

<http://dx.doi.org/10.26694/pensando.v15i34.5647>

Licenciado sob uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>



O MODELO ESTRUTURALISTA: ENSINO, MÉTODO E REFORÇO DA COLONIALIDADE

The structuralist model: Teaching, method, and reinforcement of coloniality

Rodrigo Marcos de Jesus
UFTM

Resumo: Este estudo discute o ensino de filosofia destacando um modelo de ensino importante para a institucionalização contemporânea da filosofia entre nós: o modelo estruturalista. Debate as características, as repercussões e os problemas desse modelo. Sublinha o elemento metodológico do estruturalismo e como este reforça a colonialidade do ensino. A análise é feita a partir dos aportes teóricos da filosofia da libertação, do pensamento decolonial e da nova historiografia da filosofia brasileira.

Palavras-chave: Estruturalismo; Ensino de Filosofia; Colonialidade.

Abstract: This study discusses the teaching of philosophy, highlighting an important teaching model for the contemporary institutionalization of philosophy among us: the structuralist model. Discuss the characteristics, repercussions, and problems of this model. It highlights the methodological element of structuralism and how it reinforces the coloniality of teaching. The analysis is based on theoretical contributions from the philosophy of liberation, decolonial thought, and the new historiography of Brazilian philosophy.

Keywords: Structuralism; Teaching Philosophy; Coloniality.

O ensino de filosofia entre nós

Discutirei o ensino de filosofia destacando um modelo de ensino importante para a institucionalização contemporânea da filosofia entre nós. Abordarei as características, repercussões e problemas do modelo *estruturalista*. Meu propósito é destacar como essa matriz contribuiu para a constituição da filosofia colonializada e eurocentrada presente em nossa educação. Esse tópico não é novo no debate acerca da filosofia brasileira, de todo modo, penso que o tema mereça ser debatido em um dossiê sobre a Filosofia do Brasil, trazendo uma contribuição a partir de um enfoque teórico amparado na filosofia da libertação, no pensamento decolonial e na nova historiografia da filosofia brasileira¹.

O modelo estruturalista forjado na USP não é único. Outros modelos contemporâneos rivalizaram com o estruturalista. Remeto a dois que mereceriam maior

¹ Este trabalho baseia-se em parte de minha pesquisa de doutorado intitulada *Ensino de Filosofia, Colonialidade e Eurocentrismo* na qual os aportes teóricos mencionados foram fundamentais para demonstrar a herança historiográfica (eurocêntrica) e a herança institucional (que consolida essa historiografia) que marcam o ensino filosófico.

atenção por parte dos pesquisadores e pesquisadoras do tema. Um é o *modelo culturalista*, que teve no Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) sua entidade mais representativa e nas obras de Miguel Reale e Antonio Paim suas principais referências teóricas, metodológicas e historiográficas. O outro é o *isebiano*, isto é, o modelo de ensino de filosofia presente no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e que teve em Álvaro Vieira Pinto a orientação filosófica maior. Falta elaborar um estudo detido das três instituições (USP, IBF e ISEB) e de seus respectivos modelos de ensino de filosofia. Esse capítulo importante da história do ensino de filosofia no Brasil ainda não foi escrito. Para concretizá-lo seria necessário considerar as produções dessas instituições e as análises sobre elas, mas desconfiando do ranço das avaliações constatadas em intelectuais que integram ou integraram essas instituições e tendem a não reconhecer valor filosófico no que foi produzido fora do seu espaço institucional. Isso se verifica nos trabalhos de autores ligados à USP ou ao IBF, que praticamente se anatematizam, a meu ver, mais por motivos políticos que por diferenças profundas em termos filosóficos (a marca eurocêntrica está presente tanto no estruturalismo quanto no culturalismo). Um panorama dessa situação é apresentado por Margutti (2013, p. 9-42). Quanto ao ISEB, sua destruição pela ditadura militar e a impossibilidade de formar alguma tradição intelectual dada a dispersão forçada de seus pensadores (Álvaro Vieira Pinto foi para o exílio e ao retornar ao Brasil caiu no ostracismo) contribuíram para um desconhecimento ou condenações, por vezes sumárias, que inibiram uma melhor avaliação de seu significado para o ensino e a filosofia brasileira. Alguns trabalhos relevantes para o estudo do que intitulo modelo culturalista são os de José Maurício de Carvalho (2021), adepto do culturalismo, e os de Elisabete Pádua (1998) e Rodrigo Gonçalves (2016, 2017), que fazem uma análise crítica. Sobre o ISEB e a questão da educação, há o estudo de Antônio Vale (2006) e uma abordagem específica sobre Álvaro Vieira Pinto foi desenvolvida por José Fáveri (2014).

Existe um número significativo de estudos que tratam do estruturalismo uspiano e seus impactos para a formação filosófica em geral e para o ensino de filosofia em particular. Alguns elogiam esse modelo como, por exemplo, os livros de Marcos Nobre e Ricardo Terra (2007) e Ivan Domingues (2017) e procuram destacar seus benefícios. Outros fazem uma espécie de crítica desde dentro, realizada por personagens que se formaram e contribuíram para o fomento à cultura filosófica uspiana, casos de Paulo Arantes (1994), que ainda vê certos méritos na proposta estruturalista, e de Oswaldo Porchat (1999), que de impulsionador do modelo passa a uma autocrítica docente. Já o artigo de Evaldo Sampaio (2023) procura mostrar que o estruturalismo uspiano era uma versão mitigada e de pouca difusão no país. E há trabalhos com críticas mais incisivas aos pressupostos e às implicações do estruturalismo, como os de Julio Cabrera (2010, 2018) e o estudo de Augusto Rodrigues (2020). Aqui não pretendo um balanço geral dessas avaliações ou um exame minucioso da história da instauração do modelo estruturalista no país. Nessa medida, salientarei determinados momentos, textos e dimensões do estruturalismo que permitam melhor perceber os aspectos coloniais e eurocêntricos do modelo de ensino de filosofia que ganhou hegemonia e que, a despeito das críticas, permanece como orientação seguida institucionalmente, se não em todos os detalhes, pelo menos em suas linhas fundamentais.

