

Présentation / Apresentação

Élargir le dialogue et renforcer la lutte pour la présence de la philosophie dans les écoles. Une introduction.

Ampliando o diálogo e reforçando a luta pela presença da filosofia nas escolas. Uma introdução.

Filipe Ceppas¹

Marcelo Guimarães²

•

Ce dossier que nous livrons au public avait pour motivation initiale la volonté de dresser un panorama de la situation de l'enseignement de la philosophie au XXI^e siècle, dans plusieurs pays, couvrant tous les continents de la planète. Malgré le résultat final plus modeste, loin d'atteindre l'objectif initial³, ce dossier constitue un ensemble hétérogène et extrêmement significatif des perspectives actuelles sur l'enseignement de la philosophie, raison pour laquelle nous avons décidé de conserver le titre original:

¹ Professeur à la Faculté d'Éducation et du Programme des cycles supérieurs de Philosophie à l'UFRJ. / Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRJ.

² Professeur au Département de Philosophie de l'Université Unirio. / Professor do Departamento de Filosofia da Unirio.

³ 42 représentants de 20 pays, repartis sur les 7 continents (Afrique, Amérique du Nord, Amérique du Sud, Antarctique, Asie, Europe, Océanie) ont été invités à participer à ce dossier. Après une longue période d'invitations, d'échanges de courriels, de confirmations et de désistements, nous avons finalement reçu 17 textes, écrits par 21 auteurs de 10 pays (Argentine, Brésil, Chili, Chine, Colombie, Espagne, États-Unis, France, Portugal et Venezuela), situés sur quatre continents (Amérique du Sud, Amérique du Nord, Asie et Europe).

L'enseignement de la philosophie au XXI^e siècle. Dès le départ, nous n'avons pas eu la prétention de dépeindre « la situation » de l'enseignement de la philosophie « dans le monde », mais de promouvoir des lectures diverses et des façons multiples d'aborder le sujet de l'enseignement de la philosophie de nos jours, dans différents pays.

Les attaques récentes et croissantes contre la présence de la philosophie dans les systèmes éducatifs de différentes régions du globe constituent un problème incontournable, allant à l'encontre des recommandations de l'UNESCO d'élargir l'offre de la discipline dans tous les pays et à tous les niveaux de l'enseignement.⁴ Motivés dans une large mesure par ce problème initial, nous avons donc invité les auteur·e·s à discuter des conditions et des significations de l'enseignement de la philosophie aux différents niveaux d'enseignement (supérieur, secondaire, primaire, la philosophie avec les enfants et la philosophie en milieu non-institutionnel), en tenant compte des spécificités de chaque pays et de la situation mondiale. Nous comprenons cependant que les analyses historiques, philosophiques et politiques, qu'elles soient nationales ou globales, au sujet de la présence et des conditions et significations de l'enseignement de la philosophie à différents niveaux d'éducation y gagnent beaucoup, comme nous le verrons ci-dessous, lorsqu'elles sont mises en contraste avec d'autres approches relatives aux conceptions, expériences, pratiques et méthodologies.

Ainsi, les invité·e·s ont eu une totale liberté quant au choix du type d'approche du thème, afin de fournir un éventail de perspectives différenciées, ce qui a abouti à un dossier que nous considérons extrêmement riche et ambitieux, capable d'élargir le dialogue et de renforcer la lutte pour la présence de la philosophie dans les écoles. Enfin, nous considérons que l'une des principales caractéristiques de ce dossier réside dans l'engagement des auteur·e·s envers une perspective émancipatrice de

⁴ Cf. UNESCO, *Philosophy, a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize; status and prospects* (2007). [*La philosophie, une école de liberté : enseigner la philosophie et apprendre à philosopher ; statut et perspectives*] Ce document et d'autres portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie produits par l'UNESCO se trouvent sur le site suivant : <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/publications/#topPage>. Voir aussi le texte d'Irène de Puig dans ce dossier. Sur les niveaux d'éducation, les dénominations varient d'un pays à l'autre. Au Brésil, par exemple, *l'éducation de base* comprend l'école primaire et le collège (du CP à la troisième) et le lycée (d'une durée de 3 ans). Avant *l'éducation de base*, où enfants entrent à 6 ans, il y a *l'éducation de la petite enfance*, composée de garderies (de 0 à 3 ans) et des centres préscolaires (de 4 à 5 ans). En Espagne, par exemple, *l'éducation de base* correspond à peu près à *l'école primaire et au collège* au Brésil. Dans la plupart des pays où la philosophie est enseignée à l'école, elle est généralement travaillée dans l'enseignement secondaire, ce qui correspond à l'*Ensino Médio* brésilien c'est-à-dire le lycée.

l'enseignement de la philosophie.⁵ Parler de l'enseignement de la philosophie à l'école dans une perspective émancipatrice implique une série de questions qui traversent tous les textes présentés ici, à commencer par le texte de Carolina Ávalos, « La defensa de la filosofía en el contexto neoliberal de la educación chilena: contribuciones desde la organización de profesoras » [*La défense de la philosophie dans le contexte néolibéral de l'éducation chilienne: contributions à partir de l'organisation des enseignants*]. Le Chili a été l'un des premiers pays à adopter une politique orthodoxe de stabilisation économique, dès les années 1970, sous la dictature de Pinochet, avec des coupes dans les dépenses publiques, des restrictions sur l'offre de crédit et des privatisations.⁶ Laboratoire des politiques néolibérales, salué pour ses bons indices macroéconomiques, le pays a présenté plusieurs contradictions au cours des dernières décennies, tel que l'endettement croissant des entreprises et des familles, l'aplatissement des salaires, les contrats de travail précaires, la pauvreté et l'accès inégal aux biens et services, parmi eux l'éducation.⁷ Les atteintes portées à la philosophie, comme la proposition de retirer la discipline des deux dernières années de l'enseignement secondaire chilien, doivent être évaluées dans ce contexte.

Carolina Ávalos, en présentant et en évaluant le mouvement de résistance des professeurs de philosophie face aux réformes néolibérales de l'éducation chilienne ces dernières années, nous oblige à réfléchir, dans le sillage des problématisations développées par le philosophe franco-algérien Jacques Derrida, aux antinomies de la présence de la philosophie en tant que matière scolaire. Comme le dit Ávalos, la mobilisation de la *Red de Profesores de Filosofía de Chile* [Réseau de Professeurs de Philosophie du Chili] (REPROFICH) « ... a non seulement permis une résistance critique à l'éducation néolibérale, mais aussi aux formes hégémoniques de la philosophie elle-même. » Une résistance aux formes hégémoniques des pratiques philosophiques n'est pas du tout évidente. Dans des contextes historiques les plus divers, la défense de l'enseignement *d'une certaine philosophie*, généralement limitée aux

⁵ Nous tenons à remercier, en particulier, Patrice Vermeren et Walter Kohan, qui nous ont aidés à cet égard, avec des suggestions et des contacts de collègues de différents pays pour la composition de ce dossier.

⁶ ROUSSEFF, Dilma V. « La privatisation du secteur électrique au Chili: l'erreur a changé », *Economic indicators FEE*, v.23, n° 2, 1995, p.110-135.

⁷ Voir ZIBAS, Dagmar. « La réforme du lycée au Chili: vitrine pour l'Amérique Latine? », *Cadernos de pesquisa*, n.115, mars 2002. Disponible sur http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100010

dernières années de lycée, est souvent confondue avec des propositions visant à empêcher, de manière plus ou moins explicite, que les élèves aient accès à des pensées considérées comme « dangereuses »; comme l'indique Derrida, dans un texte cité par l'auteure, sur la réforme du système éducatif français en 1975, par exemple.⁸ Si l'on prétend aujourd'hui supprimer la philosophie dans les écoles, ou la diluer, en l'incorporant à des propositions d'études et de pratiques généralistes, en priorisant les contenus curriculaires visant la formation technique et instrumentale, il faut faire attention à « la profonde complexité implicite dans la défense de la philosophie quand ses conditions de possibilité exposent le jeu qu'elle établit avec la politique institutionnelle », affirme Ávalos.

L'auteure nous prévient que les attaques contre l'enseignement de la philosophie partent toujours aussi d'une certaine philosophie, et nous invite à penser, dans le sillage de Derrida, que l'« auto-immunité » de la philosophie est composée d'un jeu complexe de forces contradictoires, impossible de réduire à un consensus: « ... lorsque la contribution de la philosophie à l'éducation est valorisée, à travers des concepts tels que la pensée critique, la réflexion, la formation éthique, ou à travers des technicismes tels que les capacités de réflexion, les outils argumentatifs, la psychologie de la compréhension de soi, etc. , la philosophie se réduit à un outil et donc à un moyen. De cette manière, l'entrée et la 'contagion' de la logique néolibérale sont facilitées. » À travers son analyse, Ávalos pose la question du *droit* à la philosophie à l'école comme étant étroitement liée aux disputes autour du sens de la scolarisation et les difficiles relations entre la philosophie, l'État et le droit.

En empruntant un chemin complémentaire, le texte de Didier Moreau, « La 'valeur' de l'enseignement de la philosophie en France au XXIe siècle », analyse des arguments nouveaux et anciens qui renseignent à la fois sur les défenses et les rejets, ou les perspectives de dilution de la philosophie en tant que matière scolaire en France. Le texte de Moreau dialogue avec le texte d'Ávalos également autour de la question des

⁸ Cette perspective de tutelle est une constante dans la tradition française, comme en témoignent d'autres textes de ce dossier : de Didier Moreau, de Louise Ferté & Thibaud Trochu, et de Pierre-François Moreau & Patrice Vermeren. Les trois textes abordent de différentes manières les orientations historiques qui ont présidé à la politique officielle de l'enseignement de la philosophie en France, sous l'égide notamment de Victor Cousin. La question de la tutelle de l'État est, en outre, une question inhérente à l'institutionnalisation moderne de l'éducation et à l'enseignement de la philosophie, où qu'elle se trouve. Déjà Kant, dans la « Doctrine transcendante de la Méthode », dernière session de la *Critique de la Raison Pure*, défendait la liberté de l'enseignement de la philosophie contre le désir de l'État de « mettre la jeunesse sous tutelle. »

relations entre la philosophie, l'État et le droit, en attirant l'attention, avec Georges Canguilhem et Eugène Dupréel, sur l'importance du concept de *justice* dans la formulation d'une conception émancipatrice et *métamorphique* de la philosophie et de sa nature formatrice.

