



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editorka*

# O arquipélago das palavras:

notas sobre a minha formação universitária  
José Roberto Sanabria de Aleluia

**Como citar:** ALELUIA, J. R. S. de. O arquipélago das palavras: notas sobre a minha formação universitária. *In:* RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. **Percepções sobre o ensino de filosofia:** registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p 251-285.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1>. 251-285



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## O arquipélago das palavras: notas sobre a minha formação universitária

José Roberto *SANABRIA DE ALELUIA*<sup>1</sup>

Em 2007, iniciei a graduação em Filosofia, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, com o objetivo de estudar as teorias comunicacionais sob a perspectiva filosófica. Recordo-me que todo entusiasmo foi soterrado pelo intelectualismo burocrático e ritos dogmáticos acadêmicos. Ingenuamente apresentei no primeiro ano do curso um plano de trabalho para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o tema da comunicação. Após ser ignorado, a orientação que era regra da fala padrão das/os docentes se resumia nas recomendações da leitura estrutural e da produção de comentários, de preferência de um autor estudado por algum docente do departamento. Estava destinado a ser um comentador da filosofia, quiçá um historiador da filosofia. A frustração não foi suficiente para produzir imobilidade, pelo contrário, fiquei muito curioso e espantado com aquele fenômeno.

Na época, comecei a dialogar com alguns professores e colegas de curso a respeito da estrutura que sustentava nossa formação. Todos meus questionamentos estavam articulados com o desejo de compreender por que muitos professores em sala de aula

---

<sup>1</sup> Professor da Educação Básica II do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo na cidade de Marília. Email: sanabria@hotmail.com.br

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1.p251-285>

indicavam apenas o caminho do comentário e nunca a possibilidade de enunciarmos que somos filósofos. A impressão que dava é que tal afirmação parecia uma grande profanação de uma ordem consolidada.

A partir do segundo semestre passei a identificar no processo formativo uma lógica limitante, que despotencializava os desejos dos estudantes no campo das experimentações e que reduzia nossas condutas à reprodução de falas, gestos e comentários de filósofos que, por vezes, conhecíamos de forma precária. Para muitos aquilo que vivenciávamos em sala de aula não tinha nenhum significado, mas de alguma forma algo me incomodou a ponto de observar o cotidiano acadêmico unespiano e comparar as diferenças formativas dos cursos de Ciências Humanas.

Como na época não havia alguém para indicar um caminho, a intuição se tornou a trilha.

O primeiro impulso foi verificar os elementos discursivos nos projetos políticos pedagógicos da instituição, a fim de compreender a concepção de cada curso e identificar o perfil do sujeito que a universidade almejava encontrar conforme sua singularidade.

Analisando os Projetos Pedagógicos dos respectivos cursos, optei por comparar os tópicos *Objetivos do Curso*, *Perfil do Profissional* e *Perfil do Egresso*, na tentativa de encontrar algum indício documental. Diante das comparações, nasceram ideias que possibilitaram certas reflexões e, com o objetivo de sintetizá-las e atualizá-las, pretendo citar alguns fragmentos dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Arquivologia, Ciências Sociais e Filosofia.

De acordo com o tópico Perfil profissional almejado, do Projeto Pedagógico do curso de Arquivologia (2018, p. 29)<sup>2</sup>, o “arquivista é o profissional de arquivo de nível superior, que objetiva o conhecimento da natureza dos arquivos, das teorias, métodos e técnicas a serem observados na sua constituição, organização, desenvolvimento e utilização”. É curioso, talvez até banal, mas o fragmento “arquivista é o profissional de arquivo de nível superior” denomina uma função para um sujeito e localiza-o dentro de um discurso institucionalizado, cria um saber e um poder para determinadas ações do arquivista, justifica o básico, ou seja, que o sujeito que ingressa no curso de Arquivologia torne-se um arquivista e seja capaz de executar determinadas tarefas.

Por mais simples que seja essa observação, não percebi a mesma clareza no Projeto Pedagógico de Filosofia, pois tais características são inexistentes na formação do graduando em Filosofia. Foi nesse período que a primeira pergunta surgiu na seguinte estrutura: todo graduando no curso de Filosofia da Unesp poderá enunciar - sou um Filósofo? Sem respostas evidentes, segui analisando os documentos dos outros cursos e me deparei com os enunciados do Projeto Político Pedagógico de Ciências Sociais (2018)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Arquivologia/projeto-pedagogico-2003.pdf>. No ano de 2013, o curso atualizou seu Projeto Pedagógico, contudo a definição permaneceu a mesmas.

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Arquivologia/projeto-pedagogico-2013.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

<sup>3</sup> Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/CienciasSociais/projeto%20pedagogico.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Segundo o tópico Perfil Profissional (2018, p. 03)<sup>4</sup>, do curso de Ciências Sociais, o profissional formado deve ser versátil, “possuidor dos fundamentos básicos das ciências sociais, conhecimentos e habilidades que o encaminhem para a enorme variedade de ocupações do setor público e privado como pesquisador, consultor para políticas e programas sociais, docente do Ensino Fundamental e Médio”. Perante esse fragmento fiquei mais curioso, já que não sabia se as relações de poder e saber que sustentavam seus enunciados justificariam algumas interpretações subjetivas. Por exemplo, é possível ler o trecho “consultor para políticas e programas sociais, docente do Ensino Fundamental e Médio” e compreender que, o curso de Ciências Sociais da Unesp/Marília forma cientistas políticos, sociólogos e professores de sociologia, história, geografia para o Ensino Fundamental e Médio?

A partir dos itens A criação do curso e sua Trajetória (1963-2000) e Histórico das modificações recentes feitas na grade curricular do curso (2001-2006), que apresentam a história recente do curso Ciências Sociais da Unesp/Marília e expõem um consistente panorama legislativo, pedagógico e político da constituição discursiva da disciplina no ensino superior brasileiro - comecei a perceber o modelo e todo aparato sobre a formação dos futuros cientistas sociais e prováveis professores de sociologia, história e geografia.

---

<sup>4</sup> Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/CienciasSociais/projeto%20pedagogico.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Segundo o documento<sup>5</sup> (UNESP, 2018, p. 13), o objetivo da licenciatura “sempre foi formar um professor reflexivo, desenvolver as competências de análise e reflexão da prática pedagógica visando à construção do trabalho coletivo e interdisciplinar na escola, tendo como referencial a prática social global”. Além da licenciatura, o estudante de Ciências Sociais pode optar pelo Bacharelado, desde que faça, a partir do terceiro ano “disciplinas relativas ao Núcleo Comum” e no quarto ano, curse “as áreas específicas do conhecimento que integram as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), bem como as suas áreas conexas (Economia, História e Geografia)”. Essa especificidade pretende proporcionar um rigor técnico e científico, ou seja, para que o estudante possa desenvolver sua autonomia intelectual e profissional, as três áreas são contempladas, possibilitando a formação de sociólogos, antropólogos e cientistas políticos.