Antes de abordar o modelo convém esclarecer que o termo “estruturalista” aqui se refere em especial ao método de leitura estrutural de texto e às diretrizes iniciais estabelecidas para o ensino de filosofia na USP. Orientações e método que configuraram o denominado modelo de ensino. Esse “estruturalismo”, portanto, não corresponde simplesmente à conhecida corrente teórica estruturalista, representada por autores como Lévi-Strauss, Lacan, Althusser e, em parte, Foucault. Entretanto, como aponta Paulo Arantes, no departamento de filosofia da USP verificou-se certa passagem e afinidade entre um e outro. A transição do primeiro estruturalismo (da ênfase na história da

filosofia e mais modesto em elaborações filosóficas) para o segundo (mais ousado teoricamente, inclusive com extrapolações extra-universitárias, mas ainda com foco acadêmico) ocorreu sem grandes alardes².

O modelo estruturalista: definição

Designo *modelo estruturalista* a institucionalização da filosofia no século XX caracterizada pela transplantação francesa, o aumento da profissionalização, a história da filosofia como via privilegiada para a formação filosófica, a ênfase no comentário e o método de análise estrutural de texto. A experiência fundamental que implanta o modelo e influenciara outras instituições é a da Universidade de São Paulo.

O modelo estruturalista representa a referência mais recente na formação filosófica nacional em nível superior e tem implicações no ensino médio. Recorde-se que figuras importantes envolvidas com o ensino de filosofia nessa etapa da educação foram formadas no modelo estruturalista e criaram obras didáticas (a exemplo do manual *Iniciação à filosofia*, de Marilena Chaui) e noções vigentes nos documentos normativos para o ensino (caso de Franklin Leopoldo e Silva³) que, de algum modo, refletem essa herança. Ao tratar desse modelo destacarei sua *metodologia* de leitura de texto, pois traz outros elementos para pensar a colonialidade do ensino de filosofia brasileiro, o que me parece não tem sido muito discutido. O método de leitura estrutural de texto, julgo, reforçou a colonialidade e revelou-se uma abordagem ingênua no ensino de filosofia.

Para melhor compreensão do modelo estruturalista é preciso indicar o significado histórico da constituição da USP e da missão francesa que chega à universidade.

O projeto da USP

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, foi concebida como um projeto político da elite paulista que havia sido derrotada pelo governo Vargas após a fracassada tentativa constitucionalista, dois anos antes. Um dos principais fundadores da instituição, Julio de Mesquita Filho, deixou isso explícito em um conhecido comentário: “Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutávamos no seio da federação” (2010, p. 138-9). A USP surge, então, como um projeto de reconquista de hegemonia política por parte da oligarquia paulista⁴. Para isso, na visão dos fundadores da universidade, seria necessário formar elites dirigentes capazes de se impor por seu valor técnico e moral. De acordo com essa visão, somente uma elite esclarecida proporia rumos para a nação acima dos interesses partidários.

A USP teria como finalidades, segundo seu decreto de fundação: o progresso da ciência por meio da pesquisa livre e desinteressada; o ensino; a formação de especialistas, técnicos e profissionais; e a divulgação das ciências, das letras e das artes (cf. Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, artigo 2º). O coração da universidade seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, local onde se desenvolveria uma formação

² “Nascidos e criados à sombra do primitivo método estrutural, que germinava na historiografia filosófica francesa desde os tempos de Bréhier, não nos era difícil posar de precursores e quase veteranos da nova maré alta da Ideologia Francesa [isto é, do estruturalismo como corrente teórica]. [...] Estávamos em casa, portanto, ao fazer ver que desde sempre contrapúnhamos o corte rigoroso da estrutura à ilusão dogmática da gênese. Antigos conceitos e velhos argumentos conheciam assim uma segunda juventude” (ARANTES, 1994, p. 101-2).

³ O estudo citado de Augusto Rodrigues (2020), sobretudo o capítulo I, analisa a presença de Leopoldo e Silva nos debates e documentos da área de ensino de filosofia.

⁴ Esse projeto político, como mostra a pesquisa de Priscila Elisabete da Silva (2020), pode e deve ser analisado também considerando as relações entre as ideias que fomentaram a criação da USP e o debate da época sobre raça e eugenia presente, por exemplo, no pensamento de Julio de Mesquita Filho e de Fernando de Azevedo. Não terei como explorar esse tópico aqui. Mas o destaco como algo a ser investigado e merecedor da atenção de pesquisadoras e pesquisadores do ensino de filosofia.

científica de cunho humanista e não-pragmático. Idealmente, essa faculdade funcionaria como uma espécie de curso básico preparatório a todas as escolas profissionais e inclusive para ela própria. Desse modo, colaboraria para a promoção de uma cultura que ultrapassa as especializações e para criação de certo sentimento de nacionalidade. Nessa medida, salienta Maria de Fátima Costa de Paula (2002), notam-se aproximações entre as concepções universitárias alemã e paulista: uma orientação liberal e idealista de universidade; o vínculo entre formação das elites e projeto de nação; a preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; a autonomia relativa da universidade diante do Estado; o apreço à formação geral e humanista. Apesar desses pontos em comum e das intenções dos fundadores da USP, os interesses dos professores das escolas profissionais, receosos em perder parte de suas cátedras para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fizeram com que essa se transformasse em mais uma escola profissional, fundida com a Faculdade de Educação, e voltada para a formação de professores para o ensino secundário. A ideia de uma faculdade como centro organizador da universidade e responsável pela formação geral científica e cultural não resistiu ao conflito das faculdades⁵.

O corpo docente da nova universidade contou com a participação significativa de professores estrangeiros. No primeiro ano de funcionamento, treze docentes europeus (franceses, italianos e alemães) foram contratados. Entre os anos de 1934 e 1942 trabalharam na USP quarenta e cinco professores estrangeiros. A presença de docentes europeus, sobretudo de franceses, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras fora pensada pelos fundadores como a melhor maneira de vincular o Brasil à cultura e à civilização europeia. A França, em especial, forneceria os professores adequados não só a ensinar os métodos de pesquisa que permitiram à civilização europeia adquirir prestígio e poder, mas também a formar os estudantes num sentido político liberal. Pelo menos assim era compreendido o papel desses docentes na faculdade considerada *alma mater* da USP, conforme depoimento de Julio de Mesquita Filho. Apesar da extensão do trecho, vale a pena citar suas palavras:

