

Crise, Universidade e Humanidades em Perspectiva: Apontamentos sobre Condições e Limites da Formação em Filosofia

[Crisis, University and Humanities in Perspective: Notes on the Conditions and Limits of Education in Philosophy]

Gilberto Tedeia*

Resumo: O ensaio que se segue trata dos desafios que se colocam aos que estejam às voltas com a crise da Universidade, e compendia três momentos da atividade de produção racional de conhecimento: um retrato de algumas experiências pré-modernas dessa busca, o esgarçamento e crise do modelo de história que organiza a modernidade e algumas diretrizes que estruturam tanto o sistema universitário quanto a formação e o fazer filosóficos, para, no termo desse percurso, apontar alguns dos desafios que se apresentam a quem se ocupe do tempo lento e íntimo da formação em tempos regidos por demandas e bloqueios movidos por uma dinâmica de tempo acelerado e meramente presentista.

Palavras-chave: racionalidade; universidade; formação filosófica; metodologia filosófica; história.

Abstract: The following essay investigates the challenges facing those who are dealing with the university crisis. Its aim is to present three moments of the activity of rational production of knowledge: a portrait of some pre-modern experiences of the search for knowledge, the crisis of the model of history that organizes modernity and some guidelines that structure both the university system and the philosophical education. At the end of this journey, the article points out some of the challenges that are presented to those who deal with the slow and intimate time of study in times governed by instructions and prohibitions driven by a dynamic of accelerated time.

Keywords: rationality; university; philosophical education; philosophical methodology; history.

*Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Email: praticaradical@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5588-7479>.

I - Introdução

O I Simpósio Internacional de Humanidades, promovido pelo Instituto de Ciências Humanas da UnB, IH-UnB, de 21 a 23 de outubro de 2019, buscou articular reflexivamente um diálogo envolvendo, sobretudo, as áreas de Geografia, Serviço Social, História e Filosofia, por conta mesmo da articulação dessas áreas sob o guarda-chuva institucional formado pelos Departamentos subordinados ao Instituto de Ciências Humanas dessa Universidade. Conforme se lê na apresentação do evento à comunidade acadêmica, o objetivo do evento foi “pensar a relação entre a produção dos saberes nas Universidades Públicas e os vínculos estabelecidos por estes com a sociedade”, de forma tal “que ressaltem a reflexão das ciências humanas como propulsoras para a formulação e avaliação em diálogo com as demais ciências”. Destaca-se o papel decisivo das ciências humanas na “construção de novas epistemes no desenvolvimento do conhecimento no que se refere à apropriação ética e política do espaço público” mediante “perspectivas teóricas e metodológicas que visam ampliar os campos de interlocução do cientista das humanidades com os demais campos do conhecimento” (CADERNO DE

RESUMOS, 2019).

Um dos diferentes minicursos ofertados, “Universidade em perspectiva e o trabalho filosófico: do debate ‘Por que filósofo?’ à crise do modelo humboldtiano de universidade”, teve como horizonte a suspeita lançada pelos gestores de turno do sistema educacional brasileiro contra o sentido mesmo do trabalho conceitual, de modo geral, e da teoria e prática filosóficas, em especial, repetidas vezes objeto de escárnio, desqualificação e injúrias proferidas pelo próprio ministro de Estado responsável pela pasta da Educação.

De saída, dentre as várias inferências que tal conjuntura possibilita às políticas educacionais universitárias, colocar-se a questão da relevância das humanidades faz lembrar a defesa do uso público da razão entre letrados no texto de Kant: “Em resposta à pergunta: o que é esclarecimento?” (dentre as várias versões para o português, destaca-se a tradução de Vinícius Figueiredo, in KANT 2009). Como lembra a nota introdutória do tradutor, trata-se da defesa da dimensão crítica, logo, intersubjetiva, do trabalho do pensamento.

Por estarem sob ataques, seja o uso livre da razão retomado pela *Resposta à pergunta*, seja a relevância ou mesmo a “utilidade”

do pensamento filosófico, em particular, e das humanidades em geral, no debate contemporâneo, surgem naturalmente reflexões a demarcar tanto a autonomia do trabalho intelectual, quanto a necessidade de liberdade, de perfil republicano, para a sua efetivação nos espaços institucionais de que se dispõe, entre os alemães nos anos 1780 como no mundo afora hoje, para tais projetos formadores, publicações e pesquisas na área.