Selon Moreau, il y a aujourd'hui un déplacement par rapport aux points consensuels des débats qui existaient auparavant autour de la discipline; un déplacement vers la notion de « valeur » d'une éducation philosophique, « au sein d'un système libéral d'offre de formations capitalisables par les concernés. » Ainsi, poursuit l'auteur, « les effets de ce déplacement, tels qu'on les découvre par exemple dans les 'Nouveaux programmes du lycée' en France, dans la réforme du ministre Blanquer (2019), tendent bien à 'valoriser' un enseignement de la philosophie, en le rendant moins coûteux budgétairement et en l'intégrant à une 'formation générale' à laquelle il apporterait une plus-value qualitative appréciable. » S'opposant à un tel scénario, l'auteur analyse des aspects de la perspective philosophique de Canguilhem, au XXe siècle, qui entrent en conflit avec la tradition de l'enseignement de la philosophie en France, établie par Victor Cousin au XIXe siècle, comme une forme de « une morale éclectique, orientée vers l'obéissance à l'institution » et en dernière instance, l'obéissance à l'État. Contre cette tradition transcendante et adaptative, Canguilhem indiquait le chemin de la recherche d'une pratique de l'enseignement de la philosophie libératrice, à partir d'une éthique en tant que théorie de la valeur. En ce sens, Moreau mobilise la perspective d'une pratique de l'enseignement philosophique en tant que *métamorphose*, inspirée des stoïciens et des philosophies de Pierre Hadot et de Michel Foucault : une construction de soi-même, « non comme un enrichissement d'on ne sait quelle instance subjective originaire », mais plutôt comme un « processus de subjectivation », à la rencontre de la conception émancipatrice de l'enseignement de la philosophie défendue par Canguilhem, contre la tendance à « dissoudre la dimension radicalement critique de la philosophie dans le *medium* plus acceptable d'une 'culture générale' », comme le préconisent les réformes éducatives actuelles.

L'histoire de l'enseignement de la philosophie en France est un point de référence fondamental dans une analyse comparative de la situation de l'enseignement de la philosophie dans d'autres pays, tout d'abord du fait du rôle stratégique du système

éducatif français dans la construction de son régime républicain, fruit d'un processus révolutionnaire qui a non seulement un impact radical sur les pays européens et d'outre-mer, mais qui sert jusqu'à ce jour d'inspiration pour les luttes et les politiques à travers le monde. Dans le sillage de cette influence, renforcée par le colonialisme aux XIXe et XXe siècles, l'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie dans les systèmes éducatifs des pays les plus divers, aussi différents que soient leurs formats par rapport au système français, devient inséparable des vicissitudes des valeurs comme la liberté, la citoyenneté, le progrès, la formation morale, etc., dans les pratiques éducatives et dans les discours politico-idéologiques qui les informent. En ce sens, le texte de Louise Ferté et Thibaud Trochu, « Un enseignement philosophique qui ne dit pas son nom ? Les professeurs de philosophie dans la formation des enseignants du primaire en France (XIXe et XXe siècles) », constitue une contribution extrêmement précieuse.

Ferté et Trochu présentent en détail le scénario de la validité des principes politico-philosophiques qui président à la fonction adaptative et docilisante attribuée par l'État à l'enseignement de la philosophie, notamment à l'égard des Écoles Normales. Celles-ci, depuis l'époque napoléonienne, responsables de la formation des instituteurs, c'est-à-dire les professeurs de l'éducation des enfants de 6 à 13 ans. Pour les enfants de la bourgeoisie, destinés aux cours universitaires, l'enseignement secondaire « présente tout un programme d'humanités classiques, dont l'étude du latin et du grec ancien, considérés comme des 'matières nobles', qui sont absents de l'ordre primaire et que l'étude de la philosophie vient parachever. » Ferté et Trochu nous montrent cependant comment certaines conceptions philosophiques ont fonctionné (de 1830 jusqu'au milieu du XXe siècle) dans les politiques et programmes destinés aux professeurs des instituteurs, dans le but de proposer des lignes directrices pour la formation du « peuple », des « adolescents destinés à devenir les futurs travailleurs manuels. » Pour ceux-ci, les « études primaires » couvraient les « connaissances de base », telles que « lecture et écriture, calcul élémentaire, notions en histoire, en géographie et en sciences, avec, comme parachèvement, une instruction morale et civique à tonalité patriotique. »

Le texte de Ferté et Trochu nous emmène dans le long processus des (in)définitions du rôle de la philosophie dans la formation des enseignants du primaire, de 1830 à 1989, date à laquelle le système éducatif français actuel se consolide. Parmi les multiples aspects de cette histoire, le rôle de la philosophie est mis en évidence, dans des moments significatifs de transformations dans le contexte de la formation des instituteurs, (1) que ce soit comme un fondement de conceptions étatiques déterminées de la formation morale et politique du peuple, comme au XIXe siècle; (2) ou comme un renforcement dans le fondement des conceptions scientifiques de l'éducation, surtout lorsque la grande influence exercée par la sociologie dans le système éducatif, au début du XXe siècle, et dans la constitution de la *psychopédagogie* comme perspective hégémonique de la pratique pédagogique, après la seconde guerre à l'échelle mondiale. Comme l'analysent les auteurs, ces éléments historiques sont cruciaux pour l'évaluation du rôle de la philosophie dans la formation des enseignants aujourd'hui: « nous nous posons, même si les termes ont parfois disparu, la question de notre identité: psychopédagogue, enseignant de philosophie hors-cadre, philosophe de l'éducation, enseignant du supérieur, ou encore représentant (et défenseur ?) des sciences humaines et sociales au sein de la formation ? »

En plus de nous aider à évaluer le présent à partir des pratiques et des cadres théoriques de l'enseignement associés à la tradition philosophique française, avec la trajectoire de Victor Cousin comme centre gravitationnel, le texte de Pierre-François Moreau & Patrice Vermeren, « Les dernières heures de Victor Cousin et la scène de la révolution philosophique en France », attire notre attention sur deux niveaux relatifs à la question de la méthode. Le premier concerne la méthode originale des auteurs, lorsqu'ils identifient dans les cas des décès des philosophes un point d'ancrage pour une réévaluation d'un certain héritage dans le cadre de l'enseignement de la philosophie en France. Les répercussions de la mort de Victor Cousin, le 14 janvier 1867, servent de fil conducteur à la démonstration de la construction du modèle cousinien de l'enseignement de la philosophie lié aux événements paradigmatiques de la mort de Socrate, Descartes et Kant. Le deuxième niveau réside dans le sens que Cousin extrait de ces morts: l'éclectisme s'identifie moins au contenu doctrinal de ces trois icônes

révolutionnaires de l'histoire de la philosophie qu'à la rupture méthodologique qu'elles incarnent.

En attirant l'attention sur l'un des aspects qui aident à comprendre la force du cousinisme, la recherche d'un *juste milieu* entre conservateurs-catholiques et les héritiers des idéologues ou des matérialistes, le texte de Moreau et Vermeren formule une analyse éclairante des parallélismes entre le jeu politique post-révolutionnaire et l'éclectisme qui préside à l'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie en France, un « équilibre des forces » qui sera détruit par la révolution de 1848 -celle-ci marqua la première « mort » du cousinisme. La seconde mort coïncide avec celle de Cousin lui-même: « 1867 marque donc, en plus de la disparition physique du maître celle de la symbolique de son école. » Enfin, une troisième « mort »: le cousinisme succombe, pendant le Second Empire, face aux nouvelles perspectives adoptées dans le cadre des politiques éducatives: le positivisme, la sociologie, le pédagogisme (aspect analysé en détail dans l'article de Ferté et Trochu, en ce qui concerne les lignes directrices de la formation des professeurs à la fin du XIXe siècle et au début du XXe). Trois morts, trois dimensions interconnectées qui marquent le jeu de l'institutionnalisation de la philosophie (attestant l'analyse actuelle): le jeu politique; la force de la doctrine incarnée par le maître; et les affrontements entre doctrines philosophiques et champs disciplinaires concurrents dans la définition des processus d'institutionnalisation de l'enseignement.

Mais les auteurs nous montrent aussi que le spectre de Cousin continue à se situer autour de l'enseignement de la philosophie, au-delà de ces dimensions incarnées historiquement, mais déjà décédées dans le corps, dans l'âme et dans la doctrine du philosophe: « Et pourtant ... il y a bien quelque chose de lui qui ne meurt pas : la façon française de philosopher, et les exercices et institutions qui l'accompagnent », affirment les auteurs. Dans la manière de philosopher: « ... devenir un philosophe en France au XXe et au XXIe siècle, ce fut d'abord, c'est encore faire de l'histoire de la philosophie – et c'est traiter ce matériau historique par une appropriation (dans le pire des cas : une rhétorique) qui le transforme en l'équivalent d'une réflexion personnelle. » En ce qui concerne les exercices et les institutions: « les exercices (l'explication de textes, la

dissertation, la grande leçon) » et les « instances de contrôle », les « déclarations d'indépendance », etc.

Le texte de Jian Ding, Wuzhi Li et Jiahong Jiang, « *Le statu quo* de l'éducation de la philosophie en Chine », en présentant la situation de la philosophie en Chine au XXI^e siècle, établit des contrepoints extrêmement riches face au scénario mondial, à la fois en ce qui concerne les relations entre la philosophie et l'État, ainsi que les concepts de la philosophie et son enseignement. Quant à la question stratégique pour l'État, l'enseignement de la philosophie dans le pays, selon les auteurs, reflète un long processus historique multiforme d'entrelacements politiques, théoriques et culturels, qui converge actuellement vers l'objectif plus grand, celui de « renforcer la puissance économique de la Chine, tout en fortifiant sa créativité culturelle, sa cohésion nationale et son influence sur le monde. » Si d'une part, cette devise, qui vient s'ajouter au renforcement de l'éducation morale prédominante dans l'éducation de base du pays, semble rapprocher l'enseignement de la philosophie en Chine de la perspective adaptative des politiques éducatives adoptées par les États occidentaux modernes, et illustrées par le cas français abordé dans les premiers articles de ce dossier, d'autres aspects semblent la différencier. À commencer par le contexte très spécifique de l'horizon théorique de la philosophie en Chine, dans lequel dialoguent plusieurs traditions occidentales et chinoises, ayant pour « guide » une perspective marxiste-léniniste avec leurs propres caractéristiques, se traduisant de manière claire, en conceptions et principes de l'enseignement d'une philosophie qui valorise apparemment la liberté de pensée, ainsi que des perspectives critiques et stimulantes pour la croissance personnelle et collective.