Anelávamos oferecer à nação o meio capaz de permitir-lhe integrar-se no sistema cultural dos povos do Ocidente, e esse seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que se tornaria o centro do organismo, a sua alma mater, em torno da qual se reuniriam as demais, as Faculdades profissionais já existentes e as outras que se fundassem. [...] Esse, o plano, e, essa, a meta.[...]. Dispostos a banir de uma vez por todas o autodidatismo, a improvisação, o amadorismo e a superficialidade da cultura nacional, não podíamos aceitar que do futuro corpo docente pudessem participar elementos cuja formação intelectual apresentasse falhas. Se o objetivo que tínhamos em vista era uma reforma ampla e profunda do processo cultural vigente, não se concebia que lançássemos mãos de indivíduos cujos diplomas ostentavam a chancela de faculdade onde se ministrava um ensino por todos os títulos insuficiente. A determinação em que nos achávamos de realizar obra tanto quanto possível perfeita colocava-nos na contingência de reconhecer a imperiosa necessidade de recorrermos às nações de velha cultura, de lhes solicitarmos o concurso de especialistas nas diferentes disciplinas que iam ser pela primeira vez professadas no Brasil. [...] Conservávamos para a França, líder da liberal democracia, aquelas [disciplinas] de que dependia diretamente a formação espiritual dos futuros alunos: filosofia, sociologia, economia política, política, geografia humana, letras clássicas e língua e literatura francesas. [...] Assim, evitava-se a quebra do sentido liberal da evolução brasileira (2010, p. 129-32, grifos meus).

⁵ Uma história desse conflito a partir da disputa entre a recém criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Escola Politécnica (de existência anterior e integrada à universidade) pode ser consultada em Macioniro Celeste Filho (2013, capítulo 1).

Sendo assim, a vinda dos docentes estrangeiros responde tanto a uma iniciativa de modernização e renovação dos estudos na filosofia, nas ciências sociais e nas letras quanto a um projeto político, do qual os próprios professores, muitos deles jovens especialistas, não tinham plena consciência. O depoimento de Paul Arbousse Bastide, integrante da missão, é expressivo nessa direção:

Aqui, nós professores tivemos a impressão de que algo novo ocorria em São Paulo. Pois só aos poucos que conseguimos interpretar o fenômeno fora de seu parâmetro curricular. A fundação da Faculdade de Filosofia, pouco depois da Revolução de 1932, possuía o valor simbólico da afirmação cultural do 'patriotismo paulista'. É como se a USP integrasse uma estratégia ideológica pela qual se procurava demonstrar aos outros Estados da Federação que São Paulo não apenas era a locomotiva econômica de um trem pouco produtivo. Era preciso forjar uma vanguarda para a cultura paulista. Era essa, pelo menos, a consciência predominante entre os primeiros alunos. Os professores estrangeiros entraram sem querer nesse processo de bandeirantismo (*apud* SILVA, 2020, p. 291).

De toda forma, essa missão estrangeira chegava ao país representando o parâmetro científico e cultural a ser seguido. No caso da filosofia, a famosa missão francesa é uma verdadeira transplantação cultural-filosófica, que desembarca com professores, livros, doutrina e técnica de estudos. Uma missão de civilização assemelhada à missão de evangelização dos jesuítas. Com a diferença, segundo Ivan Domingues (cf. 2017, p. 405), que a missão contemporânea difundia uma filosofia laica e plural, francesa, porém aberta à filosofia alemã e a toda tradição ocidental e com uma pedagogia científica, enquanto a missão da época colonial disseminava uma filosofia única, regida pelo *Ratio Studiorum*. Entretanto, seja de modo religioso ou laico a finalidade é civilizacional (termo, via de regra, eufemístico de colonial) e parte do pressuposto de que algo de maior valor cultural deve ser implantado em terras bárbaras ou pouco cultivadas no trato rigoroso da razão filosófica.

A missão francesa, o ensino e o método

A missão francesa no departamento de filosofia da USP terá dois momentos fundamentais para a formatação do modelo estruturalista. O primeiro nos anos 1930, quando se postulam as diretrizes iniciais para o ensino de filosofia, e o segundo nos anos 1950-60, com a consolidação do método de análise estrutural. Entretanto, a série de professores franceses ligados à missão estende-se até os anos 1980. Os nomes dessa plêiade e seus períodos de atuação no Brasil são: Etienne Borne (1934-5); Jean Maugüé (1935-43); Gilles-Gaston Granger (1947-53); Martial Guéroult (1948-50); Claude Lefort (1952-3); Michel Debrun (1960-5, período em que trabalhou na missão, mas esteve antes no ISEB e depois na Unicamp); Gérard Lebrun (1960-6, inicialmente como funcionário da missão, depois mantendo vínculo com a USP até os anos 1990) e Francis Wolff (1980-4).

No primeiro momento, as orientações básicas para o ensino de filosofia ficaram expressas em artigo que representa uma espécie de "certidão de nascimento" do modelo estruturalista. Jean Maugüé, o segundo professor da missão francesa e que deixará viva impressão nos estudantes⁶, redige *O ensino de filosofia e suas diretrizes*⁷. Esse curto texto procura fixar as condições do ensino filosófico na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Logo no início o autor resume

⁶ Estudantes ilustres foram Antonio Candido, o eminente crítico literário, e Gilda de Mello e Franco, que viria a ser professora de estética na USP e destacada ensaísta. Ambos relembram a exposição precisa de um assunto, a consulta disciplinada às fontes, a seleção bibliográfica moderna e a inspiração promovida pelas aulas do catedrático francês (Cf. ARANTES, 1994, p. 65-7).

⁷ O texto foi publicado originalmente em 1937 no *Anuário da Faculdade de Filosofia de 1934-1935*. Depois republicado na revista *Kriterion* em 1954, baseio-me nesta versão para as referências.

sua proposta com o mote kantiano: “A Filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar”. Como observa Arantes, esse aspecto à primeira vista paradoxal terá uma consequência escolar estritamente kantiana e reprodutora, no plano da prática acadêmica, de um dos preceitos da filosofia francesa universitária: “*Se é verdade que não se pode jamais ensinar filosofia a não ser historicamente, como queria Kant, a leitura dos clássicos vem a ser então o único meio de aprender a filosofar*” (1994, p. 72).