Ante a impossibilidade mesmo de resposta clara acerca do “quem, como, quando, onde e por que” tais suspeitas prosperam, a proposta do minicurso percorreu a história do desembarque da filosofia universitária no país, atendo-se com vagar nos elementos formadores do projeto desenvolvido, em seus frutos, e apontou alguns dos limites disso que depois tornou-se a cor local da introdução à prática filosófica, aspectos de um debate um tanto consolidado entre nós.

Ainda assim, para além de suas dimensões técnicas, resta a pergunta: o que se passa com as humanidades em geral, e a filosofia em particular, após o tratamento privilegiado com sinal trocado granjeado pelas esferas institucionais do Poder Executivo federal?

2 - Fé e saber são mesmo incompatíveis?

Quando Kant escreveu seu texto, o fio condutor de seu argumento buscava responder às acusações de ameaça à ordem pública implicadas pela defesa do livre uso da razão.

Na medida em que é parte do senso comum “identitário” nos dias de hoje a desqualificação sumária da leitura e uso de autores europeus, tido como indicador de colonialismo cultural ou coisa pior, este ensaio coloca-se, de saída, na companhia de alguns árabes muçulmanos de fins do primeiro milênio da Era Comum, a fim de delinear algumas das manifestações de como o debate pode reservar autonomia ou mesmo protagonismo filosófico na relação com a religião, sem que isso implique desqualificar a relação entre o fiel e seu credo.

Naquele cenário, não era lugar-comum a desqualificação sumária da reflexão filosófica, assumida como peça estruturante mesmo de suas obras. A conformar todo um trabalho coletivo que durara séculos entre os árabes, seria até impróprio associar a tradição muçulmana de seus primeiros séculos com o obscurantismo de algumas correntes fomentadas pelo Ocidente, desde fins do XIX, e que buscaram melhor viabilizar a ocu-

pação ou exploração de seus territórios e populações desde então por interesses geopolíticos fomentadores de políticas imperialistas colonizadoras.

A defesa kantiana da liberdade da esfera pública para o uso da razão, bem antes de ter sido arduamente tecida durante o Século das Luzes, tendo seu ponto alto na *Aufklärung* alemã, foi uma experiência há séculos já cotidiana no mundo árabe. Vejamos de modo resumido quatro nomes, com a grafia romanizada, no interior dessa tradição. (Para o que se segue, foram consultados MARTIM, 2003-4; CAMPO, 2009).

Ibn Sina (980-1037), o Avicena entre os ocidentais, é um autor canônico na área da Medicina, por mais de 600 anos tido como referência no espaço europeu, por estabelecer e classificar relações de causalidade entre uma doença e seus sintomas, ligando a saúde física ao ambiente e à influência de fatores mentais, além de dividir os cuidados médicos conforme a faixa etária, de pediátricos e adultos a geriátricos, tendo ainda formulado a hipótese da transmissibilidade pelo contágio com base em observações empíricas, com contribuições nas áreas de pediatria, ginecologia e anatomia. Ele também apresenta todo um sistema filosófico tendo como ponto de partida a Lógica, pas-

sando pela Física e Matemática, com a Metafísica ocupando o centro de suas atenções, aproximando temas aristotélicos e platônicos do Alcorão, dividindo o conhecimento em dois campos, teórico e prático (respectivamente, matemática, física e metafísica, e economia, ética e política). Assim, ao invés da religião tratar a investigação filosófica como algo a ser suprimido, o que vemos é antes algo que antecede em séculos o que os europeus na modernidade iriam descobrir: é necessário o trabalho conceitual filosófico até mesmo para uma melhor relação entre o homem e a natureza.

Abū Nar Muammad ibn Muammad al Fārābī (872-951) foi um persa conhecido como o “Segundo Mestre” numa linhagem em que Aristóteles era o primeiro. Seus textos tratam de temas que vão de lógica e música a medicina e, sobretudo, filosofia, que então ele separa do domínio teológico. Ainda que operando na conhecida chave de conciliar as verdades filosóficas com as teológicas, comum ao Ocidente no período, sua originalidade no debate entre os árabes foi a defesa da racionalidade humana como forma de conhecimento superior à revelação. A maneira como contrapõe o trabalho da imaginação pela religião à percepção intelectual levou-o à defesa do filósofo como chefe po-

lítico, por ser ele o líder ideal, graças ao poder superior do intelecto e da razão.

