

Reflexões sobre alguns problemas em torno do ensino de filosofia nas universidades brasileiras

Reflections on Some Problems about the Philosophy Teaching at Brazilian Universities

Felipe Bezerra de Castro Oliveira

Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

felipe.bezerra3000@bol.com.br

<http://lattes.cnpq.br/0719890289270659>

Resumo

Esse texto pretende discutir sobre o ensino de filosofia nas universidades brasileiras. Para tanto, devemos assumir como pressuposto a tese de Paulo Margutti, qual seja, a de que o projeto pedagógico da USP constitui o atual paradigma para os cursos de filosofia no Brasil. Partindo dessa conjuntura, estabelecemos um diálogo crítico com os textos *Narcisismo às avessas e a nossa filosofia brasileira* (2020) de John Karley de Sousa Aquino e *Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia* (1998) de Oswaldo Porchat, onde ambos tematizam a filosofia de matriz uspiana e o seu projeto pedagógico. Após uma leitura crítica das principais ideias defendidas por J. K. Aquino e de duas sugestões de Oswaldo Porchat para o ensino de filosofia, concluimos, a partir de Antônio Joaquim Severino, que a formação universitária, nos cursos de filosofia, deve levar em consideração uma tríplice dimensão: científica, profissional e ético-política, o que segundo entendemos, integra alguns elementos da crítica de J. K. Aquino ao paradigma filosófico uspiano e das sugestões pedagógicas de O. Porchat para o ensino de filosofia no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. USP. Formação universitária.

Abstract

This text intends to discuss the teaching of philosophy in brazilian universities. Therefore, we must assume the thesis of Paulo Margutti as an assumption, in other words, that the pedagogical Project at USP is the current paradigm for philosophy courses in Brazil. Starting from this conjuncture, we established a critical dialogue with the texts: *Narcissism to adverses and our brazilian Philosophy* (2020) by John Karley de Sousa Aquino, and *Speech to students about research in philosophy* (1998) by Oswaldo Porchat, where both thematize the philosophy of Uspian matrix and its pedagogical project. After a critical reading of the main ideas defended by J.K. Aquino and two suggestions by Oswaldo Porchat for philosophy teaching, we concluded from Antonio Joaquim Severino, that university education in philosophy courses must take into account a threefold dimension: scientific, professional



and ethical-political, which as we understand it, it integrates some elements from the criticism of J.K. Aquino to the Uspian paradigm and from the pedagogical suggestions by O. Porchat for the teaching of philosophy in Brazil.

Keywords: Philosophy teaching. USP. University Education.

Introdução

Minha mão não tem mais palma

Dói a irreverência

Violência, calma

Brasileira é minha alma.

Calma Violência, Fagner.

O presente artigo pretende examinar alguns elementos do projeto pedagógico da Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo de trazer apontamentos para uma discussão sobre o ensino de filosofia nas universidades brasileiras. Para tanto, assumiremos como pressuposto a tese de Paulo Margutti, segundo a qual, nos últimos sessenta anos, o projeto pedagógico da USP serviu “de paradigma para uma grande parte das instituições universitárias brasileiras, marcando assim o presente quadro de pesquisa filosófica no país” (Margutti, 2014, p. 399). Essa tese servirá como ponto de partida para demarcarmos uma discussão em torno da filosofia de matriz uspiana e de algumas críticas ao seu projeto pedagógico. Sendo assim, apresentaremos um pequeno itinerário informando todas as etapas que seguiremos em nosso trabalho.

No primeiro tópico deste artigo, apresentamos as linhas gerais da crítica de J. K. Aquino ao paradigma filosófico da USP publicados em *Narcisismo às avessas e a nossa filosofia brasileira* (2020), de modo a dialogar com os problemas que o referido autor considera centrais na educação superior em filosofia. No segundo, articulamos uma leitura crítica da postura de J. K. Aquino em relação à referência paradigmática filosófico-educacional uspiana, tendo como mediação argumentativa a noção de que, na atualidade, a ocupação filosófica não deve prescindir de certas competências científicas e profissionais. Em seguida, faremos uma breve análise de duas sugestões de Oswaldo Porchat para o ensino de filosofia apresentadas no *Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia* (1998), com o propósito de apontar para algumas alternativas pedagógicas que, segundo ele, ainda não foram exploradas adequadamente pelo universo uspiano. Todo esse percurso pretensamente dialético segue para um desfecho



favorável ao pensamento de Antônio Joaquim Severino, a saber, que o ensino de filosofia não deve negligenciar as três dimensões da formação universitária: científica, profissional e ético-política¹, o que segundo entendemos, integra alguns elementos da crítica de Aquino e das propostas pedagógicas sugeridas por Porchat.

Uma vez que esse trabalho é o resultado de nossa primeira aproximação teórica acerca do tema em pauta, chamamos atenção para o seguinte: os pontos de vista delineados neste artigo devem ser vistos de um ângulo formal e aberto, portanto, suscetíveis de futuras retificações ou complementações. Nossa proposta, pois, é imprimir algumas reflexões e discutir certas hipóteses que, mesmo revelando parte de nossas preferências pedagógicas, sejam capazes de convidar o leitor a inquirir conosco sobre o ensino de filosofia no Brasil.

1. Crítica de J. K. Aquino ao paradigma filosófico da USP

No artigo *Narcisismo às avessas e a nossa filosofia brasileira*², J. K. Aquino propõe uma reflexão sobre o modo como a arte de filosofar vem sendo realizada no Brasil. Como ponto de partida, o autor se contrapõe ao paradigma filosófico brasileiro atual, concebido pela USP durante os anos 30-60. Para Aquino, a atividade filosófica uspiana é, em essência, um método estruturalista de leitura e interpretação de textos. Nessa abordagem, os trabalhos científicos (artigos, dissertações, teses, etc.) e demais atividades intelectuais (comunicações, palestras, etc.) nos cursos de filosofia seguem a fórmula “o conceito X na obra Y do autor Z”. Contrapondo-se à predominância destas tendências na pesquisa filosófica brasileira, o jovem pensador entende que a tradição uspiana limitou os estudantes de filosofia brasileiros “a condição de interpretes, comentadores e divulgadores de filosofia, mas não de filósofos propriamente ditos” (Aquino, 2020, p. 168).