Maugüé aponta três condições gerais para o ensino da filosofia. A primeira é a exigência de uma vasta cultura, que deve ser adquirida antes ou junto à aprendizagem filosófica, uma vez que, para o autor, a filosofia é concebida como um esforço de reflexão sobre conhecimentos e atividades criadas pela ciência e pela arte. Nessa medida, a filosofia é uma reflexão de segundo grau, sem objeto próprio, uma atividade da inteligência que se apreende a si mesma. A segunda condição é que o ensino filosófico deve ser primeiramente histórico, sendo essencial o conhecimento do passado filosófico como uma maneira de a filosofia conhecer-se a si mesma. “Deste modo, os prolegômenos de toda a filosofia futura são o conhecimento da filosofia vivida, aquela que nos transmite a história” (1954, p. 229). A terceira condição é que a história da filosofia consiste na retomada dos textos clássicos, “na comunhão com os grandes espíritos do passado”. É no confronto com o texto filosófico que o ensino se faz não só histórico, mas pessoal. Conforme o missionário francês: “O estudante apenas pode considerar-se no caminho da filosofia no dia, mas só no dia em que, no silêncio do seu quarto de estudo começa a meditar por si mesmo sobre algum trecho de um grande filósofo” (1954, p. 230).

Essas condições gerais aplicadas ao Brasil precisam atentar para dois traços característicos do país que o diferenciam da Europa e que necessitariam ser combatidos a fim de criar no estudante o discernimento exigido ao exercício filosófico. O primeiro traço é aquele que julga as correntes filosóficas conforme sua novidade. O segundo é a tendência a confundir o valor de uma ideia com o aspecto prático que ela possa representar. A correção desses traços, na visão de Maugüé inviabilizadores da adequada formação filosófica, requer um recuo histórico que permita ao estudante filtrar a imigração espiritual das ideias novas e situá-las no conjunto da perspectiva filosófica. Daí a razão pela qual a história da filosofia torna-se a base do ensino, possibilitando ao estudante brasileiro aquisição de um “tato histórico” ao se deixar guiar pelos clássicos, pontos fixos da história, que funcionam como referências obrigatórias para aferir, por contraste, o sentido do tempo presente.

Ponderadas as condições gerais e apontados os traços específicos do Brasil que demandam correção, sintetiza Maugüé as diretrizes para o ensino de filosofia no país:

- 1) O ensino da filosofia deve ser pessoal, tanto da parte do professor como da parte dos estudantes. Pedem-se ao professor reflexões que empenhem a sua responsabilidade intelectual. Seria de desejar que se pedisse aos estudantes um pouco mais de personalidade.
- 2) A personalidade do estudante forma-se na atenção dada às lições, sobretudo na reflexão, e mais ainda, pela leitura, lenta, contínua e meditada.
- 3) A leitura deve ser uma regra de vida para o estudante. Este não deve *ler naturalmente senão os bons autores*. É mais seguro ler aqueles que o tempo já consagrou. *A filosofia começa com o conhecimento dos clássicos*.
- 4) *A História da filosofia deve ter, no Brasil, um lugar primordial*. Ela pode ser ensinada, *seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos*. Não há vida presente sem o conhecimento da vida passada.
- 5) Enfim, o futuro da filosofia no Brasil depende da cultura que o estudante tiver adquirido anteriormente (1954, p. 233-4, grifos meus).

Desses pontos, pode-se afirmar que a preponderância da história da filosofia e a leitura rigorosa dos textos filosóficos constituem as orientações principais e que serão radicalizadas no segundo momento da missão francesa. As consequências pedagógicas dessas diretrizes são a instituição dos cursos monográficos e uma feição essencialmente histórica conferida às matérias filosóficas. Lívio Teixeira, que fora assistente de Maugüé

e se torna catedrático de filosofia na universidade, salientará essa marca e sua continuidade na formação uspiana: “Acrescentemos que, nesta faculdade, não somente a história da filosofia é estudada pelo certificado desse nome, mas que todas as matérias filosóficas são tratadas de um ponto de vista essencialmente histórico” (2003, p. 199).

Um aspecto crucial a se questionar e que não costuma ser posto em tela nos estudos sobre esse primeiro momento da missão francesa (e a bem da verdade nem mesmo no segundo) é a referência exclusiva à tradição europeia embutida na defesa da história da filosofia e da leitura dos clássicos. Os autores clássicos explicitamente citados por Maugüé em seu artigo (Tales, Platão, Tomás de Aquino, Descartes, Espinosa, Leibniz, Scheler) ou aqueles que foram objeto de seus cursos (Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Scheler e Freud⁸) estão inscritos naquela tradição. Isso revela que o clássico, o objeto de estudo rigoroso, o parâmetro que nos ajuda a pensar a atualidade, é buscado em uma tradição específica e não em outra parte. Dessa forma, como bem afirma Gabriel Silveira: “Na operação local dessas diretrizes não há lugar para passado do pensamento que não seja europeu, como tampouco para discernimento que de passado não europeu se nutra ou para pensamento atual que não expresse competentemente suas credenciais modernas” (2015, p. 207). Esse eurocentrismo da lição de Maugüé exerceria uma violência sobre outras possibilidades reflexivas exteriores ou à margem do circuito europeu supostamente promovida em benefício do estudante brasileiro. Esse aspecto, a meu ver, preserva-se no próximo momento da missão e se mantém bastante presente.

O segundo momento da missão francesa segue e aprofunda as linhas mestras das diretrizes estabelecidas quando do começo da experiência universitária uspiana. Essa etapa assinala a prevalência conferida ao método estrutural. Martial Guérout e Victor Goldschmidt se destacam tanto por apresentarem as bases do método quanto pela influência exercida através de suas atividades de ensino e de orientação em nível de pós-graduação⁹. Oswaldo Porchat e José Arthur Giannotti¹⁰, por exemplo, figuras relevantes na formação da filosofia universitária no país, estudaram com os docentes franceses e incentivaram a adoção do método. Porchat sintetiza a visão que a dupla francesa promovia do ensino filosófico:

Na perspectiva estruturalista de Guérout e Goldschmidt, não cabia mais o enveredar por um caminho filosófico original; o importante era conhecer as estruturas do pensamento filosófico, e o conhecimento das estruturas não pode ser conseguido senão pelo estudo das obras dos filósofos e pela descoberta das lógicas que as estruturam (2000, p. 122).