Si d'une part, en Chine, « la fonction des écoles (surtout les universités) n'est pas seulement de conserver et transmettre les connaissances, mais aussi de former des personnes capables de mener leur nation vers l'avenir », d'« édifier le socialisme à caractéristiques chinoises », l'éducation philosophique générale et spécialisée, sont également axées sur la « créativité culturelle », « l'innovation de la culture » et le débat politico-idéologique. Il convient également de souligner la grande ouverture de la finalité plus large récemment assumée par le discours officiel sur l'enseignement de la philosophie dans le pays, qui est « s'instruire pour être humain. » Et enfin, il faut

souligner dans ce contexte le poids de la multiplicité des traditions de la pensée chinoise évoqués par les auteurs, des plus classiques et anciens aux plus récents: les Cent écoles de la pensée, les études classiques de Han, la métaphysique de Sui-Tang, le confucianisme, le bouddhisme, le taoïsme, le néo-confucianisme de Song-Ming, le monisme, le logicisme, le légalisme, le Yin et Yang, l'agrarisme, le syncrétisme et le stratégisme. Ainsi, dès l'école maternelle, « les jeunes enfants doivent réciter les textes classiques de la culture traditionnelle, tels que *San Zi Jin*, *Di Zi Gui*, etc. résumés de la pensée confucéenne, qui abordent principalement l'éthique et la philosophie morale » et qui « expriment des valeurs essentielles dans la culture chinoise. »

Selon Jian Ding, Wuzhi Li et Jiahong Jiang, l'enseignement philosophique spécialisé, réalisé au niveau universitaire en Chine a pour objectif principal le développement de la capacité analytique de l'étudiant, comprenant plusieurs aspects allant de la conceptualisation à l'application de la réflexion des problèmes et des aspects pratiques et complexes de la vie. Une citation des plus récentes *normes nationales de qualité de l'enseignement pour les spécialités de la philosophie de premier cycle* clarifie: « les spécialités de la philosophie forment des talents innovants et créatifs, capables de comprendre et d'analyser les problèmes théoriques et réels, de bien communiquer avec les autres, qui possèdent des connaissances fondamentales solides en philosophie, des qualités en sciences humaines et naturelles, un fort sens des responsabilités sociales, un vaste horizon international. » Il convient de souligner dans ce texte la vision que les auteurs apportent quant à cet horizon de formation contraire à la formation d'une élite de philosophes et de penseurs: « Au sens strict, les philosophes et les penseurs ne sont jamais formés dans les écoles. Ils sont des créatures de l'époque où ils vivent, qui surgissent dans le processus de développement social. Il n'est pas possible, ni nécessaire, de former des philosophes ou des penseurs dans l'université. Ce que l'enseignement spécialisé de la philosophie peut faire n'est que d'améliorer la capacité de réflexion et la capacité de rédaction des étudiants, en mettant l'accent sur la lecture de documents et l'apprentissage de connaissances, afin de leur faire maîtriser les résultats de la civilisation humaine. » D'où les importants avertissements selon lesquels en Chine, la philosophie spécialisée ne cherche pas, contrairement à l'Occident où cela

est souvent le cas, la distinction par l'originalité et la rigueur, elle n'est pas incompatible avec une compréhension matérialiste et populaire de la formation humaine.

Amenant la pensée à d'autres continents, des peuples africains et de la diaspora, « A lição de Kwaku Ananse: a perspectiva griot sobre ensinar filosofia » [*La leçon de Kwaku Ananse: la perspective du griot sur l'enseignement de la philosophie*], de Renato Noguera, nous présente l'importance des récits et l'activité de narration non seulement pour la pensée et la philosophie, mais également pour que nous devenions humains. Par une immersion dans les conceptions du griot, sa notion de xénophilie et les perspectives élargies du cosmopolitisme et de la *cosmo-perception*, montrent la valeur des histoires racontées pour notre formation, articulant des concepts et des histoires d'auteur·e·s varié·e·s, tels que Oyeronke Oyewumi, Cheikh Anta Diop, Hampaté Bâ, Sotigui Kouyaté, entre autres. La condition de griot rassemble une série d'activités, de fonctions et de travaux avec différents matériaux, avec ce qui constitue un territoire d'activité philosophique, mais aussi historique, généalogique, narrative, interprétative, diplomatique, au sein de différentes sphères de l'exercice de la parole. Si ce qui nous rend humains est notre capacité à raconter des histoires, la société et le monde commun se maintiennent uniquement ou principalement comme un effet des récits qui circulent. L'histoire d'Ananse montre que toute la sagesse du monde ne peut pas être recueillie dans un seul pot, de sorte que la vie philosophique doit devenir une vie de marcheur, avec la reconnaissance des connaissances venant d'autres endroits et d'autres marches. Une philosophe est une personne qui ne se maintient jamais dans un seul monde, raconter une histoire, c'est se placer dans le monde avec tous les sens et la pensée.

Liée à la pratique du griot, la philosophie est narrative, assumant la xénophilie et le cosmopolitisme qui s'ouvrent à l'autre et conduisent même, au-delà du privilège de la vision, à la constitution de divers *cosmo-sens* et *cosmo-perceptions*. La *xénophilie* comprend un ensemble de pratiques: l'hospitalité, le goût de l'interlocution avec les étrangers, le désir de connaître des coutumes étrangères, etc., qui désigne le cosmopolitisme comme l'horizon du voyage du griot. C'est une façon d'entrer en relation avec le monde qui permet d'embrasser ce qui vient de l'extérieur sans craindre que l'augmentation du répertoire fasse taire la voix native, conduisant à la reconnaissance que les voix sont toujours multiples. Construit comme une perspective afro, l'enseignement de la

philosophie invite les étudiants à cultiver les trois organes-clés de la philosophie: le cœur de colombe, comme siège de la pensée et des émotions; la peau d'alligator, comme organe solaire irradiant et d'interaction tactile avec la réalité, organe superficiel et profond; et l'estomac de l'autruche, comme sagesse d'une bonne digestion et le goût du contact avec l'autre. Des chemins sont indiqués pour l'enseignement de la philosophie sans qu'elle succombe au danger de nourrir le rêve d'une communauté sans étrangers, selon les mots d'Achille Mbembe.

L'art de la philosophie en Amérique latine, tel qu'abordé par Walter Kohan, dans « O ensino de filosofia na América Latina: paradoxos e errâncias » [*L'enseignement de la philosophie en Amérique latine: paradoxes et errances*], présente d'autres spécificités à prendre en compte dans le scénario de l'enseignement de la philosophie au XXI^e siècle. Kohan part d'une définition déridienne de l'enseignement de la philosophie et de la philosophie elle-même comme étant une activité et un savoir paradoxaux, pour démontrer à l'aide du concept de mode de vie philosophique via Socrate et Foucault, la nature errante et enfantine en Amérique latine de la philosophie incarnée dans les figures de Simón Rodríguez et Paulo Freire. En présentant ces spécificités latino-américaines à partir de Socrate, qui serait le plus grand mécène occidental de la philosophie et des paradoxes de sa transmission, Kohan évite d'aborder les spécificités locales de l'exercice de l'enseignement de la philosophie comme une confrontation entre des formes de penser éventuellement distinctes et irréconciliables, adoptant plutôt la perspective d'affinités paradoxales.

En ce sens, le concept d'« erreur », si cher à Simón Rodríguez, dont la devise était « nous inventons ou nous nous trompons », transite entre un sens commun, l'équivoque, et un concept réinventé par le « Socrate de Caracas », fondamental dans la trajectoire de Freire, le « Socrate du Pernambouc »: l'errance, le voyage, le vagabondage. Ce concept est lié au concept d'enfance, de multiples manières. L'éducation vécue par Rodríguez, aux XVIII^e et XIX^e siècles, comme chemin fondamental de « l'invention » de la république dans les pays encore naissants d'Amérique latine, exige une autre école: « Il est fondamental afin d'inventer une république que les écoles soient hospitalières et que personne ne soit exclu », dit Kohan. « Pour cela, elle doit faire de la place pour que les nouveaux arrivants se sentent chez eux: ouvrir les portes de l'école et ne pas les

traiter comme d'autres personnes de savoir mais plutôt comme des compagnons de route en quête de savoir; par conséquent, les professeurs inventeurs partent en voyage avec ceux qui ont été exclus de l'école et du savoir. Éduquer est un voyage collectif et commun. » De même Freire, un autre philosophe errant du XXe siècle de ce continent pas si jeune, réinvente le défi d'un projet éducatif hospitalier, qui doit marcher avec les sans-terre, les chômeurs, les lésés, les sans-abris, les sans-écoles, les sans-hôpitaux.

Cela semble donc être à Kohan, la spécificité la plus précieuse de la philosophie et de son enseignement, encore aujourd'hui, en Amérique latine, en tant qu'une réactivation du geste socratique en dialogue avec la *polis*: réinventer l'errance sans fin de la philosophie comme mode de vie; une philosophie qui dépend, essentiellement, de ce qu'elle n'est pas; qui dépend de ceux qui ne participent apparemment pas, tout du moins pas immédiatement, à sa dynamique paradoxale; un geste, une action qui répond à l'exigence paradoxale de la philosophie qui, pour être enseignée, afin d'avoir un sens au-delà d'elle-même, doit être ce qu'elle n'est pas sans cesser d'être elle-même; une « philosophie fille », « une puissance curieuse, inquiète, impertinente, osée, sans préjugé et irrévérencieuse pour habiter le monde. »

Le texte d'Olga Grau, « La filosofía amenazada y amenazante » [*La philosophie menacée et menaçante*], aborde les ouvertures de la philosophie proportionnées par l'expérience de son enseignement dans les écoles: la question, le sens commun, la philosophie avec les enfants ainsi que le féminisme sont les domaines abordés. La philosophie a vécu sous des menaces de différents ordres, que ce soit son exclusion des espaces éducatifs, ou la réduction de son contenu, ou sa réduction à des objectifs transversaux, ou à une formation citoyenne réduite à une « modalité fonctionnelle pragmatique. » Les figures de sa dévaluation, son expulsion, sa réduction et son mépris sont multiples. Cela montre que la philosophie a un potentiel menaçant pour les systèmes qui ressentent le besoin d'affaiblir l'espace d'une pensée questionnante, interrogeant ses principes, pour maintenir sa stabilité. Le texte d'Olga Grau part de l'enquête sur la première accusation dirigée contre Socrate, celle de corrompre la jeunesse. Avec Badiou, l'auteure voit un sens positif dans l'étymologie du mot, qui indique une action collective pour faire voler en éclats. De cette manière, elle affirme l'action du philosophe à travers des questions, telles que l'analyse et l'investigation des

parties de la pensée et du langage qui soutiennent nos vies. La rupture des schémas précédents signifie que chaque époque effectue une sorte de règlement de compte avec son passé. À cette perspective s'ajoute la prise en compte du sens commun, menée par le philosophe chilien Humberto Giannini, qui pratique la philosophie au milieu de la vie de chacun, constituant une expérience commune qui laisse la place aux douleurs et aux joies partagées, à l'inattendu et au rire, avec des conséquences sur la manière de pratiquer l'enseignement de la philosophie et la création d'un sentiment de solidarité.