Contraposto a ele, Abū āmid Muammad ibn Muammad a-ūsīy al-Ġazālīy (1058-1111), dentre suas várias atividades, é um filósofo que, junto do combate ao neoplatonismo, é atento aos cuidados com a alma crente, e buscou um tipo de conhecimento mediante uma pergunta semelhante à cartesiana: que tipo de conhecimento pode resistir à dúvida? Por essa via, trata da natureza e atributos divinos com base no Alcorão, ao mesmo tempo em que busca pontes entre a religião e a filosofia aristotélica, sendo lido e usado até por Tomás de Aquino. Ademais, sempre reservara espaço para as conquistas, descobertas e avanços nas ciências naturais derivadas dos trabalhos dos filósofos.

Não poderia ficar de fora nessa recensão Abū l-Walīd Muammad Ibn Amad Ibn Rušd (1126-1198), latinizado como Averroes, cujos comentários de Platão e Aristóteles desfrutaram de uma recepção no Ocidente ainda mais popular que no mundo árabe.

Por fim, tudo somado, destacamos que, na tradição ocidental, desde os primeiros padres da Igreja, como Orígenes, até Pascal ou Kierkegaard, não há muito espaço para correntes como os abecedarianos alemães do XVI, que

tratavam o conhecimento humano como descartável e supérfluo, incluindo aí o próprio alfabeto (para mais detalhes, cf. VECKET 1913).

O que se passou, então, para que, primeiro, de modo discreto, desde fins do séc. XIX, e, de modo explícito e concretamente observado como prática dominante no universo das produções simbólicas postas a circular como portadoras de valor cultural, desde meados do XX, a busca e circulação do pensamento sejam não apenas perseguidas ou silenciadas, mas desdenhadas e descartadas como irrelevantes? Esse giro pelos árabes decorre da intenção de se tomar, como ponto de partida, algo que, de saída, estivesse “fora” da arapuca armada pelo Ocidente, em que todos estamos enredados, da qual se tratará a seguir antes de passarmos ao problema específico das condições da produção social e coletiva de conhecimentos, sobretudo nas humanidades.

3 - Noção de história como organizadora de questões e práticas, e seu colapso contemporâneo

Paulo Arantes, em *O novo tempo do mundo* (ARANTES, 2014), no ensaio que abre o livro, busca entender o recorte lançado por Koselleck, sobre como entender o fechamento do futuro por

um tempo presente como mero “presentismo”, que se fecha ao trabalho da imaginação de pensar o não experimentado (cf. KOSSELLECK, 2006, p. 305 *et passim*). Para tanto, apoiando-se na organização social sob a chave da economia-mundo tratada por Braudel, pergunta-se pelo que leva ao esvaziamento das promessas de futuro, e, conseqüentemente, ao rebaixamento do horizonte de expectativas que marcam a experiência histórica moderna. Como o mostra Hobsbawm no seu *Era das Revoluções*, havia nas revoluções liberais modernas, da puritana, passando pela americana, à francesa, um contraponto entre a história que se conhece, o presente, e o futuro desconhecido, dimensão que moveu as utopias revolucionárias até o começo do XX. Alguma coisa se passou para que, entre o XIX e o XX, a revolução deixasse de ser algo que potencialmente levaria a uma guerra civil, como para Engels, e fosse substituída por um recorte em que a movimentação revolucionária torna-se uma consequência da guerra, como o foi com Lenin. Passo seguinte, é a guerra que se torna algo mais palpável que a própria Revolução, e a construção de um “novo tempo” cede espaço para algo como “fazer de tudo para garantir que nada mude”. Após a Segunda Guerra, esse ce-

nário se aprofundou, e surge o horizonte não só de que o pior aconteceu (de Auschwitz a Hiroshima e Nagasaki), mas que teremos de fazer de tudo para evitar o fim de tudo. A partir do colapso do Maio de 68 francês, surgem novas formas de atuação militante (com destaque para a criação da ONG Médicos Sem Fronteiras) que trazem à gestão política o caráter de urgência a fim de evitar a catástrofe; desde então, a prática política assume como mote, cada vez mais, o foco em intervenções pontuais que adiem o colapso da “questão social”. Nesse registro, entra em cena um terceiro paradigma, o da crise: se antes a “direita” é “integrada” e a esquerda, “apocalíptica”, para usar a disjuntiva criada por Umberto Eco, agora, por um lado, as forças do *status quo* voltam-se para a gestão apocalíptica de crises que só se aprofundam, e, quanto à esquerda, é a contraparte integrada do esquema, mediante abandono até mesmo de categorias conceituais que tecessem a superação dos impasses postos pela crise de realização do valor no capitalismo contemporâneo.