As obras filosóficas fundamentais são aquelas consagradas pela história da filosofia que é, como já indicava Maugüé e reforçará Guérout em *O problema da legitimidade da história da filosofia*, um dos textos basilares do estruturalismo, “[...] o instrumento principal de iniciação à filosofia, e, para a filosofia, fonte permanente de inspiração” (1968, p. 194). Nesse sentido, o trabalho histórico em filosofia identifica-se com o próprio exercício filosófico e a exegese tende a coincidir com a história da filosofia. Constitui-se certa continuidade entre filosofia, história da filosofia e exegese capaz de evitar, na visão franco-uspiana, os problemas do diletantismo, do amadorismo e do filoneísmo¹¹ que predominariam no ensino brasileiro e nas obras filosóficas

⁸ Segundo informações de Antonio Candido, ver Arantes (1994, p. 65).

⁹ Observo que Goldschmidt não integrou o quadro de docentes da missão francesa. Entretanto, foi professor na França de jovens expoentes da filosofia uspiana como Giannotti, Porchat, Ruy Fausto e Bento Prado Jr.

¹⁰ Para uma análise da atuação e das ideias de Porchat e Giannotti, cf. Arantes (1994, p. 114-15 e, sobretudo, os capítulos ‘Instauração filosófica no Brasil’ e ‘Falsa consciência como força produtiva’). Certamente o estudo mais completo sobre Porchat, detalhando seu itinerário filosófico, é o de Plínio Smith (2017, o capítulo 7 trata de forma pormenorizada do estruturalismo).

¹¹ De acordo com Cruz Costa, o filoneísmo é “[...] a mais completa e desequilibrada admiração por tudo o que é estrangeiro – talvez uma espécie de ‘complexo de inferioridade’ que deriva da situação colonial em que por

produzidas no país. O método estrutural seria, então, a ferramenta mais pertinente para uma formação rigorosa.

Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos, palestra de Victor Goldschmidt publicada no Brasil como apêndice ao seu livro *A religião de Platão*, em 1963, expõe as características principais do método estrutural. Esse breve texto, traduzido por Ieda e Oswaldo Porchat, torna-se fundamental no estruturalismo uspiano. Nessa obra, Goldschmidt defende o método estrutural na análise dos textos como método eminentemente científico e filosófico. Critica o método genético, que pretende explicar um sistema filosófico remetendo à sua origem, ou seja, às causas de ordem econômica, política, biográfica, intelectual, enfim, históricas, envolvidas na construção do pensamento do filósofo. A interpretação genética, para o autor, pode até vir a ser um método científico e, portanto, instrutivo, porém, ao analisar uma obra através de seu tempo histórico explicaria o sistema filosófico para além ou por cima das intenções de seu autor, uma vez que não mediria a doutrina em seu terreno específico, isto é, na essencialidade do texto, em sua articulação lógica e discursiva. Goldschmidt critica ainda o método dogmático definido pela procura da verdade das teses (*dogmatas*) filosóficas e de suas razões. Mesmo considerando-o um método propriamente filosófico, pois trata uma doutrina conforme a intenção do seu autor, com uma abordagem interna ao texto, quer dizer, em seu tempo lógico, tal método correria o risco de tomar as teses filosóficas de maneira isolada, sem uma adequada apreciação da estrutura presente na obra. Na perspectiva estruturalista, é uma certa estrutura, e não as teses isoladamente, que confere especificidade ao discurso filosófico.

Segundo Goldschmidt:

A filosofia é explicitação e discurso. Ela se explicita em movimentos sucessivos, no curso dos quais produz, abandona e ultrapassa teses ligadas umas às outras numa ordem de razões. A progressão (*método*) desses movimentos dá à obra escrita sua estrutura e efetua-se num tempo lógico (1963, p. 140).

Sendo assim, cabe ao intérprete, ao historiador da filosofia, desvelar a estrutura¹² de um determinado pensamento, restituindo sua unidade e explicitando seus encadeamentos lógicos. Ao realizar essa tarefa, o método se mostra simultaneamente científico e filosófico. Científico quanto ao seu princípio, porque a preocupação pela estrutura “[...] supõe um devir, mas que seja interior ao sistema, e busca as causas de uma doutrina, aquelas pelas quais o próprio autor a engendra, diante de nós” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 145). E filosófico enquanto procura compreender um sistema consoante as intenções de seu autor, fornecendo indicações ao problema da verdade *formal* de uma doutrina, ainda que a questão da verdade *material* (do conteúdo de suas teses) fique sem resolução. Afinal, o que se espera de um historiador da filosofia não é julgar a doutrina de um autor, porém reencontrar a doutrina do pensador, reconstituída em uma ordem de razões pelo intérprete, deixando de lado a questão de saber se ela é falsa ou verdadeira.

Desse modo, a crítica histórica estrutural torna-se o próprio trabalho filosófico. A história da filosofia faz as vezes de filosofia. A excelência filosófica encontra-se na *compreensão sem juízo* sobre um determinado autor ou obra. Rejeita-se a crítica doutrinal em matéria filosófica. Cabe tão só a explicação. “Ou seja, a filosofia é antes de tudo explicação e discurso e se distingue da opinião comum, não pela verdade

longo tempo vivemos [no Brasil]. Desconfiamos das nossas empresas, das nossas interpretações e preferimos sempre nos apoiar no pensamento alheio” (1967, p. 8).

¹² Arantes (1994, p. 124, nota) traz a seguinte definição sintética de Goldschmidt para a “estrutura”: “Chamo estrutura de uma obra ou de uma doutrina o conjunto dos procedimentos de procura, de descoberta, de exposição e de demonstração que lhe asseguram a coerência e lhe conferem inteligibilidade” (retirado do texto *Platonisme et Pensée Contemporaine*. Paris: Aubier-Montaigne, 1972, p. 126).

superlativa de pensamentos avulsos, mas por não separar as teses dos movimentos que se produziram, de sorte que nela também o movimento é tudo” (ARANTES, 1994, p. 141).

Com a adoção do método estrutural a necessária leitura rigorosa dos textos clássicos que fora colocada como diretriz para o ensino de filosofia no Brasil adquire o instrumental conveniente. Desse modo, a lida com a história da filosofia, via privilegiada da formação filosófica, realiza-se de maneira competente e profissional, segundo os padrões assumidos.