Para ilustrar o seu pensamento sobre a situação atual da filosofia no Brasil, J. K. Aquino se fundamenta na tese de P. Margutti proferida em *Sobre a nossa tradição exegetica e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no País* (2014), onde se afirma, basicamente, que a referência paradigmática filosófico-educacional da USP estabeleceu uma

¹ A respeito dessa proposta pedagógica, Cf. SEVERINO, Antônio Joaquim. *Universidade, ciência e formação acadêmica*. In: Idem. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007. p. 21-36. Para evitar confusões teóricas, acentuamos que essa proposta de Severino se refere à formação universitária num sentido geral, e não apenas aos cursos de filosofia em particular.

² Cf. AQUINO, John Karley de Sousa. *Narcisismo às avessas e a nossa filosofia brasileira*. In: *Modernos & Contemporâneos*, Campinas, v. 4, n. 8., jan./jun., 2020. p. 164-179.



tradição exegética nas faculdades brasileiras de filosofia³. Partindo daí, Aquino articula o conceito de “narcisismo às avessas” elaborado por Nelson Rodrigues, que se refere ao complexo de inferioridade dos brasileiros em relação aos outros povos⁴, com o propósito de desenvolver uma explicação para a forte adesão da pesquisa filosófica brasileira à metodologia exegética estruturalista.

Nessa linha interpretativa, o narcisismo às avessas que “desconfia de tudo que é nacional” (Aquino, p. 175) e a tradição exegética que “promove a prática da exegese ao invés da criatividade filosófica” (Ibid, p. 175) são faces da mesma moeda, pois ao considerar como atividade filosófica essencial a exegese puramente estrutural de textos, a filosofia de matriz uspiana joga para o escanteio a atividade reflexiva, crítica e criativa, portanto, o exercício do filosofar, entendido por J. K. Aquino (2020, p. 175) como “a capacidade de questionar e querer explicar a si mesmo, seu mundo e a própria existência”.

O resultado desse modo de filosofar uspiano não é a figura do filósofo conforme concebida pela tradição ocidental⁵, mas sim a do especialista em filosofia. Numa palavra, J. K. Aquino caracteriza essa figura do especialista como o tipo de pessoa que se considera proprietária das ideias do filósofo que pesquisa. Para Aquino, o especialista “vive com os pés no Brasil, mas com a cabeça fora” (Aquino, 2020, p. 170), pois ele conhece todo o pensamento e contexto histórico de seu filósofo (leia-se: objeto de pesquisa), mas vive descolado da realidade e da história do Brasil. Conclui-se, aqui, que os filósofos formados aos moldes uspianos geralmente são pessoas que se limitam ao comentário das obras do filósofo de sua especialidade, sendo as suas reflexões geralmente “desconexas da vida e da sociabilidade” (Ibid, p. 176).

Além da tradição exegética e do narcisismo às avessas, Aquino ainda aponta dois problemas que impedem a superação do paradigma filosófico uspiano:

I) A ideia de que o diálogo intelectual com os grandes filósofos só pode ocorrer se dominarmos o seu idioma original. Essa é a postura típica dos especialistas. Em contraposição

³ Para saber a tese desse autor, bem como uma visão geral dele a respeito do projeto pedagógico da USP, Cf. MARGUTTI, Paulo. *Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no País*. In: *Kriterion: Revista de filosofia*, Belo Horizonte, n. 129, p. 397-410, junho/2014.

⁴ Nas palavras de J. K. Aquino (2020, p. 165): “Um sério problema para a nossa recente cultura filosófica no Brasil é o nosso ‘complexo de vira latas’ que nos faz ter uma imagem negativa de nós mesmos. Julgando-nos inferiores a determinados povos, padecemos daquilo que Nelson Rodrigues chamou de narcisismo às avessas”.

⁵ Através dos critérios de avaliação uspianos adotados pela CAPES, J. K. Aquino chega à mesma conclusão de Paulo Margutti (2014, p. 399): “pensadores como Sócrates, Platão, Nietzsche e Wittgenstein não teriam seus trabalhos aprovados, caso fossem avaliados com os critérios da CAPES”.



a essa postura, afirma J. K. Aquino (2020, p. 172): “não precisamos saber alemão, francês ou inglês para elaborar um pensamento autônomo e para fazer filosofia. Os gregos iniciaram a filosofia na língua deles e não na de outros”. Apesar de concordarmos em parte com esse pensamento, consideramos inegável que o domínio do idioma de um filósofo é importante para compreendê-lo com elevados graus de exatidão. Em outras palavras, queremos dizer que a falta de domínio do idioma não deve implicar na anulação da reflexão filosófica das ideias de um filósofo – como querem impor alguns especialistas –, mas, não obstante, deve-se reconhecer que tal domínio pode promover uma compreensão mais aprofundada de uma obra filosófica. Portanto, é razoável afirmar que essa qualificação não deve ser utilizada por especialistas como forma de monopolizar as obras filosóficas de sua especialização, assim como também é justo dizer que ela não deve ser menosprezada pelos estudantes de filosofia como um mero eruditismo.

II) O medo patológico de errar, principal agente de inibição da atividade criativa e reflexiva. Essa patologia faz com que o estudante brasileiro de filosofia não ouse julgar e questionar as grandes obras filosóficas por medo de cometer erros teóricos. Para argumentar sobre o quão absurdo é sentir medo de perder a credibilidade acadêmica por cometer paralogismos⁶, J. K. Aquino cita a interpretação equivocada de Hegel em relação ao conceito de “vontade geral” concebido por Rousseau, argumentando que o erro hegeliano não anula a grandiosidade de sua filosofia⁷. Inscreve-se, aqui, a lição de Luís Carlos Prestes: “É humano errar. Só não erra quem não faz nada, mas esse é o maior de todos os erros”⁸. De fato, esse medo patológico que obstaculiza a liberdade de expressão deve ser superado pela consciência filosófica brasileira. Contudo, consideramos que o medo patológico deve ser radicalmente distinguido do rigor teórico e metodológico com que os uspianos tratam seus objetos de estudo. Longe de constituir um problema, esse aspecto do projeto pedagógico uspiano precisa ser mantido⁹.