O que temos? Um grande movimento em pinça pelo qual, esquerda e direita, integrados e antissistêmicos, agem sob a mesma lógica, a de evitar que o mundo tal como se conhece esfarele-se numa

grande catástrofe, seja atômica, ambiental, terrorista, epidemiológica. Tudo somado, como horizonte da luta política restou evitar a queda no esquecimento dos que foram massacrados, dos direitos a serem reparados, do conteúdo das derrotas dos povos e segmentos sociais oprimidos.

As dimensões postas pelo passado passam a constituir a concreitude das experiências históricas de embates e demandas que, no presente, organizam o olhar para o futuro. Em suma: olha-se para o futuro olhando-se para o passado, que se recusa a deixar de ser presente – como o afirmou Drummond, referindo-se ao que parecia ser apenas um aleijão brasileiro, que agora, valendo-se de uma fórmula de Paulo Arantes, se poderia nomear como “fratura brasileira do mundo”: um estado de crise permanente, apoiado em desigualdades sociais ossificadas.

O que se torna o espaço para a ação e para o pensamento num mundo em que a experiência da história fechou-se em um cenário que faz valer o bordão “farinha pouca, meu pirão primeiro”?

Chegamos a uma inversão. A grande conquista moderna pela qual o ser humano tornou-se senhor da natureza transforma-se na impotência coletiva em opor-se a essa “segunda natureza”. Porém, despido do fluxo hegeliano

da razão na história que leva à ruína aquilo que perece, o tal “motor dialético da história”, com o girar em falso desse motor, a humanidade inteira está subsumida à dominância de um capitalismo que se recusa a ruir. Não é de se desprezar a dinâmica que move o metabolismo social que o sustenta: na defesa de seus interesses, essa dinâmica pode até acabar com o planeta inteiro, se isso for alternativa à sua ruína.

Estamos, desse modo, num curto-circuito gerado pelo legado europeu ao mundo, a sociabilidade capitalista que justapôs experiências locais de diferentes povos e com temporalidades distintas em um mesmo espaço, que tudo torna mensurável quantitativamente, e que leva ao impasse que estamos reconstituindo:

Essa mesma brisa marinha que impulsionou o grande transbordamento capitalista da economia-mundo europeia também ajudou a disparar a flecha do tempo braudérian do mundo, orientado segundo uma inédita linha do horizonte, cujo ponto de fuga (...) se apresenta como um novo tempo em que a diferença entre experiência e expectativa não para de crescer

(ARANTES, 2014, p. 48).

Reduzidos todos à luta para evitar o pior, a desintegração ou esgarçamento sociais mediante a preservação do que resta, como entender o lugar identificado como aquele ocupado e que foi perdido pela Universidade e pelas humanidades?

4 - Humanidades à luz da universidade que feneceu

O recorte da história aberto ao futuro como expectativa plena de possibilidades produziu ao seu tempo bons frutos. No começo do século XIX, um desses frutos foi a ideia de universidade conhecida como humboldtiana (para o que se segue, cf. WAIZBORT, 2015). Uma das conquistas das Luzes na Alemanha entra em cena com a criação da Universidade de Berlim em 1810, a instituição que, a um só tempo, forma a personalidade do jovem, o introduz no mundo da cultura e promove o encontro da personalidade cultivada com a perspectiva de uma universalidade dada a conhecer pelo olhar filosófico – modo de superar a cisão das diferentes esferas do saber em áreas estanques – e consolida a ideia de indivíduo emancipado em uma comunidade que, desse modo, caminha para a edificação

de uma humanidade pautada pelo desenvolvimento de cada um segundo suas potencialidades e afinidades.

A ideia de formação como projeto organizou o sistema universitário ocidental, contudo, nos termos mesmo do indivíduo que faz uso de seu próprio entendimento sem a tutela de outrem, essa é uma soleira aberta para a passagem de poucos, e pode ser dita elitista.