O método estrutural foi analisado e avaliado em diferentes sentidos. Há aqueles trabalhos que sublinham sua dimensão positiva para a filosofia e o ensino no Brasil, pois teria contribuído para o rigor metodológico, a profissionalização, a produção técnica apurada de traduções e trabalhos especializados, influenciando, desse modo, na consolidação do aparato institucional da filosofia. A título de ilustração, uma iniciativa fundamental para o trabalho de ensino e divulgação da filosofia foi a coleção *Os Pensadores*. Publicada inicialmente pela Abril Cultural nos anos 1970, a coleção disponibilizou em língua portuguesa um conjunto até então inédito de textos filosóficos da tradição ocidental. Vários professores do departamento de filosofia da USP colaboraram para compilar, traduzir e prefaciaram os volumes. De acordo com Paulo Arantes (2000, p. 342), a presença desses docentes no projeto editorial “foi a primeira manifestação pública de hegemonia da USP” e “o reconhecimento tácito que tinha se formado ali algo de importante”.

Para se ter uma ideia da dimensão quantitativa da iniciativa, apenas a 1ª edição (1972) vendeu 1.516.100 exemplares, média de 29.200 exemplares por volume (num total de 52 volumes). O diretor de coleções da Abril Cultural, Pedro Paulo Poppovic, informa algo importante sobre as pretensões de *Os Pensadores* e que permite vislumbrar as repercussões do modelo estruturalista e de sua metodologia:

A ideia básica era mudar o currículo do ensino de filosofia nas universidades brasileiras, pouca modéstia. Então contratamos o Giannotti que juntamente com o José Américo [Pessanha] fizeram uma espécie de projeto do currículo, desde os pré-socráticos. A ideia é possibilitar aos brasileiros ter um curso de filosofia com textos em português palatáveis (*apud* GOMBERG, 2017, p. 94).

Sobre esse currículo proposto via coleção há de se observar que reproduz uma história da filosofia europeia e exclui as mulheres. Nenhum dos volumes publicados em *Os Pensadores* trouxe, por exemplo, um filósofo latino-americano ou uma filósofa. Ausências significativas que, ao que parece, não se devem a problemas editoriais.

Sem negar os efeitos positivos do método com respeito ao ensino e difusão da filosofia, cabe aqui ressaltar dois aspectos críticos. Um mais discutido, inclusive pelo que denominei acima de crítica interna. O outro ainda pouco explorado.

Inibição intelectual e reforço da colonialidade

O primeiro aspecto é a inibição intelectual. O método que possibilita o trato técnico com os textos filosóficos, o trabalho metódico e especializado com obras muitas vezes difíceis tolhe a criatividade e a autonomia exigidas pela reflexão filosófica. Oswaldo Porchat ressaltou isso no conhecido *Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia* (1999). Mesmo afirmando a validade do método como uma etapa preparatória para a formação filosófica, possivelmente um *primeiro passo* indispensável para o conhecimento de um sistema filosófico, questiona o quanto ele próprio não teria desestimulado seus ex-estudantes a pensar de maneira mais própria, pessoal, sem estar preso ao comentário dos clássicos. Formula, aliás, uma pergunta brutal: “*estamos contribuindo para a concretização desses impulsos [filosóficos], ou os estamos matando?*” (p. 133). Em suma, põe em xeque o quanto o método resultou na exclusividade do trabalho histórico em filosofia, deixando de lado o imperativo filosófico de pensar por si próprio. Paulo Arantes (cf. 1994, p. 44) também chama a atenção para

esse ponto, ao comentar como a preparação técnica, que prometia acabar com a falta de rigor e o diletantismo presumidos nas letras filosóficas brasileiras, não cumpriu com a expectativa de fornecer o caminho para uma futura elaboração filosófica original. Ficou-se nos preparativos e o resultado foi a formação de especialistas em textos clássicos e estrangeiros, de “técnicos da inteligência filosófica”. A tal ponto que um ilustre acadêmico das plagas uspianas teria afirmado certa vez: “não sou filósofo, mas sei explicar um texto” (ARANTES, 1994, p. 44). Gonçalo Palácios, professor equatoriano radicado no Brasil, na recomendável obra *Alheio olhar* (2004), afirma que “[...] impôs-se um método de como ler os filósofos clássicos que, paradoxalmente, não permitia pensar filosoficamente” (2004, p. 117). Dessa forma, segundo a percepção do autor, “[...] o que se esperava de um professor de filosofia [no Brasil] não era que fizesse filosofia, mas que falasse com suprema autoridade sobre o pensamento de algum filósofo clássico” (2004, p. 24).

A confissão de Franklin Leopoldo e Silva, formado sob os preceitos do método estrutural e autor referenciado nos documentos legais sobre o ensino de filosofia, é ilustrativa disso e confirma a crítica de Palácios:

[...] eu não consigo fazer outra coisa, quer dizer, faço de uma maneira cada vez mais flexível, porque já não tenho mais a cabeça estrutural para fazer análises filosóficas como fazia há vinte anos atrás; hoje faço de uma maneira mais flexível, digamos assim, mais modesta, mas continuo fazendo História da Filosofia e com muita consciência da especificidade disto que é portanto algo diferente de uma reflexão filosófica sobre temas de filosofia. Sempre que me pedem para fazer isso, eu faço da seguinte maneira, está muito na moda falar sobre ética, e quando me solicitam: “Escreva um texto sobre ética”, eu escrevo o que eu acho possível e necessário que é falar das teorias éticas, vou a Platão, Aristóteles, Kant, e às vezes o pessoal me diz: “Mas isso não é ética, eu quero que você fale da ética”, mas aquele é a única maneira que eu sei fazer isso. [...]. (LEOPOLDO E SILVA, 2013, p. 246-7).

E continua Leopoldo e Silva, afirmando perceber a influência do método – que teria adquirido um sentido benéfico – nos professores atuais:

Está ainda bastante presente, eu vejo, nos professores mais jovens, na maneira como eles se manifestam, quando eu os encontro dando aula em outros lugares, eu percebo ainda aquela formação de história, do rigor da leitura dos textos, aquela coisa toda, mas é claro que isso já assumiu um certo significado que eu acho saudável (2013, p. 247).