Podemos perceber que os dois Projetos Pedagógicos apresentados justificam e sustentam a formação de arquivistas e cientistas sociais na Universidade Estadual Paulista. Mas será que o curso de Filosofia da mesma instituição é capaz de formar filósofos? Será que o Projeto Pedagógico do curso de Filosofia compõe um discurso que sustenta a produção subjetiva de filósofos, a partir do ensino da Filosofia?

O item Perfil Profissional do Projeto Pedagógico do curso de Filosofia (2018)<sup>6</sup> afirma que o bacharel em Filosofia é um

---

<sup>5</sup> Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/CienciasSociais/projeto%20pedagogico.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

profissional capacitado “ao trabalho de docência e pesquisa no ensino superior, plenamente habilitado para o trabalho intelectual, desenvolvendo ensaios cuja característica é a originalidade da reflexão, bem como comentários de alta especificidade técnica e erudição histórico-filológica”. Valendo-se desta citação, algumas reflexões devem ser expostas, a fim de localizar e direcionar nossa problematização.

Primeiro, podemos inferir que o bacharel em Filosofia é um profissional que atinge um perfil polivalente, ou seja, é capacitado a tornar-se professor universitário com atributos para desenvolver pesquisas no ensino superior. Além disso, parece-me que tal capacitação o habilita numa estilística restrita e simultaneamente exigente: o futuro professor universitário deverá desenvolver ensaios filosóficos originais e comentários eruditos – sustentado pelo domínio da História da Filosofia e pelo aprofundamento nos estudos das línguas estrangeiras (grego, latim, francês, alemão, etc.) com objetivo de refinar seu domínio conceitual e possibilitar uma fina análise filológica. Sendo assim, o bacharel em Filosofia da Unesp/Marília é formado no propósito de transformar-se em professor universitário, que será capaz de produzir ensaios e comentários filosóficos originais e técnicos. Mas e o licenciado em Filosofia, qual sua função social?

Segundo o Projeto Pedagógico, o estudante que optou pela licenciatura, será familiarizado com a técnica “da ‘explicação de texto’, tornando-a privilegiado instrumento do ensino da Filosofia no 2º. grau. O licenciado deverá, também, promover o contato produtivo de seus alunos com os mais significativos movimentos da cultura ocidental, no domínio das ciências e das artes”.

A partir da análise desse fragmento, a primeira impressão deu margem à identificação de uma hierarquia. A licenciatura aparece como segunda opção na estrutura formativa e nas práticas didático-pedagógicas do curso de Filosofia. O fato de o estudante atuar no ensino médio da rede pública ou privada indica uma relação saber-poder, entre o bacharel (futuro professor universitário-pesquisador) e o licenciado (futuro professor do ensino médio). O primeiro assume o papel do produtor do conhecimento, aquele que irá pensar em sua potência e originalidade; o segundo será capacitado, apenas, para transmissão do conhecimento, pois foi formado a partir do tecnicismo da “explicação de texto”<sup>7</sup>.

Curioso é que o sujeito que deverá assumir a segunda função terá a responsabilidade de “promover o contato produtivo de seus alunos com os mais significativos movimentos da cultura ocidental, no domínio das ciências e das artes”. Sendo assim, resta-nos a questão: como alguém formatado nas técnicas de explicação de textos filosóficos, será capaz de produzir esse contato?

---

<sup>7</sup> Ainda segundo o “Projeto Pedagógico” (2018, p. 3) do curso de Filosofia, o “ensino da Filosofia no segundo grau passa significativamente pela mediação do livro didático. Tal leitura tradicionalmente não encontra espaço nos Cursos de Graduação em Filosofia. De um lado, o recurso exclusivo às fontes primárias e às suas melhores traduções, o acesso aos artigos de caráter estritamente científico e acadêmico e também o estudo de textos dos grandes comentadores, mantêm e garantem a elevação do nível de formação do futuro profissional. Colabora para a manutenção desse patamar o caráter predominantemente monográfico das programações oferecidas, que escolhem um número reduzido de problemas e de autores e os tratam em profundidade. Por outro lado, salvo devido a um pendor pessoal ou a uma experiência encontrada fora, o jovem professor vê-se pouco informado sobre o melhor material didático disponível e sobre a melhor maneira de utilizá-lo. Por essas razões, procurou-se centrar o currículo proposto em torno da história da filosofia, uma maneira de estender o leque do desenrolar filosófico ao máximo possível”. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

Permanece evidente a limitação de uma análise restrita ao Perfil do Profissional, uma vez que esse diagnóstico possibilita apenas a clareza da inexistência de proposições lógicas positivas, que suprime as indagações sobre a existência de filósofos na Unesp/Marília. Nesse sentido, foi possível identificar as primeiras incongruências na relação entre o processo formativo e o ensino da filosofia, como também identificar pela primeira vez as tensões existentes no limiar da produção de saberes e nas relações de poderes. Essa simples vivência serviu como condutor para o segundo momento da constituição do problema.

Convencido de que o Perfil do Profissional não foi suficiente para suprir as questões levantadas - prossegui com a análise do documento com muita dificuldade, visto que, distintamente do Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais, o Departamento de Filosofia não demonstrou preocupação histórica ou política em relação à ausência de fundamentações teóricas sobre a constituição do curso. Não encontrei informações sobre a criação, o local, ou o reconhecimento oficial, nada que indicasse uma trajetória.

A impressão que tive naquele ano de 2008 foi que a faculdade subsistia de modo atemporal, restrita à lógica das razões, completamente ausente da lógica histórica, independente, portanto, dos conflitos políticos, pedagógicos ou econômicos que assolaram a segunda metade do século XX. Com um olhar retrospectivo, faz total sentido a falta de memória da universidade, principalmente se entendermos que os efeitos do esquecimento podem ser um desdobramento dos modelos metodológicos e teóricos do estruturalismo.

Diante de a tal fragilidade, a análise que foi possível elaborar se fixou no documento Resolução Unesp 57/2006, que define Proposta Curricular para os ingressantes de 2006<sup>8</sup>. De acordo com o documento a distribuição curricular tinha por base estrutural duas modalidades disciplinares, a saber: as expositivas (distribuídas entre obrigatórias [120 créditos], optativas

[16 créditos] e pedagógicas<sup>9</sup> [32 créditos, somente para os estudantes que optarem pela licenciatura]) e as tutoriais<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que em um período de 20 anos (1999-2019), três grades curriculares foram implantadas (1999, 2006 e 2017). A última atualização insere na formação do licenciado três novas disciplinas que foram conquistas das lutas dos estudantes e alguns docentes que debatem o problema do ensino da filosofia no Brasil são elas: “Questões de Filosofia e seu Ensino, História e Filosofia da Educação e Libras – Língua Brasileira de Sinais”. Cf. [https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/grade\\_a\\_partir\\_de\\_2017\\_filopagi.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/grade_a_partir_de_2017_filopagi.pdf). Acesso em: 24 jul. 2018.

<sup>9</sup> Todos os 32 créditos (Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Fundamental e Médio, Prática de Ensino de Filosofia I, Prática de Ensino de Filosofia II) não eram oferecidos pelo Departamento de Filosofia, mas ficava a cargo do Departamento de Didática.