Como o mostra Waizbort, na companhia de Weber, com a americanização do sistema acadêmico, dependente cada vez mais de somas vultuosas de verbas e cada vez mais cindido em áreas isoladas, a prescindir daquele “amálgama” dado pela filosofia no XIX, entra em cena na passagem para o séc. XX um modelo de universidade que forma especialistas. Embora ainda seja algo bastante exaustivo, o modelo de atividade acadêmica produz algo como o “idiota especializado”. Por fim, pressões políticas populares, por um lado, e a crise (olha ela aqui, a “crise”) do modelo de financiamento, tido como caro se levado em conta o “retorno social” de suas atividades, eufemismo que nomeia a sua captura pelo padrão de medida de lucratividade e rapidez no processo de formação acadêmica, levam à dominância um terceiro modelo, o da universidade interessada em titulação em

massa e que despeja no mercado alguém que não é nem “formado”, nem “especialista”, e sim alguém capaz de vender e consumir duas mercadorias: sua força de trabalho e um emprego. A universidade torna-se, assim, a escada e via de acesso ao mercado de consumo de formas de vidas e coisas. *Grosso modo*, os três modelos podem hoje coexistir numa mesma instituição.

O interessante dessa história de dois séculos é a originalidade da entrada em cena, no Brasil, desse invento (para o que se segue, cf. ARANTES 1995, 1997). Enquanto nos países centrais do sistema-mundo a universidade já há muito estava segmentada em áreas e especializações, o desembarque no Brasil desse invento se deu nos anos 30, mediante a importação de professores formados sob as diretrizes clássicas já em declínio. Deu-se o que Arantes chamou de *Aufklärung* temporã: todo um cuidado epistemológico e formador fez nascer no país as mais diferentes e fecundas experiências conceituais e críticas, às voltas com uma questão, a bem dizer, intracientífica, que foi a construção de um conhecimento rigoroso. E esse conhecimento rigoroso portava, ademais, uma dimensão crítica interessante, que colocava novos modos de pensar o problema da formação nacional por meio da

crítica literária e das artes, da sociologia, história e... da filosofia.

Entretanto, o modelo da universidade massificada que entra em cena após os anos 70, se por um lado atende à demanda social por maior acesso à universidade, teve o seu preço: a série de exigências meramente quantitativas altera a relação dos pesquisadores com a sua pesquisa e com a docência, pautados pela ideia de diminuição de custos, aumento de produtividade e diminuição do tempo gasto na formação acadêmica.

A isso soma-se a exígua presença de fundos públicos tanto no ensino básico quanto nas políticas sociais em geral, levando aos bancos universitários um contingente populacional monoglota, pauperizado e interessado em uma titulação em tempo mínimo para que possa vender-se o quanto antes como força de trabalho.

O pouco que resta de “formação” (cf. WAIZBORT, 2015) encastela-se nos programas de pós-graduação, em grupos de pesquisa e, sobretudo, no trabalho que não rende nem pontuação nem visibilidade social, que são os grupos de estudo.

Nesse cenário encontram-se os que, hoje, discutem a “crise das humanidades”.

5 - O que é ser filósofo hoje?

O perfil geral da aclimatação brasileira da pesquisa e ensino filosóficos pautada pelo rigor e acuidade conceituais é, antes do desembarque do modelo humboldtiano, ausente ou meramente diletante, sem que formasse “sistema”, ou seja, sem que formasse herdeiros, com a atividade filosófica nacional condenada, dito de modo resumido, a recomeçar sempre do zero, sem contar os aleijões próprios à formação filosófica atravessada pelo diletantismo, pela paixão pela novidade e pelo contato superficial com as obras dos autores estudados.

A formação da cultura filosófica do estudante interessado em respostas, que imagina serem trabalhadas num curso de filosofia, é o ponto de partida local e resultado de uma história de leitura e análise pautadas por diretrizes cuja “certidão de nascimento” encontra-se num texto de Jean Maugüé (cf. ARANTES, 1995, CORDEIRO, 2008), que critica o modelo pautado pelo desfile de retalhos de correntes e sistemas de pensamento a sufocar a chama do interesse e dedicação do jovem iniciante, movido pela inquietante busca de modos de pensar o mundo, de contar a sua história, de conhecer o porquê de tudo

o que se passa ao alcance de sua curiosidade, uma história, portanto, de algum começo (cf. GIANNOTTI, 1976).