⁶ De acordo com Mário Ferreira dos Santos: “A argumentação viciosa chama-se paralogismo, sofisma ou falácia. Quando há boa fé, chama-se paralogismo; e sofisma ou falácia, em caso contrário. Essa é a acepção comumente aceita”. Cf. SANTOS, Mário Ferreira dos. *Lógica e dialética*. 5. ed. São Paulo: Editora Logos, 1964. p. 54.

⁷ Para ver os argumentos que J. K. Aquino articulou em seu texto, Cf. Aquino, 2020, p. 172-173.

⁸ Extraímos essa formulação de Luís Carlos Prestes em uma entrevista que ele cedeu ao programa *Roda Viva*, transmitido pela TV Cultura em 1986. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/44/prestes/entrevistados/luis_carlos_prestes_1986.htm>. Acesso em 31 jul 2020.

⁹ Segundo Paulo Margutti (2014, p. 398), “a preocupação fundamental do projeto pedagógico uspiano foi com o rigor dos estudos filosóficos, em oposição ao ambiente intelectual que dominava o país na primeira metade do século XX, ambiente esse que os professores do Departamento de Filosofia consideravam caracterizado pela fluidez, pelo abuso de retórica e pela importação não crítica de novidades europeias”.



Em linhas gerais, J. K. Aquino defende que a criação de uma cultura filosófica legitimamente brasileira só será estabelecida quando rompermos com a nossa herança uspiana e superarmos o nosso narcisismo às avessas, pois enquanto a primeira postura nos limita ao ofício de comentadores das grandes obras filosóficas, a segunda nos faz desvalorizar a criatividade e a originalidade das reflexões filosóficas realizadas no Brasil. O lema kantiano *Sapere Aude!* é evocado pelo pensador cearense, com o fim de convidar os estudantes de filosofia brasileiros a deixar de lado “a desconfiança que temos de nós mesmos e de nossas próprias capacidades que mais influenciam na preservação dessa cultura filosófica dependente, que por medo de errar prefere interpretar e comentar a arriscar-se a pensar, a ousar saber” (Aquino, 2020, p. 176).

A crítica de J. K. Aquino ao paradigma filosófico da USP levantou questões pertinentes à filosofia acadêmica vigente. Entretanto, o cenário mostrado nessa crítica, com exceção talvez de algumas pontuações mais específicas, possui características que não se aplicam necessariamente apenas aos cursos de filosofia. À guisa de exemplo, citamos Pedro Demo, que seguindo um espírito crítico similar, ainda que partindo de supostos diferentes, critica a falta de originalidade e de criatividade no contexto das ciências humanas em geral. Em suas reflexões, Demo exprime um profundo incômodo com o predomínio de atividades acadêmicas restritas ao nível descritivo e repetitivo (*p. ex.*, fichamentos infundáveis de textos, anotações obsessivas de tudo aquilo que é dito pelos professores, a propensão em reproduzir acriticamente tradições de pensamento e formando assim igrejinhas fechadas, etc.) em detrimento daquilo que considera realmente importante, a saber, as contribuições originais do pesquisador na sua área de estudos, a formação de uma personalidade teórica própria, e assim por diante¹⁰.

Terminada a exposição, compete-nos antecipar um comentário geral em relação ao pensamento de Aquino. Parece-nos evidente que algumas passagens elaboradas pelo autor de “Narcisismo às avessas e a nossa filosofia brasileira” assumem aspectos exageradamente generalizantes e problemáticos. De nossa parte, o texto muitas vezes escorrega em análises que podem ter desdobramentos cegos e autofágicos, ou, melhor dizendo, formulações não ponderadas adequadamente pelo seu autor, sobretudo quando aparenta flertar com a ideia de que nunca existiu uma filosofia no e/ou do Brasil¹¹. Contudo, quaisquer que sejam a

¹⁰ Sobre as reflexões do autor aqui indicadas, Cf. DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987. p. 13-51.

¹¹ Alguns traços brancaleônicos dessa incursão crítica podem ser vistos no seguinte trecho: “Defendemos que para realmente se produzir filosofia no e do Brasil, criando uma cultura filosófica de língua portuguesa entre nós, que



discutibilidade das posições de Aquino, que para além das hipóteses levantadas, refletem honestamente a sua experiência nas universidades brasileiras, consideramos que o seu propósito maior foi despertar algum tipo de inquietação em relação à atividade filosófica pautada apenas na leitura e comentário de textos – uma iniciativa filosófica digna de uma aproximação dialógica, dado o seu êxito em nos fazer meditar profundamente acerca da filosofia acadêmica vigente.

2. As três dimensões da formação universitária

No projeto pedagógico proposto pelo filósofo da educação brasileiro Antônio Joaquim Severino, a formação universitária, em sentido geral, deve se constituir numa tríplice dimensão: científica, profissional e ético-política. Em resumo, a dimensão científica se refere a aprendizagem das disciplinas, metodologias e conteúdos da área de saber em que estamos cursando; a dimensão profissional concerne ao conjunto de técnicas e habilidades necessárias para a prática de nosso ofício; já a dimensão ético-política tem relação com a construção da cidadania nos indivíduos e de uma sociedade cada vez mais democrática, o que exige o incentivo de “uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social” (Severino, 2007, p. 22)¹². Para Severino, nenhuma das três dimensões da formação universitária deve ser negligenciada ou se sobrepor umas às outras, pois todas elas são indispensáveis ao projeto civilizacional brasileiro¹³.

Como a educação superior em filosofia não está excluída dessa visão geral de formação universitária, ela também deve contribuir para a preparação científica e profissional de seus discentes, mas não apenas isso: deve incentivar também a atividade reflexiva, crítica e criativa, pois o exercício do filosofar se caracteriza pelo “pensar o real, quaisquer que sejam as formas históricas e concretas mediante as quais esse real se expressa à nossa experiência” (Severino, 2010, p. 35). Aliás, convém notar que, sem o exercício da subjetividade cognoscitiva, sobretudo na sua modalidade filosófica, a habilitação científica e profissional tende a ficar destituída de significação humana¹⁴. Portanto, devemos deixar claro, logo de início, que somos a favor de

é necessário essa atitude crítica de romper com nossa herança uspiana, assim como os gregos no princípio perpetraram uma ruptura com sua tradição mítica” (AQUINO, 2020, p. 176).