C'est pourquoi la philosophie peut être pensée – et pratiquée – comme une ouverture, et ce caractère se trouve dans les expériences de la philosophie pour les enfants et dans l'émergence du féminisme. Ce sont deux façons de faire parler d'autres voix conjointement avec la philosophie. L'ouverture à la pensée enfantine et l'ouverture à la pensée féministe interpellent la philosophie sur deux points qui ont été quelque peu réduits au silence tout au long de son histoire. L'homme adulte considéré comme étant le genre capable de s'élever jusqu'à atteindre la conscience de soi a fait taire d'autres voix qui exigent aujourd'hui que leurs perspectives soient prises en compte, face à la tâche de réévaluation des significations et des signifiants de l'ordre symbolique qui rétrécit la vie, en élargissant ses horizons.

Le texte de Magda Costa, « O susto de um mundo sem novidade possível: três imagens para (não) pensar a filosofia » [*L'effroi d'un monde sans nouveauté possible : trois images pour (ne pas) penser la philosophie*] expérimente la fécondité des images, comme des existences situées entre la chose et la représentation, pour remettre en question la philosophie dans sa relation avec le monde, avec elle-même et avec l'enseignement. En passant par des possibilités ouvertes par Henry Bergson sur le caractère philosophique des images, il nous permet d'entrevoir un langage qui va au-delà de la simple représentation, en *découvrant* un espace d'espoir et de suggestion pour la pensée et la pratique de l'enseignement. Le soin de ne pas imposer à la spéculation les tendances analytiques qui servent à l'action est articulé en faisant attention à l'imprévisibilité et à la nouveauté, une marque de vie de cette pensée qui oscille sans interruption entre l'utilité et la mémoire comme une effervescence de souvenirs-images et d'idées. D'où l'émergence de questions qui font agir un pouvoir de négation du déjà-dit, du déjà-su et du déjà-représenté, qui libère des forces disruptives au sein desquelles le professeur de

philosophie peut exercer sa fonction. Dans cette dynamique entre images et sens, des expériences philosophiques peuvent se produire indiquant une façon de comprendre leur enseignement comme étant capable de surmonter les formes d'insécurité, de substitution et de conformation présentes dans les figures analysées dans le texte, de l'étudiant incertain, du géographe des traités et du prêt-à-porter. Le texte indique une certaine continuité entre l'ouverture à d'autres voix recherchée par le texte d'Olga Grau et l'affirmation véhémement de l'excès d'éducation, trouvée dans le texte suivant, de Samuel Rocha.

Il y a quelque chose d'énorme en jeu. On ne marche pas sur une flaque d'eau comme on plonge dans la mer profonde, on ne descend pas d'une échelle comme on saute d'une falaise. Le texte de Samuel Rocha, « O excesso da educação, a praxis do amor » [*L'excès de l'éducation, la praxis de l'amour*], prend des mesures qui assument le risque d'aller au-delà, comme un saut, dans les mouvements et les déplacements proposés pour la pensée dans la philosophie et l'éducation. Le chemin pour voir le mouvement de l'éducation comme une danse de l'excès dépasse un sens commun sur la philosophie qui, dans sa recherche de clarté du sens à travers les analyses, les distinctions et les objections ferait perdre le pouvoir de l'affirmation philosophique qui est préservée dans les actes primordiaux comme chanter et raconter des histoires. En supposant une philosophie qui trouve dans la mélodie l'autorité devant laquelle elle se reconnaît, le texte en tant que chanson, effectue deux mouvements qui se croisent : celui de l'excès de l'éducation et celui de la *praxis* de l'amour. Dans la succession et l'intersection de ces mouvements, il montre qu'ils sont des affirmations liées et co-dépendantes: si l'éducation cache l'amour, la *praxis* révèle l'excès, l'amour révèle l'éducation.

En opérant une réduction phénoménologique, l'éducation est considérée comme un phénomène saturé, une apparence qui apparaît en excès, un phénomène excessif. Elle ne se contient pas dans les formes, les architectures, les institutions, les plans, les méthodes, les discours codés, elle ne peut pas être remplacée par eux. L'éducation se produit de manière excessive et se révèle comme un phénomène saturé en conscience, temps, espace, mort et vie. A l'école ou n'importe où, ce qui nous guide vers ce phénomène, c'est l'amour, consommé dans une *praxis* comprise dans sa nature

érotique comme une pauvreté fondamentale face au besoin d'incarnation et converti en un appel ontologique exigeant, une vocation qui touche et fait des sons lors de l'éveil. La gravité résultant de cette exigence, qui se rapporte à l'excès d'éducation et à la *praxis* de l'amour, fait en sorte que l'analogie et l'allégorie soient élues comme des moyens de dépasser les limites du mot dans une approche phénoménologique conventionnelle. La *praxis* de la pauvreté de l'amour constitue son foyer comme celui qui lave chaque jour sa maison pour être en mesure de l'habiter. Les murs de l'école ne contiennent pas l'éducation, parce que la maison n'est pas encore un foyer, si elle n'est pas constituée dans la *praxis* de l'amour. L'acte d'aimer est donc caché dans l'excès de l'éducation: là où elle apparaît en excès il y a une relation entre l'amant et l'être aimé. La saturation n'est pas seulement un mode du phénomène, mais elle révèle en soi la réalité de l'apparence qui est offerte dans l'amour, qui chante la chanson primordiale de l'être. Cette chanson constitue un discours qui se détache des normes, des prescriptions, des procédures et des preuves pour, comme une affirmation philosophique, entendre la muse qui chante et peut-être chante avec elle: comme une élégie née d'un deuil de l'éducation qui permet que l'imprudence de la chanter soit de la passion et de l'audace.

Le texte d'Alain-Patrick Olivier, « Faut-il enseigner la philosophie de Heidegger? », tout comme le texte de Magda Costa, explore aujourd'hui le sens des idées d'un philosophe contemporain pour l'enseignement actuel de la philosophie. Cette fois, il s'agit d'une approche critique, qui réévalue les limites de la philosophie de Martin Heidegger dans le domaine de la philosophie et de son enseignement, développant une lecture combative au sujet de ce penseur, avec le soutien de la Théorie Critique d'Adorno. L'approximation intéressante entre les textes de Costa et d'Olivier saute immédiatement aux yeux : aussi bien dans Bergson comme dans la critique adornienne de Heidegger, se distinguent (1) le rôle de la philosophie « dans un monde sans nouveauté possible » (ou, en termes adornien, un monde assailli par la barbarie) et (2) la question de la critique à la tradition ontologique des philosophies de l'être. Cependant, la critique adornienne de la philosophie heideggerienne suit un chemin différent de celui adopté par Bergson, qui met l'accent sur la création. Adorno n'abandonne pas, par exemple, l'analyse critique de la tradition d'une rationalité qui exclut, de manière souveraine et destructrice, les données immédiates et le flux

indifférencié de la vie, comme une partie essentielle de la compréhension des tensions qui constituent la situation de la philosophie dans la contemporanéité.⁹

À un premier niveau, la question s'il faut ou non enseigner la philosophie de Heidegger reçoit aujourd'hui une réponse simple dans le texte d'Olivier: cela n'a aucun sens de refuser ou de vouloir censurer un tel enseignement. Les cours et textes qu'Adorno a consacrés à Heidegger (en particulier le cours enseigné à l'Université de Francfort en 1960-1961, publié sous le titre *Ontologie und Dialektik*) témoigneraient de l'importance d'une telle œuvre. Le choix de la question comme titre dans le texte d'Olivier, suggère donc une provocation qui nous oblige à considérer la dimension politique, institutionnelle et académique d'une philosophie comme celle de Heidegger, accusée d'association politico-idéologique avec le mouvement national-socialiste. Selon Olivier, il faut être capable de « se positionner d'une manière critique par rapport à la philosophie de Heidegger », une critique qui « ne saurait dissocier la philosophie 'pure' et la question politique. » En ce sens, « la question de l'être ne saurait être détachée non seulement des implications politiques, mais également des structures d'enseignement, et singulièrement des structures d'enseignement universitaire et d'enseignement philosophique, et de la réflexion sur ces structures comme constituant une dimension de la critique et de l'interprétation. »

Olivier cherche à démontrer pourquoi « la philosophie de Heidegger, la philosophie de l'être est fondamentalement –dans son apolitisme même, dans son projet apparemment neutre d'une 'ontologie fondamentale'– une philosophie politique. » Une philosophie politique dans la propre « dissimulation de ses implications politiques. » En prenant en considération la dimension ontique comme inessentielle pour la pensée, par exemple, la philosophie heideggerienne serait l'otage du divorce général entre les structures académiques de l'enseignement de la philosophie et « la critique menée, à l'époque des Lumières françaises, par les 'gens de lettres', avant l'institutionnalisation de la philosophie dans les institutions d'enseignement au dix-neuvième siècle. » La philosophie de Heidegger serait, comme le philosophe allemand lui-même l'admettra, un projet radicalement contre-Aufklärung. Olivier cherche également à démontrer, sur les traces d'Adorno, que la philosophie heideggerienne

⁹ Cf. Adorno, Theodor. *Dialectique négative*, Rio de Janeiro; Zahar, 2009, p.15. Voir, aussi, la comparaison qu'Adorno établit entre les philosophies de Heidegger et de Bergson, pages 66 et 67.

renonce à tout critère de vérité pertinent, ce qui aboutit à une sorte de réflexion mystifiante, arbitraire et autoritaire, donc en plus de l'idéologie nationale-socialiste; une philosophie sous « forme de poésie » plus proche du « kitsch paysan » que de l'art.