<sup>10</sup> Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de Filosofia (2018, p. 2), a inovação da grade de 2006 foi “a inclusão da modalidade tutorial de ensino para figurar paralelamente modalidade das disciplinas expositiva”. As tutorias são uma experiência que o Departamento de Filosofia veio desenvolvendo de modo informal desde 1990. Como tutor, o professor tem a responsabilidade da educação intelectual “personalizada” de um pequeno número de estudantes, num determinado período letivo. São três as características principais da tutoria, que a tornam bastante contrastante com a modalidade expositiva: (1) a atividade acadêmica é centrada mais no aluno do que no professor; (2) a atividade do aluno se faz sem solução de continuidade ao longo de cada uma das semanas do período letivo; (3) o trabalho didático é feito individualmente, ou em pequenos grupos, para atender às necessidades e interesses específicos de cada estudante. A tutoria não é uma atividade auxiliar das disciplinas expositivas e subordinada a elas. Ao contrário, é uma modalidade independente, com sua identidade e finalidade própria. A estrutura curricular prevê dez tutorias, ou disciplinas tutoriais, que estão distribuídas nos seguintes grupos e áreas de Filosofia: Grupo I: Tutoria A (Filosofia Geral); Tutoria B (História da Filosofia); Tutoria C (Filosofia Política); Tutoria D (Estética); Tutoria E (Teoria do Conhecimento); Tutoria F (Ética); Grupo II: Tutoria G (Filosofia da Linguagem e da Lógica); Tutoria H (Filosofia das Ciências Naturais); Tutoria I (Filosofia das Ciências Humanas); Tutoria J (Filosofia da Arte)”. Disponível em:

Esse conjunto didático-pedagógico constituído para sustentar a formação plena do estudante de Filosofia tem a História da Filosofia como “‘espinha dorsal’ da estrutura curricular, ao estudante será oferecida a possibilidade de cumprimento dos créditos de acordo com uma sequência pedagogicamente encadeada (História da Filosofia Moderna, Antiga, Medieval e Renascentista e Contemporânea)”.

Analisar tal documento e, simultaneamente, vivenciar a experiência de ser um estudante da graduação foi espantoso, pois tive a percepção do discurso que atravessara meu corpo. Na tentativa de encontrar rotas para dela escapar iniciei uma série de questionamentos: Se a História da Filosofia é a “espinha dorsal” do curso de Filosofia e a “explicação de texto” é o instrumento técnico, que profissional a Unesp/Marília formará? Um comentador? Um historiador da Filosofia? Um filósofo?

Após a análise e comparação dos Projetos pedagógicos, não possuía ainda uma resposta positiva sobre meu futuro profissional, somente indícios nebulosos. Todavia, notava alguns avanços na lapidação do problema. Por certo, havia compreendido que toda estrutura do curso de Filosofia tinha como princípio a História da Filosofia e a explicação do texto, visando à formação de professores universitários, que seriam capacitados para a pesquisa. Ademais, pretendia abranger a formação de professores secundaristas, para o setor público e privado, com a capacidade de transmitir conteúdos filosóficos existentes em qualquer livro didático, confiando ser a História da Filosofia suporte circunstancial para tal atividade.

---

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

Após um ano refletindo e recolhendo fragmentos de conversas informais nos intervalos das aulas expositivas, comecei a abandonar o propósito de entender toda aquela ordem discursiva. Não havia interesse algum por parte dos estudantes nesse debate, posto que, estavam preocupados com problemas mais nobres, das pesquisas científicas que versassem sobre grandes filósofos. Queriam Nietzsche, Kant, Hegel, Platão, desejavam grandes temas no seio da História da Filosofia - trilhar por problemas epistemológicos, éticos, políticos, estéticos, de preferência em francês ou alemão. Não reconheciam nossa formação e “ensino da Filosofia” como problema filosófico, nem mesmo como um problema, pois tudo estava dentro da ordem e no verdadeiro.

### **Exceção à regra**

A naturalização do processo me espantava, assim passei a observar algum tempo depois, que a fala dos estudantes não tinha um centro emissor, mas era algo que ecoava por toda a arquitetura da instituição. Notei que os enunciados emitidos pelos professores também se tratava de um eco. O simulacro do simulacro, a reprodução da reprodução. Corpos que reverberavam uma ordem discursiva que há muito tempo fora enunciada.

A partir dessas observações comecei a refletir como esses enunciados constituíram-se e transformaram-se numa ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia, especificamente, nas universidades paulistas. Esta nova intuição revigorou o ânimo. Igualmente, conhecer os docentes Dr. Antonio Trajano Menezes

Arruda<sup>11</sup>, Dra. Arlenice Almeida da Silva<sup>12</sup> e Dr. Rodrigo Peloso Gelamo<sup>13</sup> significou um acontecimento imprescindível para a lapidação do problema e, finalmente, para realização da minha pesquisa.

O cumprimento dos créditos das disciplinas Introdução à Filosofia e a leitura de textos filosóficos e Filosofia Geral: problemas metafísicos - ministradas por Arruda, apresentou grande impacto e diferença das demais disciplinas de Filosofia. As aulas não se restringiam à mera transmissão de conteúdos ou às análises estruturais de textos, consistia em algo que escapava ao padrão e configurava-se como experiência filosófica.

Interessado pela diferença de suas aulas, iniciei longos diálogos com Arruda, que indicou seu texto *La enseñanza de la filosofía: su situación en Brasil (2004)*. Foi a partir desse ensaio que compreendi com maior clareza um pouco mais das práticas didático-filosóficas que vivenciara e que conseqüentemente, me trouxeram condições favoráveis para lapidar de forma mais apurada meu problema.

O ensaio reflete sobre as práticas do ensino da filosofia no Brasil, reservando grande parte do debate para o ensino superior. De acordo com Arruda (2004, p. 83, tradução nossa):

---

<sup>11</sup> No ano de 2007 ministrou as disciplinas “Introdução à Filosofia e à leitura de textos filosóficos” e “Filosofia Geral: problemas metafísicos”.

<sup>12</sup> Atualmente é professora adjunta da UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo (campus Guarulhos). Em 2009, como professora assistente ministrou as disciplinas Estética I e Estética II pelo departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília.

<sup>13</sup> Professor do departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília. No ano de 2010 ministrou a disciplina Didática.

Podemos distinguir três áreas de investigação dos profissionais universitários de Filosofia: (1) a filosofia propriamente dita, ou seja, o que os filósofos fazem e produzem, (2) o comentário de obras filosóficas, aqui entendido como estudos que não entram nos detalhes das conexões da obra comentada com a literatura filosófica anterior e/ou subsequente, e (3) a história da filosofia, aqui entendida no sentido de estudos que contam o itinerário das ideias e doutrinas no tempo e no espaço, examinando, por conseguinte, o surgimento e o desenvolvimento desta ou daquela doutrina ou escola em certo lapso de tempo, às vezes maior e às vezes menor. Essas três modalidades são muito diferentes umas das outras, ainda que as duas últimas sejam às vezes confundidas segundo a denominação "história da filosofia". Por isso, quando se reflete sobre o ensino dessa matéria, é necessário fazer a tripartição, uma vez que as motivações e as habilidades envolvidas nelas são específicas de cada uma delas.