¹² Para uma melhor compreensão das concepções aqui esboçadas, Cf. Severino, 2007, p. 21-36.

¹³ Segundo A. J. Severino (2007, p. 22), o “ensino superior, tal qual se consolidou historicamente, na tradição ocidental”, visa atingir esses três objetivos, “que são obviamente articulados entre si” (Ibid, p. 22).

¹⁴ Por considerar a reflexão filosófica uma exigência que deve acompanhar o processo formativo em geral, A. J. Severino chega a propor a inserção da filosofia como componente curricular em todos os cursos universitários. Cf.



um ensino de filosofia conveniente com a tríplice dimensão da formação universitária, porque tendemos a pensar que todas elas englobam diretrizes teóricas e praxiológicas importantes não só para auxiliar o desenvolvimento da capacidade de reflexão filosófica, como também para “uma autêntica *Bildung*, uma *paidéia*, formação de uma personalidade integral” (Severino, 2010, p. 44).

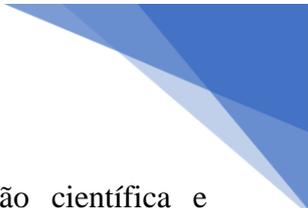
É a partir desse esquema conceitual que avaliaremos algumas noções colocadas por J. K. Aquino em seu artigo, que segundo entendemos, advoga por uma abordagem pedagógica mais focada na dimensão ético-política da formação educacional, deixando em segundo plano a dimensão científica e profissional. Vejamos os pressupostos teóricos da filosofia uspiana firmados por Jean Maugüé (1904-1990) que, segundo Aquino, caracterizam o ensino universitário brasileiro:

A leitura estrutural do texto que foi importada pela missão francesa para a USP partia de dois pressupostos: (1) da autonomia do discurso filosófico que deveria ser preservada através da compreensão da lógica interna do texto, que devia ser respeitada; (2) da convicção de que não existia tradição filosófica no país e que era necessário, antes das aventuras intelectuais autônomas, a preparação pedagógica dos aspirantes a filósofos no Brasil (Aquino, 2020, p. 166-167).

Esse método estrutural de leitura de textos, que constitui a espinha dorsal da cultura filosófica uspiana, tem como objetivo garantir ao estudante “uma compreensão objetiva e rigorosa dos textos, disciplinando a suposta mente ainda desregrada dos nossos aspirantes a filósofos” (Aquino, 2020 p. 168). Entretanto, como bem acentua J. K. Aquino (2020, p. 166), “essa formação era tida como propedêutica”, pois “Maugüé pensava que após estarmos minimamente familiarizados com a grande tradição filosófica europeia estaríamos aptos a filosofar por conta própria” (Ibid, p. 166). Infelizmente, J. K. Aquino não informa em que momento essa formação propedêutica se desviou de seu projeto originário, deixando de ser uma etapa inicial de nossa formação filosófica para se tornar aquilo que chamaríamos de “nossa filosofia brasileira”.

Assim como Maugüé, entendemos que essa formação propedêutica e preparação pedagógica, que pressupõe a aprendizagem de uma visão de conjunto dos principais temas e problemas discutidos na história da tradição filosófica ocidental, bem como de uma didática voltada para o ensino da filosofia (importante em caso de formação em licenciatura), deve servir como ponto de partida para a formação acadêmica nos cursos de filosofia. Nos termos do

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A filosofia na formação universitária*. In: *Revista Páginas de Filosofia*, São Bernardo do Campo, v.2, n.1, jan/jun 2010, p. 31-45.



projeto pedagógico de Severino, isso equivale a dimensão da formação científica e profissional¹⁵. No entanto, J. K. Aquino parece hostil a esse tipo de preparação quando afirma “a sensação de que somos inibidos intelectualmente, incentivados a ler mais do que escrever, a respeitar mais do que julgar” (Aquino, 2020, p. 165-166).

Certamente, o primeiro contato sistemático com as obras e autores da filosofia do aspirante a filósofo se dá na universidade; como planejar um confronto teórico-crítico com os grandes espíritos do passado e do presente – incluimos, aqui, os expoentes de tradições filosóficas diferentes¹⁶ – sem estar munido de um referencial teórico abrangente e diversificado? Ora, do mesmo modo que não se pode falar de autonomia intelectual e de criatividade filosófica sem o amadurecimento prévio de algumas competências científicas e profissionais, dado que o conhecimento humano não provém de forma espontânea, também é certo que não basta adquirir somente o domínio dos procedimentos técnico-científicos e metodológicos¹⁷. Diante dessas premissas, podemos voltar a discutir, sob outro ângulo, a metodologia exegética estruturalista.

Como bem explica Aquino (2020, p. 166-167), o objetivo central do método estruturalista de leitura e estudo das obras filosóficas é entender uma suposta lógica interna do texto, sua estrutura, a fim de compreendê-lo. Nesse contexto, essa técnica de leitura contraria a noção absurda que muitos especialistas têm de que para criticar qualquer filósofo é preciso conhecer o detalhamento minucioso e oniabrangente de seus sistemas, pois ela pressupõe a identificação de uma unidade de pensamento no corpo de um texto. Dito isso, segue-se que a

¹⁵ Segundo Marilena Chaui, estes são os principais campos em que, nos últimos 26 séculos, se desenvolveu a reflexão filosófica: “Ontologia”, “Metafísica”, “Epistemologia”, “Teoria do conhecimento”, “Ética”, “Filosofia política”, “Filosofia da história”, “Estética”, “Filosofia da linguagem”, “História da Filosofia”. Cf. CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 13 ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 57-58. Evidentemente, outras disciplinas filosóficas poderiam ser acrescentadas aqui. Porém, não aspiramos conceder um veredicto sobre a melhor forma de organização das disciplinas filosóficas, mas apenas chamar atenção para o caráter propedêutico de algumas delas. Argumentamos em defesa da “tríplice dimensão da formação universitária”, e não a favor da imposição de uma determinada grade curricular.

