser contornado, pode tornar-se matéria da qual se parte e com a qual se inventa possibilidades. Justamente por esse procedimento é que o aluno, nas aulas de filosofia, inspirando-se nas estratégias criadas pelo professor, poderá se sentir incentivado a perambular por esse espaço que foi o tempo filosófico e contraefetuar nele o que corresponde ao seu investimento na filosofia.

Nesse mesmo sentido, quando uma proposta em sala de aula se pretende inovadora do ponto de vista filosófico, almeja, ao menos por alto, que aquele que se aproxima da filosofia se sinta de alguma maneira envolvido e que prossiga aprimorando seus questionamentos. Ou seja, que a relação com o pensamento se desloque das estratégias de aula, em direção aos acontecimentos que podem advir dela. Assim, partilhando posições, que não deixam de ser os seus posicionamentos, as suas problematizações em face dos autores, das temáticas, dos conceitos que lhe dão suporte, o professor tem em mãos a possibilidade de tornar efetiva a prática daqueles que se põe a aprender, de modo que, envolvendo-se, possam dar seus primeiros passos nesse domínio que até então se circunscrevia unilateralmente na figura do professor.

Trata-se de uma proposta bem diferenciada daquela centrada na memorização de conteúdos e com a perspectiva punitiva que dela advém, centrando a disciplina escolar na transmissão de conhecimentos. Aqui, a principal aposta é fazer com que os alunos tornem próprios os pensamentos em filosofia, como antídoto à ideia de que experiências de épocas passadas foram mais significativas e melhores do que aquelas que ela pode produzir. A disciplina escolar está centrada na experimentação do pensamento.

Enfim, os efeitos positivos e negativos da filosofia transformada em disciplina escolar serão aqueles que produzirmos e aqueles que preferirmos, coletivamente, enfatizar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio** – ambiguidades e contradições da LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.
- CEPPAS, Filipe. **Antinomias no ensino de filosofia**. In: KOHAN, Walter (Org.) Ensino de filosofia – perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DERRIDA, Jacques. **Les antinomies de la discipline philosophique: lettre préface**. In: _____ et al. La grève des philosophes, École et philosophie. Paris: Éditions Osiris, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. O que são as luzes? In: **Ditos e escritos II Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros Motta. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- SASSO, Robert; VILLANI, Arnaud (dir.). **Le vocabulaire de Gilles Deleuze**. Paris: J. Vrin, 2004.