Observa-se que o cuidado conceitual na definição das três áreas que constituem as práticas dos professores universitários de filosofia deve ser imprescindível quando o objetivo da reflexão se fixar no ensino da filosofia, pois a singularidade das motivações e habilidades pressuposta para cada atividade não pode ser menosprezada. Isso porque, segundo o autor (ARRUDA, 2004, p. 83, tradução nossa), “os cursos para a formação de filósofos são distintos dos cursos para a formação de comentaristas, e estes, por sua vez, diferem da formação de historiadores”.

Diante da impossibilidade de contemplar as três áreas, o recorte apresentado pelo autor se estrutura da seguinte maneira. “Não estarei encarregado neste trabalho com o tema do ensino da

história da filosofia, nem do comentário filosófico. Meu enfoque será o ensino da filosofia, assim como a situação de semelhante ensino na universidade brasileira” (ARRUDA, 2004, p. 83, tradução nossa).

Para desenvolver sua argumentação, o autor inicia uma série de distinções. A primeira fixa-se no esclarecimento das diferenças existentes no ensino da Ciência e da Filosofia, tendo em vista, a dualidade entre a atividade do investigador e o conteúdo produzido. Para Arruda (2004, p. 83-84, tradução nossa)

[...] a atividade é a de fazer ciência, ou seja, praticar os métodos e gerar os resultados em forma de um corpo de proposições (leis ou hipóteses), e o conteúdo é esse corpo de proposições mais ou menos consensualmente aceito na comunidade de pesquisadores [...] Acontece que na filosofia é conhecido que um corpo de teses não existe, nem é aproximadamente aceito como verdadeiro em uma comunidade apropriadamente ampla de estudiosos; ao contrário, a filosofia se caracteriza pelo volume de controvérsias e discordâncias nos temas substantivos e nos assuntos metodológicos.

A distinção estabelecida entre Ciência e Filosofia nos permite inferir que a transmissão de conteúdos filosóficos é algo impossível, pois, a dispersão enunciativa impossibilita uma unidade que justifique a existência que poderíamos chamar de “o Método” ou “a Teoria”. “Portanto, o que existe para ser ensinado é uma atividade, a de filosofar. Assim ensinar a filosofia vem a ser, essencialmente,

ensinar a filosofar, ou seja, ensinar a arte de filosofar” (ARRUDA, 2004, p. 84, tradução nossa).

Se aceitarmos e sustentarmos as proposições elaboradas pelo autor, seremos obrigados a admitir que a característica central do ensino da Filosofia está vinculada na instrução de uma atividade denominada a arte de filosofar. No entanto, o que seria a arte do filosofar, ou como essa atividade configurar-se-ia? Nesse viés, verifiquei como o autor sanou as problemáticas acerca das práticas que sustentam o modelo didático-filosófico.

Em primeiro lugar, o estudante de filosofia não vai aprender a filosofar a menos que tenha a sua disposição, inicialmente, duas coisas indispensáveis. Uma é que haja entre os professores de seu curso, professores que ensinem cursos filosóficos propriamente ditos, isto é, que ofereçam ao largo do período da aprendizagem cursos essencialmente temáticos; e a outra é o uso de um conjunto de textos de filósofos (ARRUDA, p. 84, tradução nossa).

Diante das duas premissas que, segundo Arruda, são “coisas indispensáveis” para que haja efetivamente cursos filosóficos – lancei as seguintes questões: quais professores teriam condições de ministrar um curso filosófico, sendo que o “Projeto Pedagógico” do curso de Filosofia revela, de antemão, uma predisposição para a História da Filosofia? Quem entre os professores do departamento admitiria ser filósofo? Quais professores teriam se formado em um modelo temático-filosófico?

Percebi que as indagações orbitavam em torno de um eixo elíptico, que indicava dois pólos para uma possível orientação. Os problemas começaram a agrupar-se nos eixos da formação dos professores e da prática didático-pedagógica. Em outras palavras, era preciso compreender por qual formação meus professores passaram e por que eles ensinavam daquela maneira? Relacionar a formação dos professores com as práticas pedagógicas tornou-se possível após me deparar com o seguinte trecho:

Permita-me examinar agora a situação do ensino da filosofia na universidade brasileira. A implantação dos cursos universitários de Filosofia no Brasil, de graduação a princípio, se caracterizou pela apatia generalizada e indiferente por razões que não mencionarei aqui, dos manuais tanto de filosofia como de história da filosofia. A respeito da última, isso consistiu na substituição dos manuais para o estudo direto de textos originais, e frequentemente no idioma original. Isso foi naturalmente um grande progresso, uma grande contribuição que nós devemos atribuir às primeiras gerações de professores de filosofia no país. O estudo das obras originais veio acompanhado de uma concepção de análises rigorosas do texto, o mais neutro possível, nessa época associado ao estruturalismo. Como resultado disso, em poucas décadas se formou no Brasil um corpo de docente-pesquisadores com grande conhecimento dos idiomas estrangeiros, filosoficamente importantes, e com um nível de competência verdadeiramente internacional no gênero do comentário de obras filosóficas (ARRUDA, 2004, p. 86, tradução nossa).

Analisando o fragmento acima é possível observar que duas tradições didático-pedagógicas existiram na universidade brasileira. A primeira, sustentada por manuais de filosofia – caracterizada como retrógrada; já a segunda assinalada como progressista, substituiu os manuais por textos filosóficos originais, adotando simultaneamente um método de análise, o estruturalismo<sup>14</sup>.

Aparentemente, as relações de poder existentes na constituição da segunda tradição, suplantou todas as formas de fazer Filosofia no Brasil, a começar com pela formação de “docentes-pesquisadores”, especializados no gênero do comentário filosófico.

Acontece, entretanto, que esse gênero desgraçadamente terminou ocupando o espaço inteiro que nos departamentos universitários deveria destinar-se à Filosofia como um todo – ou seja, em suas três modalidades – tanto com respeito aos cursos de graduação, e posteriormente de pós-graduação, como às investigações produzidas (ARRUDA, 2004, p. 86).

As palavras do autor indicam a consolidação hegemônica do comentário. Diante de tais palavras, me perguntei: qual a proveniência das práticas do comentário de textos filosóficos que constituem as relações formativas do ensino da Filosofia nas universidades paulistas? Será que a hegemonia do comentário impede a disseminação das outras áreas? Nesses termos, a filosofia, propriamente dita, até mesmo a história da filosofia, nunca existiu

---

<sup>14</sup> O método em questão, também denominado **leitura estrutural do texto filosófico** baseia-se na tradição da filosofia francesa, tendo como principais representantes Martial Guéroult e Victor Goldschmidt.

realmente em ato nas universidades brasileiras? De acordo com Arruda (2004, p. 86-87, tradução nossa),

O comentário é o fator principal que tem impedido e atrasado o aparecimento na universidade brasileira de uma reflexão filosófica original regular e consistente. O ensino e a investigação na Filosofia nos departamentos universitários brasileiros já nasceram assim, e continuam assim até hoje. Por conseguinte, o passado, com essa séria deformação comentarista, ainda está presente em nós quase em sua totalidade; se constituiu como um pecado original que, como tal, foi se transmitindo de geração a geração de professores.