¹⁶ Aproveitamos este espaço para afirmar que a cultura filosófica das civilizações orientais, africanas, indígenas e de outros povos ao redor do mundo são essenciais para a formação de uma consciência livre e esclarecida. Foge deste artigo qualquer tentativa de excluí-las do cânone da literatura filosófica universal. Embora a filosofia no Brasil tenha sido institucionalizada sob alicerces ocidentais, ela pode contribuir para o estudo dos valores propiciados por essas culturas filosóficas, sendo capaz de, inclusive, absorvê-las e transformar-se a si mesma com essa absorção, o que consideramos importante não só para o progresso da filosofia no país, como também para a formação de um espírito filosófico anticolonialista. Em vista disso, somos de uma posição bastante simpática à de Pedro Demo (1987, p. 53): “Ademais, nossas formas de racionalidade, de rigor metodológico, de ver o relacionamento entre sujeito e objeto, não precisam ser as únicas, porquanto recairíamos naquilo que já é vício notório do ocidente: a arrogância clássica de considerar ignorante quem não conhece o que conhecemos. Não somos padrão absoluto para os outros. Isto não torna nossa história menos importante, mas é uma entre outras”.

¹⁷ Cf. SEVERINO, 2007, p. 216-217; DEMO, 1987, p. 50 e 62.



leitura e compreensão dos conteúdos de um texto deve anteceder a crítica e a formulação de juízos, posto que é absurdo pretender articular um conhecimento válido, verdadeiro ou provável a respeito das ideias filosóficas de um autor sem antes tê-lo lido e compreendido de forma rigorosa. Não é à toa que, no mesmo discurso em que elabora uma crítica severa ao projeto pedagógico da USP, Oswaldo Porchat elogia o método estruturalista de leitura, chegando a considerá-lo o “melhor método para lograr uma primeira hipótese interpretativa, e de um primeiro passo indispensável para qualquer apreensão do significado e escopo de um sistema filosófico” (Porchat, 2010, p. 19).

Se considerarmos a narrativa contida em *A filosofia no Brasil* (1921), integrada na segunda edição de *Noções de história da filosofia* escrita por Leonel Franca, estas são algumas das causas do atraso da filosofia brasileira no início do século XX: “autodidaxia de quantos entre nós se ocupam de assuntos filosóficos, descuidosidade geral dos problemas de ordem especulativa; causas essas, redutíveis, por sua vez, à deficiência dum ensino sério, metódico das disciplinas filosóficas” (Franca, 1978, p. 264). Para Luís Washington Vita, que tende a concordar com essa narrativa, as causas apontadas pelo pensador jesuíta “estão em grande parte superadas” (Vita, 1965, p. 162) devido ao surgimento de centros de estudos e de pesquisas no horizonte intelectual brasileiro. Nessa ótica, instituições como a USP fizeram a diferença na história da filosofia no Brasil¹⁸, pois substanciaram o espírito filosófico brasileiro com a qualificação científica e profissional, dotando a ocupação filosófica de metodicidade e rigorosidade.

Além do conjunto de conteúdos, habilidades e metodologias concernentes às suas disciplinas, o ensino da filosofia deve ater-se à situação material e intelectual de seu tempo. Consoante Manfredo Oliveira (1995, p. 177), a “questão do método nas ciências sem a filosofia é cega; por outro lado, a filosofia, numa sociedade cientificada como a nossa, nos caminhos dos métodos, que lhes são próprios, torna-se vazia sem o diálogo com as ciências”. Longe de ser positivismo ou cientificismo, o diálogo entre a filosofia e as ciências constitui um passo indispensável para a formação de um pensamento filosófico na contemporaneidade. Assim sendo, defendemos que alguns aspectos da formação científica e profissional, nos termos apresentados neste artigo, deve acompanhar a atitude filosófica dos nossos estudantes e professores de filosofia.

¹⁸ Conforme explica Paulo Margutti (2014, p. 397): “A pesquisa filosófica institucionalizada surgiu no Brasil apenas por volta de 1958, no Departamento de Filosofia da USP, depois de uma fase preparatória, em que o mesmo foi ocupado pelas Missões Francesas, de 1934 e 1957”.

3. Duas sugestões de Oswaldo Porchat para o ensino de filosofia no Brasil

No *Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia*¹⁹, Oswaldo Porchat expressa o seu pensamento sobre a filosofia de matriz uspiana. Nesse discurso, identificamos duas propostas para o ensino de filosofia que, segundo Porchat, não foram exploradas adequadamente pelo projeto pedagógico da USP, o que consideramos importante não só para medir criticamente o modo como a filosofia vem sendo praticada nas universidades brasileiras, como também para apontar novas alternativas pedagógicas ao ensino de filosofia no Brasil. Analisemos, pois, a primeira proposta:

Em primeiro lugar, introduzindo cursos e seminários – e orientando trabalhos e pesquisas, não apenas sobre doutrinas filosóficas deste ou daquele autor, sobre questões internas à lógica de seus sistemas, mas preferencialmente, ainda que não exclusivamente, sobre problemas filosóficos, sobre diferentes tratamentos e formulações desses problemas, sobre as polêmicas filosóficas que os envolvem e nos quais é tão fértil a literatura filosófica antiga, moderna e contemporânea. E a preferência deve também recair, parece-me, sobre problemas que sejam problemas para o mundo filosófico contemporâneo, que sejam tratados na literatura filosófica de nossos dias, introduzindo a eles os nossos alunos (Porchat, 2010, p. 26).

Com base nesse trecho, podemos observar que, para Oswaldo Porchat, a atividade filosófica não deve se restringir apenas ao estudo exegético das doutrinas filosóficas dos grandes pensadores da história da filosofia. A justificativa para essa postura em relação ao ensino de filosofia pode ser fundamentada na seguinte fórmula: “Ensinar a filosofar exige que se filosofe também” (Porchat, 2010, p. 32). Para além da tradição exegética, estimula-se, aqui, que estudantes e professores de filosofia não hesitem em manifestar uma atitude filosófica frente aos principais temas e problemas discutidos pelos filósofos ao longo da história, da antiguidade à contemporaneidade.