En explorant enfin un texte de Heidegger apparemment « apolitique » (« La doctrine platonique de la vérité »), où le philosophe allemand analyse le mythe de la caverne de Platon, Olivier cherche à démontrer comment ce texte de philosophie « pure », dont le thème est un problème philosophique classique et extrêmement influent dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement de la philosophie, n'échappe pas aux graves problèmes politico-idéologiques indiqués ci-dessus. Outre l'approbation ou non avec l'analyse proposée sur l'œuvre de Heidegger, l'exercice critique réalisé par Olivier, dans le sillage des analyses d'Adorno, nous invite à penser dans le cadre de l'institution philosophique et de l'enseignement de la philosophie de nos jours, la dimension politique constitutive de tout discours philosophique comme un aspect fondamental des idées sur le « plan transcendantal » — c'est-à-dire, au plan de sa propre (in)cohérence conceptuelle — et « pas sur le plan purement politique des prises de parti effectives » d'un auteur.

Alejandro Cerletti, dans son texte « Continuidades y rupturas de la formación filosófica » [*Continuités et ruptures de la formation philosophique*], se tourne vers un thème qui lui est habituel, c'est-à-dire une didactique philosophique considérée comme une pensée qui conceptualise le cours philosophique, la situation de l'enseignement/apprentissage, un espace partagé dans lequel la philosophie se déroule, arrivant ainsi à penser l'« avoir lieu » propre à l'enseignant dans sa relation avec les étudiants, un avoir un lieu partagé. Cerletti constate que la didactique de la philosophie s'est consacrée principalement à aborder l'enseignement et la formation des professeurs, le deuxième point étant le plus développé dans les textes de l'auteur, couvrant des sujets allant de la formation initiale des élèves incorporée dans leur pratique d'enseignement à la virtualité de la problématisation des suppositions et des différents aspects qui impliquent la rencontre qui peut avoir lieu - ou non - lors d'un cours de philosophie. En s'écartant du naturel des attitudes éducatives et enseignantes, l'auteur propose que le professeur se charge de clarifier les concepts et les images qui permettent de prendre des décisions lors de sa pratique, située dans un domaine de tensions entre les exigences de l'institutionnalité et

la possibilité d'irruption de l'imprévisible qui serait permis par la possibilité d'une rencontre philosophique entre les enseignants et les étudiants.

Mais que peut-on faire pour que quelque chose se produise? Que quelque chose se passe au nom de la philosophie implique de penser et faire ensemble: le sujet collectif se forme au cours de son action performative, chaque fois dans un lieu imprévisible entre les sens du sujet assujetti et du sujet qui décide. La dimension du hasard dans une communauté de travail partagée conduit à des parcours d'apprentissage uniques. En affirmant un principe anarchique, on passe de *l'arkhè* fondatrice et rigide de la planification, cédant la place à l'action didactique qui met sur la table et en jeu, accessible à tous, le matériel de l'expérience dans laquelle on travaille et à partir de laquelle on apprend comme des musiciens dans une *jam session*, dans une promenade entre les structures et l'improvisation.

Maximiliano Durán, dans son texte « Enseñanza y aprendizaje de la filosofía: entre la didáctica aleatoria y dialéctica materialista » [*Enseignement et apprentissage de la philosophie : entre didactique aléatoire et dialectique matérialiste*], analyse en quoi consiste la relation enseignant-élève, comment cette relation est considérée dans une didactique aléatoire et la fonction qu'elle remplit dans le cadre de l'apparition d'une nouveauté. Il commence par une présentation de la didactique aléatoire proposée par Alejandro Cerletti: un enseignement philosophique de la philosophie est possible dans la mesure où la relation entre l'enseignement et l'apprentissage est une expression dialectique. Ainsi, la relation dialectique est un élément central, dans la didactique aléatoire, pour que l'enseignement philosophique de la philosophie ait lieu. Mais de quelle dialectique s'agit-il ? La réponse est recherchée dans la manière dont Alain Badiou met en relation le concept de dialectique matérialiste avec celle de Hegel, pensant d'une nouvelle manière le concept de négativité. Rejetant le principe selon lequel la négation est une source exclusive de transformation, il situe dans l'événement l'apparition d'une nouveauté qui est l'affirmation d'une nouvelle possibilité où la subjectivité peut émerger, apportant le changement et toutes sortes de négations.

Par conséquent, Durán réalise l'analyse de la relation proposée à la lumière de l'apparition d'une nouveauté. Il prend comme références deux cas historiques: l'école populaire de Chuquisaca et le processus révolutionnaire latino-américain du XIXe

siècle. La condition d'égalité génère une interruption des places traditionnelles de l'enseignant et de l'étudiant et ouvre l'espace pour la nouvelle figure du sujet collectif dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, dans lequel le monde et les personnes impliquées s'ouvrent également au changement. À la suite de l'analyse, on soutient que la dialectique enseignant-élève, dans le cadre d'une didactique aléatoire, est un élément-clé au moment de la réflexion sur l'apparition d'une nouveauté à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe.

Hubert Vincent, dans le texte « Avant la dévolution 2 : forcer à l'essai, forcer à la liberté », développe une approche apparemment assez différente de celle de Maximiliano Durán quant à la relation enseignant-étudiant. À partir des idées d'Alain, Vincent se concentre sur les notions de dévolution, d'évaluation, d'essai et d'activité. Il part de la question de comment forcer l'élève à la liberté en ce qui concerne l'exécution des activités du travail scolaire. Selon l'auteur, Alain « ne pensait pas, comme Montaigne, que l'initiative des élèves allait de soi ou que nous devons supposer qu'elle était naturelle. Il pensait plutôt qu'il fallait la forcer ou la provoquer. » Ainsi, selon Vincent, il ne suffit pas de vouloir adopter *l'essai* comme principe de travail; c'est-à-dire proclamer que toute réponse à un exercice proposé est un processus d'exactitude et d'erreur et que l'élève n'a pas à se soucier de « bien faire » les choses ou d'effectuer le travail correctement. Il faudrait, tout d'abord, « libérer l'apprenti du désir même de bien faire » une certaine tâche. Vincent explore ensuite les méandres subtils de cette possible libération.

Libérer l'élève du désir de « bien faire » une tâche déterminée suppose, tout d'abord, que l'élève accepte de la faire au-delà de son désir et de sa conscience. Ce qui est en jeu ici, philosophiquement parlant c'est une *éducation du jugement*, du jugement sur ce qui est proposé et sur la façon de le faire, ainsi que sur la nécessité du professeur de bien orienter le processus. Pour cela, il faudrait, suivant deux directives d'Alain, proposer des exercices en un *temps limité* et travailler les *petites différences*. Le temps limité (l'enseignant expose un sujet, les élèves ont quelques minutes pour écrire-interpréter-commenter ce qui a été exposé) facilite le fait de « forcer l'esprit », annuler le poids de l'inquiétude, puisque, la limitation imposée est une sorte de message, de constatation que l'on n'attend pas nécessairement beaucoup de l'élève. « Alain ne cherchait

nullement dans cette contrainte à construire des habitudes de vitesse (calculer vite). (...) Son problème n'était pas de faire des enfants qui calculeraient vite ou manieraient rapidement du vocabulaire. L'enjeu de ce temps contraint était autre : créer une situation de contrainte, qui, peut-on dire, force l'esprit, le force à dépasser ses inquiétudes, ses atermoiements, ses doutes ; le forcer autrement-dit à faire, ou encore à se décider et, par là, se montrer. » Il s'agit de travailler le *kairos*, la « vertu pratique », dans une « sorte d'atelier. »

Les petites différences dans les résultats, exposées et analysées avec les élèves, permettent ainsi de vérifier le travail « de l'esprit », c'est-à-dire un niveau de jugement antérieur et constitutif du travail intellectuel conscient, révélant des mouvements de lectures plus ou moins heureuses, de créativité, de compréhension et de malentendus, en se concentrant sur les raisons et en déconstruisant l'anxiété pour obtenir le « résultat correct. » « L'esprit va rajouter, compléter, oublier, ou être ajusté : on verra donc là des traces de son activité, du fait qu'il juge. Des traces d'un rapport entre une réalité extérieure et une réalité psychique ou mentale », affirme Vincent, ajoutant que la perspective d'Alain évite toute préoccupation avec la catégorie de l'intentionnalité. Il s'agit plutôt de travailler une habitude, un goût. « L'habitude d'être aussi attentif à des variations, à des variations individuelles, à dissocier ce qui est 'simple erreur' et inventions, transformations, autrement-dit la construction petit à petit d'un goût, est ici décisive. » Rien de tout cela n'exclut l'évaluation, puisque, dans cette proposition de travail, « les élèves ne cessent d'évaluer et de reprendre leurs propres travaux. » Mais tout cela suppose un « un maître qui connaît le métier, ou sait apprécier des œuvres, ce qui est différent d'un maître soucieux de compétences. »

Gregorio Valera-Villegas, dans le texte « Acerca del preguntar y el traducir y la enseñanza de la filosofía » [*À propos de la question et de la traduction et de l'enseignement de la philosophie*], s'inquiète d'un apprentissage de la philosophie qui tente d'incorporer les thèmes de la tradition d'une manière située, en faisant une traduction dans un contexte historique et social, dans les termes d'une conception herméneutique qui évalue et prend en considération le cercle herméneutique, avec l'ensemble des suppositions et des préjugés qui apparaissent. En pensant à l'enseignement de la philosophie en Amérique latine, en particulier dans les écoles et les universités du Venezuela, il

considère l'enseignement comme quelque chose qui va au-delà d'une méthode d'enseignement ou d'endoctrinement, constituant plutôt une expérience intersubjective propre aux sujets historiques et non concluants.

Sa réflexion se développe comme un contrepoint à l'opposition entre l'enseignement de la philosophie et enseigner à philosopher, en recherchant une position intermédiaire sous forme d'expériences de pensée d'une part, et d'autre part, comme la proposition d'un chemin vers cet enseignement basé sur deux pratiques: celle de la demande incessante et celle de la traduction. Ainsi, il effectue des exercices philosophiques qui combinent la leçon de philosophie comme une traduction avec des exercices qui impliquent une pensée située: se poser la question depuis une philosophie édifiante, qui se fait comme une re-création intersubjective de la réalité. Dans cette perspective, à partir de cette inspiration dans une phénoménologie herméneutique, l'enseignement est vécu comme une rencontre propice de la pensée au milieu de diverses subjectivités, expériences, énigmes, anomalies et circonstances. Cela permet d'aller au-delà d'une vision pragmatique de l'enseignement de la philosophie, ainsi que la soumission d'enseigner à philosopher à une didactique générale.