Apesar das palavras de Arruda indicarem bons caminhos investigativos, uma certa continuidade provoca certa desconfiança. O pecado original e sua transmissão de geração para geração não parecia ser algo tão simples.

Ora, se admitíssemos todas as premissas apresentadas pelo autor, deveríamos admitir também a hegemonia de uma prática didático-pedagógica. Sabemos que esse tipo de inferência se estabelece em decorrência do argumento de autoridade, logo acreditar em toda cadência lógica estabelecida no ensaio analisado seria aceitá-la como verdadeira. Por conseguinte, mesmo sem comprovações documentais ou evidências históricas, teríamos de aceitar as premissas e as consequências práticas; por exemplo, a premissa do “pecado original”<sup>15</sup> sustentaria hipóteses da inexistência

---

<sup>15</sup> “A Filosofia no Brasil foi concebida num “pecado original” nos anos de 1934-35, na USP. A Sociologia teve frutos (Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique, e outro) porque vieram para o Brasil sociólogos que se interessavam por estudar a realidade

de filósofos na fundação dos departamentos de Filosofia no Brasil. Nesse sentido, a desconfiança dos argumentos de Arruda foi fundamental para despertar o desejo de compreender as relações de poder entre os processos formativos e o ensino da Filosofia na tradição universitária paulista.

No mesmo período em que analisava o ensaio *La enseñanza de la filosofía: su situación en Brasil*, cursava Estética II, com a professora Dra. Arlenice Almeida da Silva. Recordo que suas aulas colaboraram na compreensão do problema, pois naquele período estudávamos obras literárias e textos filosóficos. A primeira oriunda

---

brasileira, e não comentar obra alheia. A Física brasileira também teve um início semelhante, que resultou em uma boa quantidade de físicos teóricos de alto nível. Por azar nosso, um azar verdadeiramente histórico, na instituição da Filosofia predominaram os comentadores, e não os filósofos. Tinha que ter vindo um grupo de filósofos propriamente ditos, além de grupo de historiadores, é claro. Ocorre que historiadores só podem formar historiadores, do mesmo modo que só filósofos podem formar filósofos. Como disse, a Filosofia no Brasil foi gestada num “pecado original” em sua instalação: pecado porque não vieram filósofos para instaurar a investigação temática, e original deformação comentarista/historiográfica foi se transmitindo de geração em geração até chegar nos dias atuais. Por essa razão, o ensino de Filosofia na Graduação deveria ser tripartidário. Não pode ser só filósofos formando os alunos. Em geral, filósofos não tem formação boa para ensinar a história da filosofia; eles ensinariam, ao contrário, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Linguagem. Para os outros aspectos da formação precisa de um grupo de historiadores e comentadores, não sei qual a quantidade. Mas o departamento de Filosofia deve ter, de preferência, profissionais nas três áreas, que atuem no sentido de ensinar e formar comentadores, historiadores e filósofos. É preciso que seja um curso que forme esses profissionais; se não der pra formar os três, que forme pelo menos dois: aprendizes de filósofos e de comentadores. Aprendiz de filósofo qualquer um de vocês tem condição de ser, desde que você se aplique a um assunto que te interesse de verdade, ou não vai funcionar. Mas só um *filósofo*, e não um comentador, pode formar um *aprendiz de filósofo*. Aí sim iremos ampliar o número de filósofos no Brasil, que trabalham com temas” (ARRUDA, 2013, p. 14-15, tradução nossa). Esse argumento, pode ser refutado através das evidências documentais encontradas na tese de doutorado de Denilson Cordeiro (2008), no meu livro *A invenção do Filósofo Ilustrado* (SANABRIA ALELUIA, 2014) e, também, na minha tese de doutorado *Por que não somos filósofos? notas genealógicas sobre o ensino da filosofia na Universidade de São Paulo*.

da literatura brasileira apresentava através do conto *A hora e a vez de Augusto Matraga* (2001), de Guimarães Rosa e *Os sofrimentos do jovem Werther* (2001), de Goethe. Apesar de todo encantamento provocado por Goethe, associações filosóficas oriundas da literatura de Guimarães Rosa alimentaram meu desejo de pensar o Brasil. Pela primeira vez, em três anos de curso de Filosofia da Unesp/Marília, o Brasil fora mencionado.

Nesta aula tive a chance de conversar sobre os problemas que desejo pesquisar. Embora não houvesse espaço para o debate sobre o ensino da Filosofia, Silva indicou uma série de livros que foram fundamentais para compreensão do problema e direcionamento metodológico, a saber: *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos* (CANDIDO, 2000), *A universidade da comunhão paulista* (CARDOSO, 1982) e *Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana* (ARANTES, 1994).

O livro de Cardoso foi o primeiro contato sistemático com a questão universidade. A obra, muito bem documentada, possibilita uma inserção no contexto da criação da Universidade de São Paulo. “A tese de Irene Cardoso alterna o geral com o particular: das conjunturas políticas em torno de 30 para a fundação da Universidade de São Paulo, e desta para as novas posições da Comunhão Paulista depois de 35” (BOSI, p. 17, 1982). Originalmente apresentada no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, a tese transita entre as análises políticas e a reconstrução da cultura educacional que permearam a constituição do discurso sobre a Universidade de São Paulo. Segundo Cardoso (1982, p. 20-21):

A pesquisa foi iniciada com a leitura de textos que tratavam da criação da Universidade. Gradativamente foi aparecendo a necessidade de consultar textos referentes ao projeto político e ideológico do “grupo do Estado”. Aquilatada a importância deste na consecução do projeto da Universidade de São Paulo, visto que a criação da Universidade fazia parte de um projeto muito mais ambicioso de “regeneração dos costumes políticos da nacionalidade”, e que a Universidade só poderia ser entendida como parte deste projeto, resolveu-se ampliar a pesquisa de modo a captar todos os meios a ação do “grupo”.