Ora, se assumirmos a tese de Alejandro Cerletti²⁰, para quem o processo de ensino-aprendizagem em filosofia envolve uma dimensão objetiva, referente à cultura filosófica de que dispomos (*p. ex.*, as diversas fontes contendo a totalidade de conhecimentos filosóficos constituídos através dos séculos, bem como o domínio de certas habilidades, conteúdos e técnicas) e outra subjetiva, voltada para a consciência do “professor-filósofo” (*p. ex.*, “a

¹⁹ Cf. PORCHAT, Oswaldo. *Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia*. In: *Fundamento*, Ouro Preto, v. 1, n. 1, set/dez. 2010. p. 18-33.

²⁰ Para ver a tese conforme descrita pelo autor, Cf. CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 33.



intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas²¹), concluiremos que é possível pôr em prática a proposta de Porchat. Isso porque identificamos, na primeira abordagem porchatiana, duas dimensões do ensino de filosofia que, segundo Cerletti, encontram-se entrelaçadas: a dimensão objetiva (repetição) e a subjetiva (criativa)²².

Analisando a tese de Cerletti à luz da proposta pedagógica de Severino esboçadas neste artigo, podemos inferir que a dimensão da objetividade apresenta certa relação com as competências científicas e profissionais da formação acadêmica do “professor-filósofo”, enquanto a subjetividade, em parte, tem a ver com a ético-política, mas em sentido geral, se relaciona com a formação de uma consciência filosófica²³. Partindo dessa formulação, afirmamos que tanto a dimensão objetiva (científica e profissional: repetitiva) quanto a dimensão subjetiva (reflexão filosófica, seja no âmbito teórico ou prático: criativa) são importantes para exercer a vocação filosófica, pois existe um patrimônio de conhecimentos filosóficos constituídos que nos compete aumentar e atualizar²⁴. Daí sinalizarmos a favor da primeira proposta porchatiana.

Frente a esses apontamentos, indagamos: é possível capacitar alguém para ser filósofo? Sabemos dos problemas que perguntas como essa trazem consigo, não constituindo objetivo deste artigo elaborar uma resposta definitiva para ela. Contudo, se considerarmos como certo (ou plausível) o pensamento de O. Porchat em seu discurso, podemos deduzir, pelo menos, que é possível criar condições que propiciem a boa iniciação ao exercício do filosofar. Feita essas ressalvas, passemos, então, para a segunda proposta porchatiana:

Em segundo lugar, é muito desejável que nossos estudantes sejam fortemente incentivados, desde o início, desde o primeiro ano, a exprimirem livremente nos seminários, nos trabalhos e nas aulas os seus próprios pontos de vista sobre os assuntos tratados. A tomarem posição, a criticarem, a ousarem criticar, se isso lhes parecer ser o caso, mesmo as formulações dos grandes filósofos e suas teses (Porchat, 2010, p. 27).

²¹ Cf. CERLETTI, 2009. p. 29.

²² Cf. Ibid. p. 32.

²³ Numa descrição bastante sucinta, A. J. Severino entende a reflexão filosófica como “a tentativa de se explicitar significações, mediante um procedimento conceitual, dos dados da experiência humana relacionada aos seus diversos objetos, atividade que se torna viável graças ao equipamento subjetivo que se encontra à disposição dos homens”. Cf. SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora Ltda, 2002. p. 269.

²⁴ Cf. NUNES, Ruy Afonso da Costa. A filosofia nas universidades católicas. In: *A filosofia e o ensino da filosofia: teses e debates apresentados no Encontro Nacional de Professores de Filosofia*, São Paulo, 26 a 29 de outubro de 1978. São Paulo: Editora Convívio, 1979. p. 212.



À primeira vista, essa segunda proposta parece ter sido formulada propositalmente para provocar alguns segmentos acadêmicos da *intelligentsia* brasileira; ou, quiçá, tenha sido uma maneira de atenuar o medo patológico de errar nos estudantes e professores de filosofia, uma das causas da estabilização de nosso amadurecimento filosófico, como pontua J. K. Aquino. De qualquer modo, se um aluno compreendeu, através de estudos e pesquisas, boa parte dos conteúdos abordados pelo professor em sala de aula, por que ele deveria se sentir intimidado a expressar os seus pensamentos nas apresentações de seus trabalhos (*p. ex.*, artigos, comunicações, seminários, etc.)? Não seria razoável pensar que, quanto mais cedo o estudante aprendesse a arcar com as repercussões de suas conclusões pessoais, fruto de suas leituras e reflexões, tanto mais amadurecido ele estaria para exercer a vocação filosófica?

Em situações do tipo descrito acima, tendemos a concordar com Porchat. Antes, porém, de nos posicionarmos em relação a tal proposta, examinaremos o próximo trecho, onde Porchat explica melhor as suas intenções:

E cabe recordar também os gregos, afinal os pais da Filosofia, praticaram fundamentalmente o método da discussão filosófica, da proposição de teses e antíteses, de perguntas e respostas, de argumentos e objeções. E tudo isso sobre problemas e questões que diziam respeito às preocupações efetivas dos homens de então. E levando em conta e tomando como ponto de partida as opiniões professadas pelos estudantes que acorriam aos cursos de Filosofia. Socráticos, platônicos, aristotélicos, céuticos, neo-platônicos, a maioria, enfim, procedeu dessa maneira. E quem desconhece a prática medieval da argumentação contraditória, os estudantes enfrentando-se na defesa ou impugnação de teses sob a supervisão dos mestres, defendendo um e outro lado nas posições e teses consideradas? Para os gregos e medievais, para muitos modernos e para muitos contemporâneos, em muitas universidades, sobretudo nos países de línguas anglo-germânicas, aprender a filosofar é aprender a debater teses, a sustentar pontos de vista, a impugnar pontos de vista contrários aos que se estão defendendo (Porchat, 2010, p. 29-30).

Nessa parte do discurso, Oswaldo Porchat defende o método da discussão filosófica, com o argumento de que a prática desse procedimento, ao longo de uma tradição de mais de vinte e cinco séculos, contribuiu para que os filósofos discutissem e compreendessem os problemas e questões referentes a si mesmos e ao mundo em que viviam. Conseqüentemente, essa perspectiva pedagógica entende que o intercâmbio de ideias, seja oralmente ou por escrito, trouxe e ainda pode trazer benefícios incalculáveis à humanidade como um todo.