Dans un texte qui se base initialement sur des programmes d'enseignement de la philosophie tels que celui de Matthew Lipman, Irene de Puig, dans « *Filosofia con y para niños y niñas* » [*Philosophie avec et pour les garçons et les filles*], la relation entre l'enfance et la philosophie est étudiée en examinant les possibilités du programme de philosophie pour les enfants en les associant à d'autres références présentes dans la pratique scolaire en Espagne. L'auteure analyse les différentes procédures effectuées dans le contexte de la philosophie pour les enfants et comment ils contribuent à une formation large et qualifiée de la pensée. Elle comprend l'enseignement de la philosophie, dès le début, comme un élément-clé dans la formation de la faculté de jugement, de critique, de questionnement, constituant un antidote contre le fanatisme, le dogmatisme et la crédulité, et comme étant un mode de vie et aussi d'enseignement, visant une école de liberté.

La nouveauté d'amener la philosophie lors des premières années de l'éducation des enfants a permis de repositionner leur entendement comme une discipline et comme une activité, permettant de percevoir une spontanéité philosophique de la

pensée– et du langage– infantile. Ainsi, elle a permis la construction d'un programme d'enseignement de la pensée, en tenant compte de la valeur du dialogue d'investigation dans la communauté et d'une conception des dimensions critique, créative et consciencieuse de la pensée et de ses compétences pour la construction de visions du monde et la capacité de participation dans les sociétés démocratiques. La présence de la philosophie dans l'enseignement, comprise ainsi, répond aux diktats de l'UNESCO et à l'esprit qui imprègne ses déclarations et ses documents, dans lesquels la philosophie est comprise comme une école de liberté. Elle est également cohérente avec la perspective de valorisation des sciences humaines et des arts dans les étapes de base de l'éducation, compte tenu de la pertinence et des besoins de ces apprentissages pour la construction de sociétés plus généreuses.

Ce lien entre l'apprentissage de la philosophie et la construction des capacités requises pour une vie démocratique fait également l'objet du texte « Olimpiadas de Filosofía: el espíritu deportivo y la actividad del filosofar » [*Jeux Olympiques de Philosophie : l'esprit sportif et l'activité de philosopher*], de Diego Antonio Pineda. Une enquête sur l'esprit olympique se présente comme un moyen de trouver des éléments qui le rapprochent de la philosophie et justifient la réalisation d'un événement comme les Jeux Olympiques de Philosophie avec de jeunes étudiants en Colombie. Une analyse de la vie sportive montre l'importance du jeu dans la vie humaine, l'expression de ses aspirations et de ses contradictions, avec ses aspects de diversion et de compétition, de défi et de réussite, de rivalité et de solidarité, entre autres. L'éloge qu'Aristote fait de la vie de ceux qui luttent, comme ceux qui conquièrent de plein droit les belles et bonnes choses de la vie, renvoient à l'unité de jeu et de lutte présentes dans l'*agôn* grec et souligne une valeur éthique et esthétique de la participation à des jeux sportifs, également présente dans la pratique sociale et dans la vie de la pensée.

En analysant l'importance culturelle et politique des Jeux Olympiques dans l'Antiquité, Pineda souligne que le développement de l'esprit agonique s'est déroulé en concomitance avec les réformes politiques qui ont conduit à la démocratie et par le biais de la création de jeux physiques et de jeux verbaux qui ont incorporé les suppositions d'une compétitivité saine et équitable. Si être compétent signifie être capable de résoudre des problèmes et d'accomplir des tâches avec responsabilité et

engagement, alors on peut trouver dans les domaines du sport, de l'éducation et de la vie sociale une compétence saine qui les guide. Cette compétence, propre à l'esprit olympique ancien et moderne, serait caractérisée par l'existence de règles qui garantissent le fair-play; plus par esprit de participation que pour le triomphe; et le sens de la lutte non pas comme la défaite de l'autre, mais comme l'auto-dépassement et l'auto-perfectionnement. Ces trois principes sont affirmés comme des piliers de l'esprit olympique ancien et moderne et peuvent former les bases d'un mode de vie démocratique et d'une compétence proprement philosophique. Démontrant que cet esprit de jeu et de lutte peut imprégner l'exercice de la philosophie avec les jeunes de notre temps, le texte invite à la connaissance et à la participation à cette expérience particulière de la pédagogie philosophique et politique que sont les Jeux Olympiques de Philosophie.

Ce dossier a commencé à être élaboré en 2019 et devait être publié en 2020. L'arrivée de la pandémie de COVID-19 a retardé cette publication au-delà du raisonnable, en raison de faits impondérables qui interfèrent dans nos vies depuis le début de la quarantaine. Nous pensons toutefois que les textes présentés ici n'ont rien perdu par rapport à la puissance, à l'actualité et à l'intérêt qu'ils devraient susciter chez tous ceux qui s'intéressent au présent et à l'avenir de l'enseignement de la philosophie. Nous croyons que la pluralité des problèmes, des perspectives conceptuelles et des styles qui marquent le dossier font clairement apparaître l'énorme richesse et le rôle central de la dimension formative de la philosophie aux niveaux d'éducation les plus divers, formels et non formels; ainsi que l'importance de ses dimensions sociales, culturelles, économiques, éthiques et affectives, au milieu d'un monde de plus en plus mondialisé menacé par des processus de violence et d'exclusion nouveaux ou renouvelés. Nous invitons donc le lecteur et la lectrice à s'aventurer dans ces divers itinéraires qui constituent la pensée sur l'enseignement de la philosophie au début du XXI^e siècle.



Este dossier que entregamos ao público teve como motivação inicial o desejo de traçar um panorama da situação do ensino de filosofia no século XXI, em diversos

países, abrangendo todos os continentes do planeta. Apesar do resultado final mais modesto, longe de atingir a meta original,¹⁰ este dossier compõe um conjunto heterogêneo e extremamente significativo de perspectivas atuais sobre o ensino de filosofia, razão pela qual decidimos manter o título original: *Ensino de Filosofia no Século XXI*. Desde o início, não tivemos a pretensão de retratar “a situação” do ensino de filosofia “no mundo”, mas de promover leituras diversas, múltiplas formas de abordar o tema do ensino de filosofia na atualidade, em diversos países.

Os recentes e crescentes ataques à presença da filosofia em sistemas de educação de várias partes do globo constituem uma questão incontornável, na contramão das recomendações da UNESCO de ampliação da oferta da disciplina em todos os países e em todos os níveis de ensino.¹¹ Foi, em grande medida, motivados por esse problema inicial que convidamos as autoras e os autores para discutirem as condições e os sentidos do ensino de filosofia nos vários níveis da educação (superior, secundário, fundamental, filosofia com crianças e filosofia em âmbitos não institucionais), tendo em vista as especificidades de cada país e a conjuntura mundial. Entendemos, entretanto, que as análises históricas, filosóficas e políticas, tanto nacionais como globais, acerca da presença e das condições e sentidos do ensino de filosofia nos vários níveis da educação, ganham muito, como veremos a seguir, quando contrastadas com outras abordagens, relativas a concepções, experiências, práticas e metodologias.

Assim, às convidadas e aos convidados foi dada total liberdade na escolha do tipo de abordagem do tema, de modo a proporcionar um leque de perspectivas

¹⁰ Foram convidados para participar deste dossier 42 representantes de 20 países, espalhados pelos sete continentes (África, América do Norte, América do Sul, Antártida, Ásia, Europa, Oceania). Após um longo período de convites, troca de emails, confirmações e desistências, recebemos ao final 17 textos, escritos por 21 autoras/es de 10 países (Argentina, Brasil, Chile, China, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, França, Portugal e Venezuela), situados em quatro continentes (América do Sul, América do Norte, Ásia e Europa).

¹¹ Cf. UNESCO, *Philosophy, a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize; status and prospects* (2007). Esse e outros documentos sobre ensino e aprendizado da filosofia produzidos pela UNESCO encontram-se em <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/publications/#topPage>. Ver, ainda, o texto de Irene de Puig, nesse dossier. Sobre os níveis de ensino, as denominações variam nos diversos países. No Brasil, por exemplo, a *Educação Básica* inclui o *Ensino Fundamental* (do primeiro ano ao nono ano) e o *Ensino Médio* (com 3 anos de duração). Antes da *Educação Básica*, no qual as crianças ingressam com 6 anos de idade, há a *Educação Infantil*, composta de creche (de 0 a 3 anos) e pré-escola (de 4 a 5 anos). Na Espanha, por exemplo, o *Ensino Básico* corresponde, aproximadamente, ao *Ensino Fundamental* do Brasil. Na maioria dos países em que se ensina filosofia na escola básica, ela é trabalhada via de regra no *Ensino secundário*, o que corresponde, aproximadamente, ao *Ensino Médio* brasileiro.

diferenciadas, o que resultou em um dossier que reputamos extremamente rico e desafiador, capaz de ampliar o diálogo e de reforçar a luta pela presença da filosofia nas escolas. Por fim, consideramos que uma das principais características desse dossier reside no comprometimento das autoras e dos autores com uma perspectiva emancipatória de ensino de filosofia.¹² Falar em ensino de filosofia na escola desde uma perspectiva emancipatória implica uma série de questões que atravessam todos os textos aqui presentes, a começar pelo texto de Carolina Ávalos, “La defensa de la filosofía en el contexto neoliberal de la educación chilena: contribuciones desde la organización de profesores”. O Chile foi um dos primeiros países a adotar uma política ortodoxa de estabilização econômica, já nos anos 1970, sob a ditadura de Pinochet, com cortes nos gastos públicos, restrição de oferta de crédito e privatizações.¹³ Tubo de ensaio das políticas neoliberais, elogiado por seus bons índices macroeconômicos, o país tem apresentado diversas contradições nas últimas décadas, como crescente endividamento de empresas e famílias, achatamento de salários, contratos precários de trabalho, pobreza e acesso desigual a bens e serviços, entre eles a educação.¹⁴ Os ataques à filosofia, como a proposta de retirada da disciplina dos últimos dois anos do secundário chileno, devem ser avaliados nesse contexto.