Após o fichamento do livro, me dediquei alguns meses em recolher e analisar os principais documentos mencionados no livro. No Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa da Unesp/Assis, analisei e verifiquei o arquivo do jornal O Estado de S. Paulo de 1925 até 1936. Dentre os documentos analisados, destacam-se: *A comunhão paulista* (MESQUITA FILHO, 1922), *A crise Nacional: reflexões em torno de uma data* (MESQUITA FILHO, 1925), e *A instrução pública em S. Paulo: ensino secundário e superior* (AZEVEDO, 1960), que subsidiaram a compreensão mais detalhada sobre a criação da Universidade de São Paulo. Consegui, ao reunir outros documentos sobre a criação da Universidade um panorama sobre as relações de poder entre o grupo do Estado de S. Paulo<sup>16</sup> e o Governo Provisório de Gétúlio Vargas. A compreensão das relações de poder da elite paulista e seu desejo pela criação de uma Universidade indicaram novos caminhos investigativos. No

---

<sup>16</sup> O *grupo do Estado de S. Paulo* é uma noção desenvolvida por Cardoso (1982) para denominar um conjunto de intelectuais e políticos liberais agrupados em torno do jornal O Estado de São Paulo (OESP). Entre seus principais representantes encontramos, Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo.

mesmo período, aproveitei para recolher o Processo 186/1970: reconhecimento do curso de Filosofia e comparar os programas de ensino, docentes e bibliografia com objetivo de rastrear as proveniências das práticas de ensino de Filosofia. O programa consolidado em 1970 já estava fundamentado inteiramente na perspectiva da História da Filosofia. O que chamou atenção foi o conteúdo da cadeira de História da Filosofia Antiga, ministrada pelo professor Dr. Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento. Nele os estudos platônicos já estavam associados à leitura estrutural do texto de Victor Goldschmidt<sup>17</sup>.

Articulando as reflexões existentes nos conjuntos de documentos analisados com o ensaio *La enseñanza de la filosofía: su situación en Brasil* inferi um ponto de partida. Comecei a formular a hipótese, na qual o discurso sobre ensino da Filosofia no Brasil surgira de uma grande dispersão discursiva, ou seja, para que uma ordem discursiva fosse estabelecida como prática, muitos enunciados teriam sido silenciados no decorrer da história. Iniciam-se os estudos do livro de Arantes (1994), que possibilitou um panorama interior das práticas filosóficas existentes entre 1934 até 1968. Influenciado pelo esquema teórico de Candido (2000)<sup>18</sup> e pelas teses de Schwarz

---

<sup>17</sup> Cf. Anexo 1. Programa da Cadeira história da filosofia antiga.

<sup>18</sup> Arantes afirma que em “nenhum momento deixo de aludir ao fato (deveria até ter sido mais discreto, como seria do gosto do pai da ideia) de que o meu esqueminha está inteiramente apoiado na ideia de Formação que Antonio Candido, encerrando um ciclo de ensaios clássicos de interpretação do Brasil. Todos eles variações dessa mesma obsessão nacional, desenvolveu para o caso particular da literatura brasileira, revirando de alto a baixo a interpretação do nosso passado literário, rerepresentado como o vir-a-ser de uma constelação de obras, autores e público - um campo histórico de influências artísticas entrecruzadas - que na sua trajetória ia aos poucos convertendo surtos desgarrados em vida literária efetiva [...]. Estava armado o esquema de que eu precisava, o ponto de vista que tornava enfim visível o meu assunto, o lugar ocupado pela Filosofia na formação e

(2000)<sup>19</sup>, o autor procura traçar as continuidades históricas, que permitiram a evolução da cultura filosófica no departamento da FFLC-USP.

“No Brasil”, afirma Arantes (1996, p. 23), “a falta de assunto em filosofia é quase uma fatalidade. Razão a mais para transformá-la em problema. Não é uma questão de talento, mas de formação”. Percebi na exposição de Arantes, que a forma (formação) sobressai ao conteúdo (assunto, ou a falta de assunto), pois, por mais que aparentemente a “falta de assunto” seja uma fatalidade, que foi transformado em problema, o epicentro da discussão está na problematização da formação, logo, refletir sobre os procedimentos do ensino de Filosofia precede discussões sobre a existência ou não de uma Filosofia brasileira.

Logo, observei nas reflexões do autor que o processo de formação filosófica desde sua constituição se fixou em reproduzir o pensamento europeu em análises que visavam a suprir problemas de ordem locais. Essa prática viciada de seguir vicissitudes externas, ao calor da hora, gerou uma espécie de descontinuidade na formação filosófica brasileira. Para Arantes (1994, p. 61) nossa “bruxuleante curiosidade filosófica, como é sabido, sempre viveu à mercê das

---

funcionamento do sistema cultural brasileiro - como era de fato muito lateral, ficava mesmo difícil enxergar alguma coisa” (ARANTES, 1995, p. 185-186).

<sup>19</sup> A influência das teses elaboradas por Roberto Schwarz na obra *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis* e no ensaio *As ideias fora do lugar*, parecer orientar as análises de Paulo Arantes. Isso porque, as teses de Schwarz, nas quais, indicam que as periferias culturais como Brasil emprestam dos países centrais ideias, sistemas, metodológicas, etc. Contudo, as conjunturas sociais, econômicas, culturais e históricas das periferias do capitalismo proporcionariam uma distorção das “formas” civilizadas, que seriam quase irreconhecíveis. Para uma maior compreensão do tema recomendo a leitura de ARANTES (1997).

marés ideológicas da metrópole, literalmente a reboque dos vapores da linha da Europa, como diziam os desaforados desde os tempos de Sílvio Romero”. Se nossa curiosidade filosófica depende das marés ideológicas que surgem na Europa, como afirma Arantes, de que maneira essas ideias deságuam nas praias brasileiras? Como essas marés filosóficas se ramificam pelos estados brasileiros, se manifestam e concretizam nas produções filosóficas, mais especificamente, como elas contribuem para formar um possível campo de estudo e pesquisa que se denomina Ensino da filosofia?

Para Arantes (1996, p. 23) a “cultura filosófica contemporânea é essencialmente universitária, uma especialidade entre muitas”. Assim sendo, inferir que o ambiente universitário seria um candidato às proveniências, nas quais se ramificavam e se desenvolviam em uma extensa rede de saberes e poderes. Tais redes atravessavam os corpos dos indivíduos como receptáculos dessa ordem discursiva.

Imaginei ser possível compreender por um viés filosófico o modo como o debate sobre o ensino de Filosofia se constitui nos espaços acadêmicos brasileiros e situar os atuais modos de ensinar que direcionam as diferentes abordagens sobre o ensino de Filosofia.

Comecei a perceber uma relação entre a existência de uma tradição filosófica europeia e uma ordem discursiva, que se estabeleceu nas universidades paulistas. Aparentemente, essa prática, especificamente no Brasil, ao se ramificar nas instituições de ensino e pesquisa de filosofia, gerou um fazer mimético filosófico, no que concerne ao método, ao conteúdo, como já alertava Arruda (2004).

Coincidentemente nesse semestre, o professor Gelamo ministrava a disciplina de Didática. A partir das aulas tomei conhecimento do seu livro *Ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: O que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia?* (2009) e da proposta de Alejandro Cerletti contida no livro *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), que direcionaram de forma basilar à construção das minhas pesquisas.