O problema é conseguir realizar um sistema de produção e circulação de objetos identificados como obra de alguém mexendo com filosofia. Em tempos de ensino com acelerado destaque na diplomação em massa, a circunstância que envolve o ensino e a prática de filosofia universitária importa, e muito. Não é franqueado o acesso livre a qualquer interessado em produzir vacinas ou tirar uma ponte da prancheta. Analogamente, há de se reconhecer alguns elementos sem os quais não é possível se dizer, menos ainda “construir” ou “elaborar”, filosofia.

A “prática filosófica” que se instaura ao longo da história nacional considera o texto filosófico em dois registros básicos (para o que se segue, cf. MAUGÜÉ, 1955, GOLDSCHMIDT, 1963, GUÉROULT, 1979): (1) o do andamento da relação entre as ideias (movimento lógico) e (2) com três ordens de dificuldades próprias ao leitor e que somente ele pode resolver: (2.1) as dificuldades próprias à exposição do movimento de encadeamento das ideias contidas no texto, que levam o leitor a produzir um texto sobre o texto que lê, um texto que busca “contar-nos de que se trata”, an-

tes até de qualquer adaptação do seu relato às particularidades de gênero textual ou escola filosófica que se aproxime do escrito.

Sob essa chave, iniciar-se na leitura de textos filosóficos é iniciar-se na apreensão do processo de elaboração das ideias, tendo por meta a posterior reposição do anotado, organizado, preparado e escrito pelo leitor a um ouvinte imaginário, antevendo-se já ser esse ouvinte, por seu turno, quem produzirá (seja como pesquisador, de pós-graduando a pós-doutor, seja como professor) um texto a ser lido, escutado, visto, a depender do suporte, como o exigido por demonstrações em aulas de lógica modal.

Há ainda, (2.2), a dificuldade sempre presente que exige continuada atenção aos textos, o que é somente possível lendo-se o texto, única via de acesso à verdade ou tese defendida, (2.3) sem o que a leitura torna-se (2.3.1) raciocinação ou máquina de fazer argumentos, não raro como reação ao (2.3.2) tornar-se eterno comentarista, seja do §X, da Obra Y ou da Tese Z no último colóquio do mês.

Para evitar que se sufoque a curiosidade dos jovens com um desfile de opiniões que levam ao ceticismo quem busque “respostas” (cf. as objeções tanto hegelianas quanto nietzscheanas expostas por MOURA, 1988), o desa-

fio de lidar com alunos dedicados movidos por certezas políticas, vontade de entender o mundo, sem que isso implique nem pedantismo nem marca de distinção social, o trabalho de formar filósofos tem a tarefa árdua de superar a leitura de manuais e resumos (cf. MAUGÜÉ, 1955) mediante o contato direto com os textos clássicos, contato que forma uma cultura pessoal e íntima no decorrer desse aprendizado, sendo o resultado desse processo a expressão material da ideia mesma de formação (cf. RANCIÈRE, 2002), posta em marcha pelo modelo de universidade que organiza a vida intelectual ocidental.

Destacam-se algumas diretrizes a organizar esse processo (sintetizadas por GOLDSCHMIDT, 1963, comentadas por PORCHAT, 1963): (1) adotar uma postura de discípulo/analista/confessor ante o sistema filosófico, (2) referindo-se a doutrina estudada ao método que a gera, mostrando o movimento lógico dos argumentos que a produzem, (3) movimento que reconstitui a unidade do pensamento que “inventa” teses praticando o método que as gera, o que exige (4) resistir à suposição de uma doutrina anterior à sua concepção, contraposta à unidade buscada entre ler, pensar e escrever, (5) unidade assentada em um tempo lógico na estruturação das

ideias, diferente do tempo do relógio, (6) cujo encontro mostra que a interpretação deve ser interior ao sistema que se estuda, formando-se uma leitura e análise que produz uma verdade não por uma intuição única nem pelo julgamento de sua coerência interna como se todas as ideias vivessem um presente eterno.

O desafio é a produção de uma disposição pela qual estudar pressupõe certa disciplina, uma prática como método que guie aquele que se inicia nos procedimentos de como lidar com textos filosóficos, um percurso pelo qual um dia se chega à pia batismal da tese e textos a serem publicados (cf. LEOPOLDO E SILVA, 1993b), percurso longo e árduo, que corre o risco de produzir eternamente meros comentários, mas que busca superar (MAUGÜÉ, 1955) o consumo das modas filosóficas do momento, o utilitarismo de pressupor que se deva responder de modo ingênuo às urgências do presente, o diletantismo movido pelo senso comum e intuições mediadas por uma linguagem que é fonte de um saber que não pensa o que pensa.