Carolina Ávalos, ao apresentar e avaliar o movimento de resistência dos professores de filosofia às reformas neoliberais na educação chilena, nos últimos anos, força-nos a pensar, na esteira de problematizações desenvolvidas pelo filósofo franco-argelino Jacques Derrida, sobre as antinomias da presença da filosofia enquanto disciplina escolar. Como diz Ávalos, a mobilização da *Red de Profesores de Filosofía de Chile* (REPROFICH) “...não apenas permitiu uma resistência crítica à educação neoliberal, como também às formas hegemônicas da própria filosofia”. Uma resistência às formas hegemônicas das práticas filosóficas não é algo nada evidente. Nos mais diferentes contextos históricos, a defesa do ensino *de uma certa filosofia*, restrito em geral aos últimos anos do secundário, costuma confundir-se com propostas visando impedir, de

¹² Aproveitamos para agradecer, em especial, a Patrice Vermeren e Walter Kohan, que nos ajudaram nesse sentido, com sugestões e contatos de colegas de vários países para a composição desse dossier.

¹³ ROUSSEFF, Dilma V. “A privatização do setor elétrico no Chile: o erro mudou”, in *Indicadores económicos FEE*, v.23, n° 2, 1995, p.110-135.

¹⁴ Ver ZIBAS, Dagmar. “A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina?”, *Cadernos de pesquisa*, n.115, março 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100010

modos mais ou menos explícitos, que os estudantes tenham acesso a pensamentos tidos como “perigosos”; tal como indica Derrida, em texto citado pela autora, acerca da reforma do sistema de ensino francês, em 1975, por exemplo.¹⁵ Se, hoje, pretende-se suprimir a filosofia nas escolas, ou diluí-la, incorporando-a em propostas de estudos e práticas generalistas, priorizando conteúdos curriculares voltados à formação técnica e instrumental, é preciso atentar para “a profunda complexidade implícita na defesa da filosofia quando suas condições de possibilidade expõem o jogo que ela estabelece com a política institucional”, afirma Ávalos.

A autora nos adverte que os ataques ao ensino de filosofia partem sempre também de uma determinada filosofia, e nos convida a pensar, na esteira de Derrida, que a “autoimunidade” da filosofia é composta por um complexo jogo de forças contraditórias, impossível de ser reduzido a um consenso: “...quando se valoriza a contribuição da filosofia à educação, através de conceitos tais como pensamento crítico, reflexão, formação ética, ou mediante tecnicismos como habilidades de pensamento, ferramentas argumentativas, psicologia da compreensão de si, etc, reduz-se a filosofia a uma ferramenta e, portanto, a um meio. Dessa maneira, é facilitada a entrada e o ‘contágio’ da lógica neoliberal”. Através de sua análise, Ávalos avança a questão do *direito* à filosofia *na escola* como estando intimamente relacionada a disputas em torno do sentido da escolarização e às difíceis relações entre filosofia, Estado e direito.

Por um caminho em tudo complementar, o texto de Didier Moreau, “La ‘valeur’ de l’enseignement de la philosophie en France au XXIème siècle”, analisa novos e velhos argumentos que informam tanto as defesas como as rejeições, ou perspectivas de diluição da filosofia enquanto disciplina escolar, na França. O texto de Moreau dialoga com o texto de Ávalos também em torno da questão das relações entre filosofia, Estado e direito, ao chamar a atenção, com Georges Canguilhem e Eugène Dupréel, para a importância do conceito de *justiça* na formulação de uma concepção emancipatória e *metamórfica* da filosofia e sua natureza formativa.

¹⁵ Essa perspectiva de tutela é uma constante na tradição francesa, como comprovam outros textos presentes nesse dossier: de Didier Moreau, de Louise Ferté & Thibaud Trochu, e de Pierre-François Moreau & Patrice Vermeren. Os três textos abordam, de modos distintos, as diretrizes históricas que presidiram a política oficial para o ensino de filosofia na França, sob a égide, em especial, de Victor Cousin. A questão da tutela estatal é, de resto, uma questão inerente à institucionalização moderna da educação e do ensino de filosofia, onde quer que ela se dê. Já Kant, na “Doutrina Transcendental do Método”, última sessão da *Crítica da Razão Pura*, defendia a liberdade do ensino de filosofia contra o desejo do Estado de “tutelar a juventude”.

Segundo Moreau, há hoje um deslocamento com relação aos pontos consensuais dos debates antes existentes em torno da disciplina; deslocamento em direção à noção do “valor” de uma educação filosófica, “dentro de um sistema liberal de oferta de treinamento capitalizável pelos interessados”. Assim, continua o autor, “os efeitos desse deslocamento, como encontramos, por exemplo, nos ‘Novos programas do liceu’ na França, na reforma do ministro Blanquer (2019), tendem a ‘valorizar’ um ensino de filosofia, tornando-o menos oneroso em termos de orçamento e integrando-o à ‘formação geral’, para a qual ele traria uma mais-valia qualitativa considerável”. Contrapondo-se a tal cenário, o autor analisa aspectos da perspectiva filosófica de Canguilhem, no século XX, que entram em conflito com a tradição do ensino de filosofia na França, estabelecida por Victor Cousin no século XIX, como uma forma de “moral eclética, orientada pela obediência à instituição” e, em última instância, obediência ao Estado. Contra esta tradição, transcendente e adaptativa, Canguilhem indicava o caminho da busca por uma prática de ensino de filosofia libertadora, a partir de uma ética enquanto teoria do valor. Neste sentido, Moreau mobiliza a perspectiva de uma prática de ensino filosófico enquanto *metamorfose*, inspirada nos estóicos e nas filosofias de Pierre Hadot e Michel Foucault: uma construção de si mesmo, “não como um enriquecimento de uma misteriosa instância subjetiva”, mas antes como um “processo de subjetivação”, ao encontro da concepção emancipadora do ensino de filosofia defendida por Canguilhem, contra a tendência a “dissolver a dimensão radicalmente crítica da filosofia no *medium* mais aceitável de uma ‘cultura geral’”, tal como preconizado pelas reformas educativas atuais.

A história do ensino de filosofia na França é um ponto de referência fundamental numa análise comparativa da situação do ensino de filosofia em outros países, antes de mais nada, por conta do papel estratégico do sistema educativo francês na construção de seu regime republicano, fruto de um processo revolucionário que não apenas impacta radicalmente os países europeus e de além mar, como serve, até hoje, de inspiração para lutas e políticas ao redor do mundo. Na esteira dessa influência, fortalecida pelo colonialismo dos séculos XIX e XX, a institucionalização do ensino de filosofia nos sistemas de ensino de países os mais diversos, por diferentes que sejam seus formatos com relação ao sistema francês, torna-se indissociável das vicissitudes de

valores como liberdade, cidadania, progresso, formação moral, etc, nas práticas educacionais e nos discursos político-ideológicos que as informam. Neste sentido, o texto de Louise Ferté e Thibaud Trochu, “Un enseignement philosophique qui ne dit pas son nom ? Les professeurs de philosophie dans la formation des enseignants du primaire en France (XIXe et XXe siècles)”, constitui uma contribuição extremamente valiosa.

Ferté e Trochu apresentam em detalhes o cenário de vigência dos princípios político-filosóficos que presidem a função adaptativa e docilizante atribuída pelo Estado ao ensino da filosofia, em particular no que concerne às Escolas Normais. Estas, desde a época napoleônica, são responsáveis por formar os *instituteurs*, isto é, os professores da educação das crianças dos 6 aos 13 anos. Para os filhos da burguesia, destinados aos cursos universitários, o ensino secundário “apresenta todo um programa de humanidades clássicas, incluindo o estudo do latim e do grego clássico, considerados como ‘matérias nobres’, ausentes do nível primário, e que o estudo da filosofia vem coroar”. Ferté e Trochu nos mostram, contudo, como certas concepções filosóficas atuaram (de 1830 a meados do século XX) nas políticas e programas destinados aos professores dos *instituteurs*, com o intuito de oferecer diretrizes para a formação do “povo”, “adolescentes destinados a tornarem-se os futuros trabalhadores manuais”. Para estes, os “estudos primários” abrangiam “conhecimentos básicos”, tais como “leitura e escrita, cálculo elementar, noções de história, geografia e ciências, e, como conclusão, uma instrução moral e cívica de cunho patriótico”.

O texto de Ferté e Trochu nos conduz através do longo processo de (in)definições do papel da filosofia na formação dos professores do ensino primário, de 1830 até 1989, data em que se consolida o atual sistema de ensino francês. Dentre os múltiplos aspectos dessa história, ressaltam-se o papel da filosofia, em momentos significativos de transformações no quadro da formação dos *instituteurs*, (1) seja como fundamento de determinadas concepções estatais da formação moral e política do povo, como no século XIX; (2) seja enquanto reforço na fundamentação de concepções científicas da educação, em especial quando da grande influência exercida pela sociologia no sistema de ensino, no início do século XX, e na constituição da *psicopedagogia* como perspectiva hegemônica da prática pedagógica, após a segunda

guerra mundial. Como analisam os autores, esses elementos históricos são cruciais para a avaliação do papel da filosofia na formação dos professores na atualidade: “mesmo se os termos eventualmente desapareceram, nos colocamos a questão da nossa identidade [enquanto professores-pesquisadores dos novos Institutos nacionais superiores de formação de professores]: psicopedagogo, professor de filosofia fora dos departamentos de filosofia, filósofo da educação ou, ainda, representante (e defensor?) das ciências humanas e sociais no âmbito da formação de professores?”

Além de nos ajudar a avaliar o presente a partir das práticas e marcos teóricos do ensino associados à tradição filosófica francesa, tendo como centro gravitacional a trajetória de Victor Cousin, o texto de Pierre-François Moreau & Patrice Vermeren, “Les dernières heures de Victor Cousin et la scène de la révolution philosophique en France”, nos chama a atenção para duas camadas relativas à questão do método. A primeira diz respeito ao método original dos autores, ao identificarem no acontecimento da morte dos filósofos um ponto de ancoragem para uma reavaliação de uma certa herança no âmbito do ensino de filosofia na França. As repercussões da morte de Victor Cousin, em 14 de janeiro de 1867, servem de fio condutor para a demonstração da construção do modelo cousiniano de ensino de filosofia colado aos acontecimentos paradigmáticos das mortes de Sócrates, Descartes e Kant. A segunda camada encontra-se no sentido que Cousin extrai dessas mortes: o ecletismo se identifica menos com o conteúdo doutrinário desses três ícones revolucionários da história da filosofia do que com a ruptura metodológica que eles encarnaram.