Ora, no âmbito sócio-histórico, “filosofia seria o que os filósofos fizeram ao longo da História, os problemas por eles colocados, suas tentativas de resolver questões fundamentais, enfim, sua obra” (Cerletti, 2009, p. 31). Com base nessa concepção, afirmamos que os nossos aspirantes a filósofos não devem permanecer estabilizados na etapa de formação propedêutica



e de preparação pedagógica, pois a reflexão filosófica exige, dentre outras coisas, que “se tenha a coragem de pensar por conta própria, de propor ideias, de tomar posições, de fazer críticas e de recebê-las” (Porchat, 2010, p. 32). Nesse contexto, a filosofia aparece como uma espécie de convite aos bem-pensantes para participarem do interminável diálogo – envolvendo os filósofos de todas as épocas e de todo o mundo – acerca dos problemas inerentes à condição humana²⁵. Tal atitude exigiria, pois, que garantíssemos uma cultura intelectual comprometida com o método da discussão filosófica.

Sendo assim, qual seria a solução para evitar a manifestação de achismos – “tão temido pelos bem-pensantes brasileiros” (Margutti, 2014, p. 407) – nas salas de aula? Para O. Porchat, isso parece inevitável. Entretanto, cabe aos mestres filósofos a tarefa de orientar os alunos durante as apresentações de seus trabalhos, como veremos a seguir:

No que concerne particularmente ao aprendizado filosófico, caberá ao mestre apontar as necessárias imperfeições das primeiras tentativas, sugerir leituras que possam ser utilizadas como ponto de apoio para os passos seguintes, corrigir falhas de argumentação, estimular o debate filosófico entre os próprios estudantes. E, sobretudo, municiar os debates e discussões pelo recurso à utilização pontual de textos e passagens de obras filosóficas apropriadas ao tratamento dos temas em questão (Porchat, 2010, p. 30).

É certo que, para isso ocorrer, o mestre filósofo deve saber articular uma série de destrezas inerentes à atividade filosófica, o que torna viável, mais uma vez, a defesa de uma formação universitária tridimensionalizada.

Posto isso, afirmamos que, se os estudantes e professores de filosofia realizassem trabalhos e discussões norteados pelo espírito de amor à sabedoria²⁶, certamente os pontos de vista deles seriam aperfeiçoados mediante a investigação dialética dos temas em pauta. Não seria esse um dos objetivos fundamentais da metodologia socrática, isto é, “purgar os interlocutores das crenças acríticas que defendem” (Santos, 2008, p. 13)? No final das contas, professores e alunos de filosofia não teriam que ensinar/aprender a desempenhar um papel análogo ao do velho Sócrates, qual seja, o de “perfurar as afirmações até fazê-las cambalear, ou até que elas sejam capazes de mostrar sua fortaleza” (Cerletti, 2009, p. 25)? Tal perspectiva

²⁵ Segundo Costa Nunes (1979, p. 208), a “filosofia é a atividade permanente do espírito humano, como dizia o nosso Farias Brito, e cabe-lhe compreender o homem, a vida e o mundo, em qualquer momento em que o homem se põe a filosofar”.

²⁶ Nosso entendimento do termo caminha para o mesmo sentido expresso por A. Cerletti (2009, p. 18): “Se nos remetemos, como é habitual fazê-lo, à etimologia da palavra filo-sofia, o que ela indica é fundamentalmente uma *relação*. De maneira específica, a palavra faz referência a uma relação com o saber e, em particular, a um vínculo de amor como aspiração ou desejo de saber, mais que ao domínio de um saber determinado”. Por conta disso, “o amor ou o desejo de saber (a filo-sofia) nunca é preenchido” (Cerletti, 2009, p. 25).



indica que tanto os alunos quanto os professores estariam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem²⁷. Afinal, todos somos suscetíveis a erros e acertos, críticas e autocríticas.

Em síntese, as duas sugestões de Oswaldo Porchat não têm como fim esgotar a força das questões colocadas em seu discurso, mas sim servir de gatilho para pensarmos se a proposta pedagógica da USP constitui “o único ou o melhor caminho para fazer desabrochar as potencialidades filosóficas daqueles nossos estudantes que foram trazidos a um curso de Filosofia por sentirem sede e fome de Filosofia” (Porchat, 2010, p. 22). Trata-se, portanto, de breves indicações pedagógicas que, segundo Porchat, ainda não foram ponderadas adequadamente pela política pedagógica da USP. Vejamos um trecho de seu discurso que sintetiza bastante o seu pensamento sobre o modo uspiano de fazer filosofia:

A atual geração dos professores de Filosofia do Departamento de Filosofia da USP teve negadas todas as condições que propiciam a boa iniciação à prática da Filosofia. Seus mestres, eu sou um deles, lhas negaram todas, os prepararam apenas para que se tornassem bons historiadores da Filosofia. E eles assim se tornaram, o que é muito bom. Mas foram educados – ou deseducados – no temor malsão da criatividade filosófica, o que foi muito mau. Sob esse aspecto, nós, os mestres deles, miseravelmente falhamos. Meu mea culpa vem muito tarde, eu sei. Embora da confissão da culpa se possa talvez dizer o mesmo que o poeta disse da liberdade: *quae sera, tamen...* (Porchat, 2010, p. 33).

Embora essa conjuntura descrita por Porchat seja considerada por alguns de seus companheiros “mais uma das excentricidades em que ele é pródigo” (Margutti, 2014, p. 405), partiremos dela para elaborar as seguintes questões: por que muitos de nossos filósofos brasileiros altamente qualificados hesitam em articular uma compreensão filosófica dos grandes problemas que afligem a humanidade no Brasil e no mundo? Esse acontecimento estaria relacionado a possível ausência de uma cultura de debates nos ciclos universitários? Supondo que a resposta dessa última pergunta seja “sim”, até quando continuaremos secundarizando o método da discussão filosófica nos cursos de graduação e pós-graduação em filosofia, considerados por O. Porchat imprescindíveis para a formação de uma consciência filosófica?