A solução é o repouso no método que busca a reconstrução, pelo leitor, de um movimento interno de uma ideia, um conceito, um sistema. Nos termos dessa dieta magra, sem que se saiba sequer

quando se pode dizer que esteja “formado” com segurança, insegurança agravada pela perda da potência de se conhecer as condições para a produção de saber, a espaço para assuntos políticos, temas sociais, processos de socialização e subjetivação. Estamos, assim, diante do que seja este sistema de produção de ideias em estufa que agora está em crise, as humanidades e a universidade, cuja crise mostra haver determinações que as impactam e que residem em outras esferas da vida social, com suas pressões familiares, religiosas, econômicas, políticas.

Produzir conhecimento nas humanidades pressupõe essa estufa em que reinem a paz e a tranquilidade próprias à formação na atividade de pensar, ou seja, antes de bater-se com o “assunto que interessa”, que seria entender as experiências do presente e as expectativas de futuro (sobre cuja envergadura, a terceira parte desse ensaio não deixa margem a dúvidas), o tempo exige deter-se, de modo propedêutico e formador, na história e estrutura das ideias.

Para tanto, é recomendado ao jovem que inicia seu árido processo formador um passo atrás que leve ao sacrifício de ideias-combo tais como “livre mercado”, “empoderamento” ou “luta de

classes” ao iniciar-se na pesquisa acadêmica. Ainda que isso seja tido como reacionário, trata-se de abrir mão de fórmulas que pressuponham questões e respostas ordenadas e racionalmente estruturadas somente após longo contato com as teses e debates que as formulam. O que falta a quem se inicie no caminho filosófico é o repertório que lhe permita reconstituir a história dos temas e problemas, a sua formulação e sustentação.

“Formar-se”, no ambiente acadêmico, é dar um passo atrás, a fim de entender antes como se constroem esses pontos de vista. Sem a trajetória de leitura e análise de textos pautada pelo rigor lógico que demarque o movimento que estrutura a construção dos argumentos, com ares de propedêutica filosófica, o risco é a adesão voluntarista, dogmática e ingênua a pressupostos cuja tessitura se ignora, não raro desaguando em produção textual, quando muito, inócua.

Feito esse percurso introdutório à prática filosófica na estufa universitária, está aberta a via que levará o pesquisador a tratar dos muitos temas e polêmicas pelas quais se interesse, segundo os recortes epistemológicos, escolas e sistemas que lhe sejam os mais férteis para o bom andamento de suas pesquisas e atividade acadêmicas.

6 - Conclusão

É esta “estufa” que está sob ataque. Ataque cujas determinações exigem uma postura ante o presente que não seja dogmática, tampouco mero retorno ao passado, como se a história das humanidades apresentasse respostas acabadas ou algum modelo ideal. Antes, o cenário exige enfrentar aquilo que está posto como limite pelos nossos tempos.

Ante o todo do qual o pensamento é parte, há dimensões nas formas de pensar que são universalizantes, mas cujas singularidades não são eternas, pois estão às voltas com questões com passado e limites cuja complexidade permite afirmar, parafraseando Marx, que a universidade e as humanidades em geral, a filosofia em particular, são agentes de uma história cujo sentido lhes escapa.

A tarefa que se abre quando se discute “crise nas humanidades”, portanto, é a de reconstituir pelo pensamento e pela ação as clivagens e brechas para além de uma racionalidade soberana, mas que reconheça o lugar do pesquisador e do aluno como a atravessar um oceano em que passado, presente e futuro apresentam determinações vividas como devir, em que seus agentes escrevem uma história sem que se saiba de antemão o sentido da história tecida.

Inexiste a razão soberana, a existência autêntica: o que nos resta (na companhia de LEO-POLDO E SILVA, 1993a, FABRINI, 2006) é o engajamento despido da segurança de quem sabe, mas munido da imprevisibilidade de quem busca, perpassado pelos desvios e angústias de quem procura, sem as ilusões de um passado fantasiado onde tudo funcionasse às mil maravilhas. Funcionasse, não teria chegado onde chegou.