A inibição intelectual se expressa no apego ao comentário de texto de filósofo clássico (isto é, da tradição eurocêntrica). A valorização da exegese não é algo recente no ensino de filosofia no Brasil. Ela é uma característica presente desde os tempos da colonização e que foi identificada por Margutti (2013) como *fonsequismo*, isto é, uma atitude escolástica voltada ao comentário exegético, sem pretensões de originalidade, que permanece como atividade filosófica central, agora sob roupagem científica e marca francesa, no método estrutural. A consequência disso é que manter os estudantes de filosofia “[...] concentrados apenas no conhecimento dos clássicos do pensamento filosófico estrangeiro pode fornecer-lhes uma sólida formação exegética, mas certamente não os tornará mais preparados para enfrentar os desafios da cultura brasileira” (MARGUTTI, 2013, p. 14). Essa implicação nos remete ao segundo aspecto crítico do método: o reforço da colonialidade.

O método estrutural colabora para invisibilizar temas pertinentes à nossa realidade (a herança escravocrata, o racismo, a dependência econômica e cultural etc.) por, a meu ver, pelo menos dois motivos. Primeiro, por considerar o tempo histórico na análise dos textos como não essencial e, no limite, algo a ser descartado do ponto de vista filosófico. Goldschmidt afirma de maneira taxativa a independência essencial dos

sistemas filosóficos em relação ao tempo histórico em que aparecem, posto que a estrutura é relativa ao tempo lógico. As histórias dos fatos econômicos, políticos, científicos forneceriam um quadro cômodo, talvez importante, mas não-filosófico para a exposição das filosofias (cf. GOLDSCHMIDT, 1963, p. 144). Tal perspectiva bloqueia de antemão como filosoficamente inconsistente e pouco relevante toda interpretação que mostre os vínculos entre texto e contexto, o que favorece o ocultamento do contexto colonial dos textos filosóficos e suas elaborações conceituais muitas vezes preconceituosas. Isso faz com que, por exemplo, teses e afirmações racistas verificáveis em um clássico tendam a ser simplesmente ignoradas ou interpretadas como não pertencentes ao núcleo fundamental das ideias de um autor ou de um texto. E dessa forma a história da filosofia fica como a pairar em algum lugar asséptico, no imaculado tempo lógico, desencarnada da trama histórica.

O segundo motivo que concorre para a invisibilização é o foco nos clássicos. Ao privilegiar o estudo das obras e autores pertencentes à “grande história da filosofia”, o método estrutural adota de forma ingênua a historiografia filosófica promotora de uma cartografia da razão excludente¹³. Afirmar a ingenuidade dessa aceitação não significa negar o rigor, isto é, o elemento técnico da leitura especializada. Pode-se ser rigoroso, tecnicamente, e ingênuo do ponto de vista epistemológico. Tomando de empréstimo e adaptando levemente a definição de consciência ingênua¹⁴ do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto, digo que o método (e por extensão o modelo estruturalista) manifesta uma concepção ingênua da história da filosofia, pois ignora os fatores históricos e as condições geopolíticas que condicionam a história da filosofia e a escolha dos clássicos.

A herança histográfica assumida no método reproduz uma história colonial e eurocêntrica da filosofia. A tradição filosófica pressuposta no método e alvo de rigoroso escrutínio, portanto, deixa muita experiência filosófica de fora. O que não foi consagrado (e a reminiscência religiosa do termo é reveladora da atitude quase extática frente ao clássico¹⁵) pela tradição surge como algo menor e sobre o qual não valeria a pena se deter. O método corrobora o instituído e obsta a desconfiança para com o óbvio. Consequentemente, a filosofia deixa de questionar a si mesma.

Considerações finais

A colonialidade da filosofia entre nós envolve a influência francesa. O estruturalismo contribuiu para fomentar o lugar central da história da filosofia no ensino. Com o estruturalismo, a partir do desembarque de Maugüé, “[...] principiamos a importar, peça por peça, um Departamento Francês de Filosofia, quer dizer, juntamente com as doutrinas consumidas ao acaso dos ventos europeus e dos achados de livraria, a própria usina que as produzia em escala acadêmica” (ARANTES, 1994, p. 61). Foi o momento da segunda missão, laica e mais diversificada filosoficamente que a primeira, dos jesuítas, mas igualmente colonial.

A transplantação estruturalista forjou uma escola do rigor e promoveu a investigação histórica apoiada em uma ideia de sistema filosófico. No estruturalismo, a finalidade foi exegética: o estudo do caráter sistemático das obras filosóficas, manifestado em uma certa estrutura. A orientação é histórico-filosófica, objetiva-se

¹³ A constituição dessa herança é trabalhada em JESUS (2021, capítulo 2).

¹⁴ Álvaro Vieira Pinto apresenta as categorias de “consciência ingênua” e “consciência crítica” como gêneros contrapostos de pensar a realidade brasileira em transformação nos anos 1950-60. Para Vieira Pinto: “a consciência ingênua é, por essência, aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam. A consciência crítica é, por essência, aquela que tem clara consciência dos fatores e condições que a determinam” (1960, p. 83).

¹⁵ O clássico é o objeto digno de consideração. O diálogo se faz com o consagrado. O diálogo com os pares é pouco procurado. Um resultado inconveniente do método, conforme o depoimento de Renato Janine Ribeiro sobre a missão francesa: “Esse procedimento [o método estrutural] teve uma grande vantagem, porque treinou bem os alunos. Teve também uma desvantagem, porque deixou os alunos e futuros professores pouco dispostos a lerem-se uns aos outros: buscava-se, sempre, o clássico” (2005, p. 2, paginação da versão digital).

explicar o discurso presente nos textos. Nesse modelo de ensino a história da filosofia pressuposta foi a canônica, que é uma história é excludente, colonial e eurocentrada.

O modelo estruturalista, em tese, levaria à superação da transigência conceitual e da ausência de tato histórico, promovendo um pensar filosófico autônomo. O ensino de filosofia, enfim, seria realizado em bases sólidas e historicamente consistentes. Seria a fase de maturidade da filosofia no país, deixando para trás a dependência cultural. Mas isso não aconteceu. A observação de Julio Cabrera a esse respeito é precisa e desperta o alerta:

É claro que a importação de um modelo francês de fazer filosofia, com a imposição de uma única tradição filosófica e sujeita a regras metodológicas exclusivas configura uma poderosa estrutura de colonização cultural, na estrita medida em que foi unilateralmente imposta sem uma interação e uma influência mútua (de que maneira a cultura brasileira teve influência nos *normaliens* franceses?). Como é possível visualizar perfeitamente esse caráter colonizador das missões e aceitá-lo com um sorriso manso, como a porta de entrada para a própria maturidade intelectual? [...] *A dependência intelectual foi aprimorada, mas não superada*. Pelo contrário, o aumento de sua “qualidade” tende a disfarçar a dependência (2018, p. 15).