²⁷ Partindo das concepções platônicas de saber, aprendizagem e educação, José Gabriel Trindade Santos propõe a noção de “contexto dialético”, que segundo entendemos, oferece um suporte argumentativo essencial para desvelarmos a dimensão pedagógica do método da discussão filosófica. Confirmamos, pois, o que diz tal concepção: “Contexto dialético de um diálogo é a relação única e irrepetível entre personagens que colaboram na investigação de um tópico, perante uma audiência ao mesmo tempo real e ideal, exprimindo e debatendo opiniões suas, com pressupostos próprios e comuns a todos, exercitando-se pela argumentação com vista à sua educação e à de outros. A noção permite-nos encarar o diálogo filosófico como um instrumento de ensino e de investigação mais do que como suporte de doutrinas dogmaticamente impostas, embora estas não deixem de se achar presentes nele, como objeto de reflexão crítica”. Cf. SANTOS, J. G. *Para Ler Platão: a ontoepistemologia dos diálogos socráticos*. Tomo I. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 38.



Qual seria o sentido da pesquisa e da produção de conhecimento num cenário em que estudantes e professores se ignoram entre si, fazendo do Brasil aquilo que Margutti (2014, p. 410) chama de “uma autêntica comunidade de desconversação”? As forças universitárias preocupadas em melhorar o ensino de filosofia no país, bem como os filósofos brasileiros que articulam um enfoque filosófico dos problemas contemporâneos, estão recebendo a devida atenção da comunidade acadêmica como um todo? Caso o leitor encontre-se inclinado a discordar do pensamento de Porchat sobre o projeto pedagógico da USP, perguntamos: até que ponto podemos considerar como certo o discurso em sua totalidade? Pois bem; vislumbramos um horizonte imensurável de problemas em tais perguntas, motivo pelo qual decidimos, neste artigo, deixá-las em aberto...

Considerações finais

À guisa de conclusão, consideramos que a formação propedêutica de alguns conteúdos, habilidades, técnicas e metodologias concernentes às disciplinas filosóficas, assim como o diálogo com certos procedimentos e regras exigidos pela atividade científica em geral, deve acompanhar aquilo que J. K. Aquino e O. Porchat consideram eclipsado no Brasil: “a elaboração de uma reflexão filosófica, a compreensão filosófica de nós mesmos e do mundo” (Porchat, 2010, p. 23). Sendo assim, sinalizamos a favor da tríplice dimensão da formação universitária, conforme propostas no projeto pedagógico de Antônio Joaquim Severino, pois supomos que, atualmente, o ensino de filosofia deve acolher, mesmo que criticamente, não apenas certas competências científicas e profissionais, mas também incentivar uma tomada de consciência para as questões relacionadas à vida individual e coletiva. Ademais, chamamos atenção às duas sugestões de Oswaldo Porchat referentes ao ensino de filosofia, tendo em vista que elas apontam para uma formação acadêmica que não se restringe apenas ao estudo exegético das doutrinas filosóficas, mas reconhece também a importância de um mestre filósofo capacitado a desenvolver um enfoque filosófico sobre os grandes temas e problemas que orbitam em torno da condição existencial humana, sejam eles antigos, sejam contemporâneos, o que implica, por sua vez, a inserção de uma cultura de debates envolvendo alunos e professores nos ciclos universitários.

Claro está que a filosofia acadêmica vigente apresenta um modelo suscetível de ser criticado. Em vista disso, firmamos acordo com J. K. Aquino e Paulo Margutti quanto a



necessidade de superar o nosso atual modelo uspiano de fazer filosofia, uma ideia que até mesmo um dos criadores da política pedagógica da USP – Oswaldo Porchat – reconhece como emergente. Contudo, não podemos ser tão radicais ao ponto de permitir que a pesquisa filosófica no Brasil seja leviana com o critério do rigor teórico. O estrago que muitas pessoas têm causado à filosofia e às ciências em geral se deve muito a esse descomprometimento científico e profissional, que diga-se de passagem, foi combatido sem tréguas pelo projeto pedagógico da USP. Nesse sentido, devemos tomar cuidado para não transformar o nosso “narcisismo às avessas” em seu oposto igualmente destrutivo, isto é, numa “criatura narcísica e megalomaniaca” que, revoltando-se contra todos os progressos em filosofia realizados nas universidades brasileiras, depreda os alicerces civilizatórios que, com muito sangue, suor e lágrimas, foram construídos neste país.

Referências

- AQUINO, John Karley de Sousa. Narcisismo às avessas e a nossa filosofia brasileira. In: *Modernos & Contemporâneos*, Campinas, v. 4, n. 8., jan./jun., 2020. p. 164-179.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13 ed. São Paulo: Ática, 2008.
- DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- FRANCA, Leonel. *Noções de história da filosofia*. 22. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1978.
- MARGUTTI, Paulo. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no País. In: *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 129, jun., 2014. p. 397-410.
- NUNES, Ruy Afonso da Costa. A filosofia nas universidades católicas. In: *A filosofia e o ensino da filosofia: teses e debates apresentados no Encontro Nacional de Professores de Filosofia*, São Paulo, 26 a 29 de outubro de 1978. São Paulo: Editora Convívio, 1979. p. 201-212.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *A filosofia na crise da modernidade*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- PORCHAT, Oswaldo. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. In: *Fundamento*, Ouro Preto, v. 1, n. 1, set/dez. 2010. p. 18-33.
- PRESTES, Luís Carlos. *Programa roda viva*. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/44/prestes/entrevistados/luis_carlos_prestes_1986.htm>. Acesso em 31 jul 2020.



SANTOS, Mário Ferreira dos. *Lógica e dialética*. 5. ed. São Paulo: Editora Logos, 1964.

SANTOS, J. G. *Para Ler Platão: a ontoepistemologia dos diálogos socráticos*. Tomo I. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org). *O que é filosofia da educação?* 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora Ltda, 2002. p. 265-326.

_____. A filosofia na formação universitária. In: *Revista Páginas de Filosofia*, São Bernardo do Campo, v.2, n.1, jan/jun 2010, p. 31-45.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

VITA, Luís Washington. *Que é filosofia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1965.

Recebido: 04-12-2020

Aceito: 20-04-2021