Por fim, pode-se afirmar que estamos diante do colapso do mo-

delo e dos parâmetros do que se entende por humanidades ou mesmo universidade, atropeladas por diretrizes gerenciais pautadas pela padronização a transformar e quantificar o trabalho solitário, reduzido à linha de produção seriada que atende pelo nome de sistema educacional. Como lidar com o colapso desse modelo de saber? Estamos ante um cenário em que temos tudo por fazer. Mas não foi a enormidade dessa tarefa o que sempre pautou o que se passa por filosofia no decorrer dos milênios?

Referências

- ARANTES, P. E. *Departamento francês de ultramar*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____.; ARANTES, O. B. F. *Sentido da formação: três estudos sobre Antonio Candido, Gilda de Mello e Souza e Lúcio Costa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.
- _____. “O novo tempo do mundo: a experiência da história numa era das expectativas decrescentes”. In: _____. *O novo tempo do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- CADERNO DE RESUMOS do 1º Simpósio Internacional de Humanidades, IH-UnB, 21-23 out. 2019. In: <https://drive.google.com/file/d/1SjSyuY7M8-VMxXRvgyZ2aE12gdcHKBC6/view>, acessado em 28 de outubro de 2019, às 22h53.
- CAMPO, J. E. *Encyclopedia of Islam*. Nova York: Facts On File, 2009 [Encyclopedia of World Religions].
- CORDEIRO, D. S. *A formação do discernimento: Jean Maugüé e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil*. Tese de Doutorado. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, 2008.
- FABRINI, R. “O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento”. *Trans/Form/Ação*, 28(1), p. 7-27, 2006.
- GAGNEBIN, J. M. “O método desviante: algumas teses impertinentes sobre o que não fazer num curso de filosofia”. In: <https://uspcf.files.wordpress.com/2011/06/gagnebin-j-m-o-mc3a9todo-desviante.pdf>, acesso em 28 de outubro de 2019, às 17h32.
- GIANNOTTI, J. A. In: v.a., “Por que filósofo?”. *Estudos Cebrap* (15), jan.-mar. 1976, p. 133-173.
- GOLDSCHMIDT, V. “Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos”. In: *A religião de Platão*. Trad. Ieda e Osvaldo PORCHAT. São Paulo: DIFEL, 1963.
- GUÉROULT, M. *Dianoématique: Philosophie de l’histoire de la philosophie*. Collection. Analyse e Raisons. Paris: Aubier Montaigne, 1979.
- KANT, I. “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Trad. V. FIGUEIREDO. In: MARÇAL, J.(Org.). *Antologia de textos filosóficos*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009, p. 406-15.
- KANT, I. *O que significa orientar-se no pensamento?* 3. ed. Trad. Floriano de Souza FERNANDES. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

- LEOPOLDO E SILVA, F. "A função social do filósofo". In: ARANTES, P. *et al.* (Orgs.). *A filosofia e seu ensino*. São Paulo: Educ, 1993a.
- _____. "Currículo e formação: o ensino da filosofia". *Revista Síntese*, Belo Horizonte (20, n. 63), p. 797-806, out./dez. 1993b.
- MAUGÜÊ, J. "O ensino de filosofia: suas diretrizes". *Revista Brasileira de Filosofia* (V, n.20), out./dez. 1955, p. 642-9.
- MARTIN, R. R., editor-chefe. *Encyclopedia of Islam and the Muslim World*, 2 v.. Nova York: Macmillan Reference USA, Thompson Gale, 2003-4.
- MOURA, C. A. R. de. "História *stultitiae* e história *sapientiae*". *Revista Discurso* (17), 1988, p. 151-71.
- PORCHAT, O. "Prefácio". In: GOLDSCHMIDT, V. *A religião de Platão*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, p. 5-10, 1963.
- RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do VALLE. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TORRES FILHO, R. R. "Respondendo à pergunta: quem é a ilustração?". *Discurso* (14), p. 101-112, 1983.
- VECKET, J. A. "Abecedarians". In: HERBERMANN, C. B.; PACE, E. A.; PALLEN, C.E.(Eds.). *The Catholic encyclopedia; an international work of reference on the constitution, doctrine, discipline and history of the Catholic Church*, 14 v.. Nova York: Robert Appleton Company, v. 1, p. 35.
- WAIZBORT, L. "Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior". *Tempo Social*, 27(2), p. 45-74, 2015.

Recebido: 10/12/2019

Aprovado: 07/01/2020

Publicado: 26/01/2020