De fato, é uma fantasia esperar autonomia de quaisquer missões. A astúcia da colonialidade é se apresentar como um mero aparato técnico que viria apenas auxiliar no aprimoramento da capacidade filosófica. O problema é que junto com a técnica vêm também seus pressupostos. Estar atento a essas importações é determinante para exibir as marcas e heranças eurocêntricas do ensino de filosofia. Um passo necessário para sair da colonialidade e para ensaiar um outro ensino de filosofia, amparado em uma história mais diversa e em um filosofar mais ousado.

Referências

ARANTES, Paulo Eduardo. *Um departamento francês de ultramar*. Estudos sobre a formação filosófica uspiana (uma experiência dos anos 60). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Entrevista. Entrevista. In: NOBRE, Marcos; REGO, José Márcio. *Conversas com filósofos brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2000.

CABRERA, Julio. *Diário de um filósofo no Brasil*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

_____. O projeto institucional da filosofia no Brasil e a inexistente Escola de Brasília. *Revista Sísifo*, Vol.1, Nº. 8, Ano 2018, p. 1-36.

CARVALHO, José Maurício de. Filosofia brasileira: marcos teóricos. *Argumentos - Revista de Filosofia/UFC*. Fortaleza, ano 13, n.º 25, jan.-jun., 2021, p. 117-33.

CELESTE FILHO, Macioniro. *A constituição da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária da década de 1960*. São Paulo: UNESP, 2013.

CRUZ COSTA, João. *Contribuição à História das ideias do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

DECRETO Nº 6.283 DE 25 DE JANEIRO DE 1934. Decreto de Fundação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934#:~:text=Art.Capital%2C%20a%20Universidade%20deS%C3%A3o%20Paulo>. Acesso em: 23/01/2020.

DOMINGUES, Ivan. *Filosofia no Brasil: legados e perspectivas*. Ensaios metafilosóficos. São Paulo: UNESP, 2017.

FÁVERI, José Ernesto de. *Álvaro Vieira Pinto: contribuições à educação libertadora de Paulo Freire*. São Paulo: LiberArs, 2014.

GOLDSCHIMDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: _____. *A religião de Platão*. São Paulo: DIFEL, 1963.

GOMBERG, Felipe. *Coleção Os pensadores: aura do livro e mercado editorial*. Rio de Janeiro, 2017 (Tese de Doutorado – Departamento de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

GONÇALVES, Rodrigo Jurucê Mattos. *A restauração conservadora da filosofia: o Instituto Brasileiro de Filosofia e a Autocracia Burguesa no Brasil (1949-1968)*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, 2016.

_____. *História fetichista: o aparelho de hegemonia filosófica Instituto Brasileiro de Filosofia/Convivium (1964-1985)*. Anápolis: Editora UEG, 2017.

GUÉROULT, Martial. O problema da legitimidade da história da filosofia. *Revista de História*. Vol. 37, Num 75, 1968. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1968.128471>

JESUS, Rodrigo Marcos de. *Ensino de Filosofia, Colonialidade e Eurocentrismo* [recurso eletrônico]. Campinas, SP: [s.n.], 2021. (Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação).

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Entrevista. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 36, n. 1, p. 239-266, Jan./Abril, 2013.

MARGUTTI, Paulo. *História da Filosofia do Brasil. O período colonial: 1500-1822*. São Paulo: Loyola, 2013.

MAUGUÉ, Jean (1937). O Ensino da Filosofia e suas diretrizes. *Kriterion*, nº 29-30, jul-dez., p. 224-234, Belo Horizonte, 1954. Disponível em: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AIUWSIM4L%2DAc5Fg&cid=07CA8F25BE43CE54&id=7CA8F25BE43CE54%21121&parId=7CA8F25BE43CE54%21103&o=OneUp>. Acesso em 20/03/2024.

MESQUITA FILHO, Julio de. *Política e Cultura*. In: PONTES, José Alfredo Vidigal. *Julio de Mesquita Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

NOBRE, Marcos; TERRA, Ricardo. *Ensinar filosofia: uma conversa sobre aprender a aprender*. Campinas: Papyrus, 2007.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Ideologia e Filosofia no Brasil: o Instituto Brasileiro de Filosofia e a Revista Brasileira de Filosofia*. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. *Alheio olhar*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. *Tempo Social; Revista de Sociologia da USP*, S. Paulo, 14(2): 147-161, outubro de 2002.

PORCHAT, Oswaldo. Discurso aos estudantes da USP sobre a pesquisa em filosofia. *Dissenso: revista de estudantes de filosofia*. Num. 2, 1999, p. 131-139.

_____. Entrevista. In: NOBRE, Marcos; REGO, José Márcio. *Conversas com filósofos brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. Filósofos franceses no Brasil: um depoimento. In: *Diálogos entre França e Brasil: formação e cooperação acadêmica*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2005. Disponível em: http://antigo.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_12_01_06.pdf. Acesso em 10/01/2020.

RODRIGUES, Augusto. *Como nos tornamos os professores que somos: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia*. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2020.

SAMPAIO, Evaldo Silva Pereira. O método estrutural e o ensino universitário de Filosofia no Brasil. *Revista de Filosofia Aurora*, v. 35, 2023.

SILVA, Priscila Elisabete. *As origens da USP: raça, nação e branquitude na universidade*. Curitiba: Appris, 2020.

SILVEIRA, Gabriel. A modernização do pensar como violência: o legado das missões francesas da USP e o caso Jean Maugüé. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, n. especial (2015), p. 202-221.

SMITH, Plínio Junqueira. *Uma visão cética do mundo: Porchat e a filosofia*. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

TEIXEIRA, Lívio. Algumas considerações sobre a filosofia e o estudo da história da filosofia no Brasil. *Cadernos Espinosanos*, São Paulo, X, 2003, p. 194-201.

VALE, Antônio Marques do. *O ISEB, os intelectuais e a diferença: um diálogo teimoso na educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960 (volume I).

Doutor em Educação (UNICAMP)
Professor do PPG Filosofia (UFMT)
E-mail: rodrigomarcosdejesus@yahoo.com.br