### O caminho

No primeiro semestre de 2011, fui aprovado no processo seletivo do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, sob a orientação do professor Gelamo. O projeto “O ensino da filosofia no Brasil: uma genealogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo”<sup>20</sup> tinha por objetivo analisar quais foram as condições que permitiram a emergência de uma ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e como tal discurso produziu a imagem do filósofo da elite ilustrado na Universidade de São Paulo em 1936. Após dois anos de investigação a dissertação foi publicada pelo selo Cultura Acadêmica da editora Unesp com o título *A invenção do*

---

<sup>20</sup> A referida dissertação foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa (Fapesp) e tornou-se livro através da iniciativa “Programa de Publicações Digitais” (*Edital nº 11/2014 - PROPG*) organizada pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp e Fundação Editora Unesp e integra o selo “Cultura Acadêmica” da Fundação Editora da UNESP com o título *A invenção do filósofo ilustrado: notas genealógicas sobre o ensino da filosofia no Brasil*.

Filósofo Ilustrado: notas arqueogenealógicas sobre o ensino da Filosofia no Brasil<sup>21</sup>.

Nessa pesquisa, a partir dos procedimentos arqueogenealógicos, investiguei o período de 1870 até 1936. O recorte histórico pretendeu evidenciar o acontecimento discursivo que denominei Encenação trágica da *epistémê* brasileira. Busquei demonstrar que a ilustração brasileira se configurou como um acontecimento moderno, pois partilhava da nova configuração das ciências empíricas, da filosofia transcendental e da própria criação das ciências humanas (duplo empírico transcendental)<sup>22</sup>. Dessa relação, três enunciados (universidade, elite e ilustração) emergiram e sustentaram a constituição da ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia na Universidade de São Paulo.

A ilustração brasileira como acontecimento no seio da *epistémê* moderna teve na institucionalização dos saberes e na ramificação das práticas discursivas o objetivo de inventar um novo modo de ser do homem brasileiro: o homem ilustrado. Esse processo subjetivo seria moldado no cerne da universidade, que teria como função esclarecer e civilizar esse homem através de um ensino livre (científico, filosófico), que o libertaria das superstições religiosas e das péssimas condições intelectuais das práticas didático-retóricas da época. O homem ilustrado na mais alta cultura (cultura europeia) teria uma função ética-jurídica de pensar os caminhos para

---

<sup>21</sup> Através da iniciativa “Programa de Publicações Digitais” (*Edital nº 11/2014 - PROPG*) organizada pela Pró Reitoria de Pós-Graduação da Unesp e Fundação Editora Unesp, as cinquenta melhores dissertações e teses de toda UNESP foram selecionados para integrar o selo “Cultura Acadêmica” da Fundação Editora da UNESP.

<sup>22</sup> O procedimento arqueológico desenvolvido no livro *As palavras e as coisas* foram a base teórica e discursiva para sustentar as principais hipóteses sobre a ilustração brasileira.

modernização econômica, cultural (SANABRIA DE ALELUIA, 2014).

Sairíamos do estágio inferior do espírito humano e alcançaríamos as regiões da evolução social aos moldes da cultura europeia. Durante toda a ilustração brasileira as disputas entre os saberes e poderes, segundo minha leitura, produziram dispersões discursivas. Contudo, os enunciados elite, universidade e ilustração que perpassaram diferentes discursos, subjetividades, instituições e ideologias começam a constituir uma regularidade discursiva em torno do objeto homem ilustrado, esclarecido pela liberdade do ensino no devir da universidade.

Nesse caminho reflexivo cheguei a uma segunda emergência discursiva, através da reativação do enunciado universidade<sup>23</sup>, que mediante o objeto homem bem pensante justificou a manutenção da universidade da elite ilustrada, objetivando formar a elite dirigente no rigor do método e refinamento espiritual das humanidades, para conduzir o país ao progresso e à ordem (SANABRIA DE ALELUIA, 2014).

Essa segunda síntese apontou os caminhos para compreensão de que nosso processo formativo e o ensino da filosofia estavam diretamente ligados com uma relação de poder na condução dos homens. O homem bem pensante formado na universidade seria

---

<sup>23</sup> Em 15 de novembro de 1925, o artigo “A crise nacional – Reflexões em torno de uma data” escrito por Júlio de Mesquita Filho. O documento relacionava o processo de abolição da escravatura com as origens da “decadência política” instaurada após a Proclamação da República. Com objetivo de purificar e promover o desenvolvimento da nação, Júlio de Mesquita Filho propõe a criação de uma Universidade em São Paulo.

educado para tornar-se um dirigente, que conduziria os homens e a nação para o progresso da humanidade.

Também destaquei uma terceira emergência discursiva, na relação do método histórico-historiográfico com a ordem discursiva mauguetiana. Na medida em que almejei esclarecer que a formação discursiva que se constitui na dispersão de Cousin a Guérault produziu práticas discursivas pelo ensino educacional francês, as consequências de tais práticas resultaram na disciplinalização filosófica de Jean Maugüé, principalmente pelo contato com Léon Brunschvicg, reconhecido como receptor do discurso histórico-historiográfico (SANABRIA DE ALELUIA, 2014).

Da relação das duas formações discursivas, uma ordem emerge no artigo *O ensino da Filosofia: suas diretrizes*<sup>24</sup>. Observei que tal ordem forneceu as condições de existência para o ensino do filósofo da elite ilustrado, o qual, disciplinado pelo método histórico-historiográfico, teria a possibilidade de filosofar em suas meditações ou pela crítica da atualidade, objetivando encontrar os princípios gerais que regem a multiplicidade das coisas. Nessa mesma ordem, entendemos que o professor de Filosofia assumiria dois papéis, o primeiro, mais ilustre, caracterizado pelo filosofar, na medida em que praticava a crítica do presente através da história da filosofia, mas também considerado um professor-comentador, visto que argumentava para seus alunos sobre os principais conceitos e

---

<sup>24</sup> O texto de Jean Maugüé foi publicado originalmente em 1937 no Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: 1934-1935 (p. 25-42); também foi publicado na *Revista Brasileira de Filosofia*, v.5, fasc. IV, n.20, out.-dez. 1955, e no *Caderno do Núcleo de Estudos Jean Maugüé*, em novembro de 1996.

características históricas dos autores clássicos (SANABRIA DE ALELUIA, 2014).

Além de sustentar uma formação, a mesma ordem estabelecia regras que prescreviam formas de fazer filosofia no Brasil, tendo em vista o projeto que constitui a Universidade de São Paulo. A partir da normatização, ser filósofo significava estar no verdadeiro, ou seja, possuir uma formação cultural refinada que precedesse os estudos filosóficos, seguir os preceitos da formação em História da Filosofia no rigor da leitura do texto filosófico e viver no presente (ARANTES, 1994; CORDEIRO, 2008; MARQUES, 2007).

Esse conjunto de reflexões me levou a recolocar o problema novamente no doutorado pelo impacto do presente e da experiência. Quais as relações de poder existentes no processo de formação do filósofo ilustrado? Será que os processos de consolidação do modelo uspiano do ensino da Filosofia estão relacionados com as disputas entre os saberes e poderes? Quais são as proveniências dessas ordens discursivas? Muitas perguntas nasceram e me motivaram a continuar minha pesquisa no doutorado.

Diante disso, minhas últimas experiências como estudante, professor e pesquisador permitiram conhecer e compreender os arquivos e os principais enunciados que constituíram o projeto da elite paulista para Universidade de São Paulo e, principalmente a emergência do ensino da Filosofia até 1936. Porém, faltava compreender como ocorreu a implantação do ensino da Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras entre 1936 e 1963.

Sendo assim, na tese denominada *Por que não somos filósofos: notas genealógicas sobre ensino da filosofia na Universidade de São*

*Paulo (2021)*, refleti sobre a relação entre a formação filosófica e seu ensino, especificamente verifiquei a relação de poder na formação do filósofo focando nos elementos constitutivos das diferentes formas de ensinar filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL – USP) entre de 1936 e 1963.

Encontrei os processos formativos que se estabeleceram nas relações do ensino filosófico uspiano, para apreender o aparente modo hegemônico de fazer filosofia no Brasil. Como demonstrei na exposição sobre meu trajeto formativo, comprovei os indícios de uma ordem discursiva estabelecida na produção subjetiva daqueles que dedicam aos estudos filosóficos. Entretanto, mergulhei na busca das vozes dissonantes que insistem em se enunciar de outro modo. Nessa relação de continuidades e descontinuidades a investigação que se desdobrou na em palavras que pareciam ilhas desertas, mas organizadas em uma ordem discursivas delineavam arquipélagos. Uma ordem discursiva potente em suas relações de poder que reverberam em nossos corpos no presente.

Coletei notas arqueológicas em arquivo empoeirados, para compreender o *por que não somos filósofos* se fez necessário revirar os documentos, experiências e práticas que foram silenciadas no decorrer da consolidação de um modo do fazer filosófico uspiano. Uma forma que por ser insuficiente e artificial em sua constituição, não conseguia segurar a potência da diferença que se manifestava naqueles que não foram capturados por um regime de poder que deseja impor um modelo único, uma voz uníssona sobre o filosofar. Como Arruda, Gelamo, Almeida emergiram como vozes dissonantes e resistentes às relações de poder instauradas nas paredes, nos

corredores e nos corpos institucionalizados, encontrei outros corroboraram para outras formas de fazer filosofia em épocas distintas.

Foi estudando a relação entre o projeto filosófico-propedêutico elaborado por Jean Maugüé, no artigo “O ensino de Filosofia e suas diretrizes” (1936) e seu desdobramento na formação e atuação dos primeiros quadros de professores brasileiros, especificamente os filósofos João Cruz Costa e Lívio Teixeira, que encontrei outras possibilidades pensar o ensino da Filosofia.

A compreensão do silenciamento desse projeto mauguetiano foi necessário para apreender as consequências da recepção da abordagem metodológica desenvolvida pelos professores franceses Martial Guérault e Victor Goldschmidt. A tradição historiográfica da filosofia uspiana absorveu parte da metodologia, substituído por um simulacro goldschmidtiano. Não nos tornamos nem tecnólogos da razão (historiadores), nem filósofos dos sistemas. A inferência é que retornamos aos comentários escolásticos infrutíferos e inférteis, que perpetuam a falta de tato histórico e produzem um discernimento muito raso. Isso não implica a inexistência de bons comentadores e algumas histórias da filosofia como descritas por Guérault, mas tais obras são as exceções de uma ordem discursiva que *strictu sensu* forma comentaristas.

Assim nos tornamos ótimos comentadores dos comentadores da história da filosofia. Digo isso com pesar e não com alegria, não há desdenho ou romantismo nas minhas palavras. Também nenhuma profecia niilista, que por desamparo se afasta da filosofia e caminha para o ceticismo. Pelo contrário, após construir

uma topologia que permitisse me localizar no tempo e espaço, sinto que minha geração e as próximas já dividem uma contemporaneidade capaz de ampliar toda potencialidade das nossas faculdades cognitivas. Sem teleologia para sustentar nossas fugas, o projeto de outras formas de vidas filosóficas está no presente.

## Referências

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de ultramar**: Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma História dos Paulistas no seu desejo de ter uma Filosofia. Duas entre-vistas com Paulo Arantes. **Revista Trans/Form/Ação**, n. 18, p. 183-198, 1995.

\_\_\_\_\_. **O fio da meada**: uma conversa e quatro entrevistas sobre filosofia e vida nacional. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Providências de um crítico literário na periferia do capitalismo. *In*: ARANTES, P; ARANTES, O. **Sentido da formação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

ARRUDA, Antonio Trajano Menezes. Entrevista com o Prof. Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda. Revista **Kínesis**, v. V, n. 09, Edição Especial, p. 01-20, jul. 2013. (Entrevista a João Antonio de Moraes e Marcio Tadeu Girotti).

\_\_\_\_\_. La enseñanza de la filosofía: su situación en Brasil. **Educación**, Lima - Peru, v. 1, n. 28-29, p. 83-88, 20 jan. 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada**: problemas e discussões. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BOSI, Alfredo. Uma crônica das origens. In: CARDOSO, Irene. **A universidade da Comunhão Paulista**. O projeto de criação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1982. p.11-16.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira** (momentos decisivos). 6. ed. São Paulo: [s. n.], 2000.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **A universidade da comunhão paulista**. O projeto de criação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1982.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORDEIRO, Denilson Soares. **A formação do discernimento**: Jean Maugüé e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia?. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Os Sofrimentos do Jovem Werther**. trad. Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM Editores, 2001.

GOLDSCHMIDT, Victor. “Remarques sur la méthode structurale en histoire de la philosophie”. **Manuscrito**, vol. v, n. 2, abr. 1982.

\_\_\_\_\_. Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: GOLDSCHMIDT, Victor. **A religião de Platão**. Trad. Ieda e Osvaldo Porchat. São Paulo: DIFEL, 1970.

GUÉROULT, Martial. O problema da legitimidade da História da Filosofia. **Revista de História**, n. 37, v. 75, p.189-211, 1968.

MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. **A escola francesa de historiografia da filosofia**: notas históricas e elementos de formação. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

MAUGUÉ, J. **Les dents agacées**. Paris: Buchet/Chastel. 1982.

\_\_\_\_\_. O ensino da Filosofia: suas diretrizes. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo**: 1934-1935. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937. p. 25-42.

MESQUITA FILHO, Júlio. A crise nacional. Reflexões em torno de uma data. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 15 de nov. 1925.

\_\_\_\_\_. A Comunhão Paulista. **Revista do Brasil**, n. 84, p. 374-376, 1922.

\_\_\_\_\_. Conceito de universidade. In: PONTES, J. A. V. **Júlio de Mesquita Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_. Oração do paraninfo Júlio de Mesquita Filho. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo** (1936). São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937.

SANABRIA ALELUIA, José Roberto. **A invenção do filósofo ilustrado**: notas arqueogenealógicas do ensino da filosofia no Brasil. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Por que não somos filósofos?** Notas genealógicas sobre o ensino da filosofia na Universidade de São Paulo. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília/SP, 2021.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. *In*: \_\_\_\_\_. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 6. ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.

\_\_\_\_\_. **Um mestre na periferia do capitalismo**: Machado de Assis. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2001.