Ao chamarem atenção para um dos aspectos que ajudam a compreender a força do cousinismo, a busca de um *juste milieu* entre os conservadores-católicos e os herdeiros dos ideólogos ou dos materialistas, o texto de Moreau e Vermeren avança uma análise esclarecedora dos paralelismos entre o jogo político pós-revolucionário e o ecletismo que preside a institucionalização do ensino de filosofia na França, um “equilíbrio de forças” que será destruído pela revolução de 1848 — esta, a primeira “morte” do cousinismo. A segunda morte coincide com aquela do próprio Cousin: “1867 marca, assim, além do desaparecimento físico do mestre, aquele, simbólico, de sua escola”. Por fim, uma terceira “morte”: o cousinismo sucumbe, no Segundo Império, diante de novas perspectivas adotadas no âmbito das políticas educativas: o

positivismo, a sociologia, o pedagogismo (aspecto detalhadamente analisado no artigo de Ferté e Trochu, no que diz respeito às diretrizes da formação de professores no final do século XIX, início do XX). Três mortes, três dimensões interligadas que marcam o jogo da institucionalização da filosofia (a atestar a atualidade da análise): o jogo político; a força da doutrina encarnada no mestre; e os embates entre doutrinas filosóficas e campos disciplinares concorrentes na definição dos processos de institucionalização do ensino.

Mas os autores nos mostram, ainda, que o espectro de Cousin continua a rondar o ensino de filosofia, para além dessas dimensões encarnadas historicamente, mas já falecidas no corpo, na alma e na doutrina do filósofo: “E contudo... há certamente qualquer coisa dele (Cousin) que não morre: o jeito francês de filosofar e os exercícios e instituições que o acompanham”, afirmam os autores. No jeito de filosofar: “...tornar-se um filósofo na França nos séculos XX e XXI, foi então, e é ainda, fazer história da filosofia — e é tratar este material histórico por uma apropriação (no pior dos casos, uma retórica) que o transforma no equivalente de uma reflexão pessoal”. No que diz respeito aos exercícios e instituições: “os exercícios (a explicação de textos, a dissertação, a aula magistral)” e as “instâncias de controle”, as “declarações de independência”, etc.

O texto de Jian Ding, Wuzhi Li e Jiahong Jiang, “Le *statu quo* de l’éducation de la philosophie en Chine”, ao apresentar a situação da filosofia na China, no século XXI, estabelece contrapontos extremamente ricos frente ao cenário global, tanto no que se refere às relações entre filosofia e Estado, como em relação às concepções da filosofia e de seu ensino. Enquanto questão estratégica para o Estado, o ensino de filosofia no país, segundo os autores, reflete um longo e multifacetado processo histórico de entrecruzamentos políticos, teóricos e culturais, que converge, atualmente, para o objetivo maior de “reforçar a potência econômica da China, fortalecendo sua criatividade cultural, sua coesão nacional e sua influência no mundo”. Se, por um lado, essa divisa, somada à ênfase na educação moral predominante na educação básica do país, parece aproximar o ensino de filosofia na China da perspectiva adaptativa de políticas educacionais adotadas por Estados ocidentais modernos, e exemplificadas pelo caso francês abordado nos primeiros artigos desse dossier, outros aspectos parecem

diferenciá-la. A começar pelo contexto muito específico do horizonte teórico da filosofia na China, em que diversas tradições ocidentais e chinesas dialogam, tendo como “guia” uma perspectiva marxista-leninista com características próprias, o que se traduz, de forma clara, em concepções e princípios de ensino de filosofia que, aparentemente, valorizam a liberdade de pensamento, assim como perspectivas críticas e desafiadoras de crescimento pessoal e coletivo.

Se, por um lado, na China, “a função das escolas (sobretudo das universidades) não é somente a de conservar e transmitir os conhecimentos, mas também de formar pessoas capazes de levar sua nação ao porvir”, de “edificar o socialismo com características chinesas”, tanto a educação filosófica geral como a especializada estão também voltadas para à “criatividade cultural”, a “inovação da cultura” e o debate político-ideológico. Destaca-se, ainda, a grande abertura da finalidade mais ampla assumida recentemente pelo discurso oficial sobre o ensino de filosofia no país, que é a de “instruir-se para ser humano”. Significativo por fim, neste contexto, é o peso da multiplicidade de tradições do pensamento chinês mencionadas pelos autores, da mais clássicas e antigas às mais recentes: as Cem escolas de pensamento, os estudos clássicos de Han, a metafísica de Sui-Tang, o confucionismo, o budismo, o taoísmo, o neoconfucionismo de Song-Ming, o monismo, o logicismo, o legislismo, o Yin-Yang, o agrarismo, o sincretismo e o estrategismo. Assim, já na pré-escola, “as crianças pequenas devem recitar os textos clássico da cultura tradicional, tais como *San Zi Jin*, *Di Zi Gui* etc; resumos do pensamento confuciano, que tratam principalmente da ética e da filosofia moral” e que “exprimem valores essenciais da cultura chinesa”.

Segundo Jian Ding, Wuzhi Li e Jiahong Jiang, o ensino filosófico especializado, realizado em âmbito universitário, na China, tem como finalidade principal o desenvolvimento da capacidade analítica do estudante, o que inclui aspectos diversos que vão da conceituação à aplicação da reflexão a problemas práticos e complexos da vida. Uma citação das mais recentes *Normas nacionais de qualidade de ensino para especialidades de filosofia de graduação* esclarece: “As especialidades da filosofia formam talentos inovadores e criativos, capazes de entender e analisar problemas teóricos e reais, de se comunicar bem com os outros, que possuem sólidos conhecimentos fundamentais em filosofia, qualidades nas ciências humanas e naturais, um forte senso

de responsabilidade social, um amplo horizonte internacional.” Destaca-se, ainda, neste texto, a visão que os autores trazem deste horizonte de formação como contrário à formação de uma elite de filósofos e pensadores: “Em sentido estrito, os filósofos e os pensadores não são nunca formados nas escolas. Eles são criaturas da época em que vivem, que surgem do processo de desenvolvimento social. Não é possível, nem necessário, formar filósofos ou pensadores na universidade. O que o ensino especializado da filosofia pode fazer é melhorar a capacidade de reflexão e a capacidade de redação dos estudantes, colocando o acento na leitura de textos e no aprendizado dos conhecimentos, a fim de fazê-los apoderar-se dos resultados da civilização humana.” Daí os importantes alertas de que, na China, a filosofia especializada não visa, como majoritariamente no Ocidente, a distinção pela originalidade e o rigor, nem é incompatível com uma compreensão materialista e popular da formação humana.

Levando o pensamento para outros continentes, dos povos africanos e da diáspora, “A lição de Kwaku Ananse: a perspectiva griot sobre ensinar filosofia”, de Renato Nogueira, nos apresenta a importância das narrativas e da atividade de narrar não só para o pensamento e para a filosofia, mas para nos tornarmos humanos. Por meio de uma imersão nas concepções sobre griot, sua noção de xenofilia e as perspectivas ampliadas do cosmopolitismo e da cosmopercepção, mostra o valor das histórias narradas para a nossa formação, articulando conceitos e histórias de autoras e autores variados, como Oyeronke Oyewumi, Cheikh Anta Diop, Hampaté Bâ, Sotigui Kouyaté, entre outros. A condição griot reúne uma série de atividades e funções e trabalhos com diversos materiais, com o que constitui-se como território de atividade filosófica, além de histórica, genealógica, narrativa, interpretativa, diplomática, entre outros âmbitos de exercício da palavra. Se o que nos torna humanos é nossa capacidade de contar histórias, a sociedade e o mundo comum se mantêm apenas ou principalmente como efeito das narrativas que circulam. A história de Ananse mostra que toda a sabedoria do mundo não pode ser recolhida em um único pote, de modo que a vida filosófica deve tornar-se uma vida de caminhante, com o reconhecimento dos saberes advindos de outros lugares e de outras caminhadas. Uma filósofa é uma pessoa que nunca se mantém num único mundo, narrar uma história é colocar-se no mundo com todos os sentidos e o pensamento.

Ligada à prática griot, a filosofia é narrativa, assumindo a xenofilia e o cosmopolitismo que abrem para o outro e levam, inclusive, para além do privilégio da visão, à constituição de vários cosmo-sentidos e cosmo-percepções. A *xenofilia* compreende um conjunto de práticas: hospitalidade, gosto pela interlocução com o estrangeiro, desejo de conhecer costumes estrangeiros, etc, que aponta para o cosmopolitismo como horizonte da caminhada griot. É uma maneira de se relacionar com o mundo que permite abraçar o que vem de fora sem receio de que o aumento de repertório cale a voz nativa, conduzindo ao reconhecimento de que as vozes são sempre múltiplas. Construído como uma afroperspectiva, o ensino de filosofia envia o convite aos estudantes para cultivarem os três órgãos-chave do filosofar: o coração de pomba, como sede do pensamento e das emoções; a pele de jacaré, como órgão solar, irradiante e de interação tátil com a realidade, órgão superficial e profundo; e o estômago de avestruz, como a sabedoria da boa digestão e o gosto pelo contato com o outro. Indicam-se caminhos para o ensino de filosofia que não sucumba ao perigo de nutrir o sonho de uma comunidade sem estrangeiros, no dizer de Achille Mbembe.

Já o ofício da filosofia na América Latina, tal como abordado por Walter Kohan, em “O ensino de filosofia na América Latina: paradoxos e errâncias”, apresenta outras especificidades a serem levadas em conta no cenário do ensino de filosofia no século XXI. Kohan parte de uma definição derridiana do ensino da filosofia e da própria filosofia como uma atividade e um saber paradoxais, para, com a ajuda do conceito de modo de vida filosófico, via Sócrates e Foucault, demonstrar a natureza errante e infante da filosofia na América Latina, encarnada nas figuras de Simón Rodríguez e Paulo Freire. Ao apresentar tais especificidades latinoamericanas a partir de Sócrates, aquele que seria o maior patrono ocidental da filosofia e dos paradoxos de sua transmissão, Kohan evita tratar das especificidades locais do exercício do ensino de filosofia como um confronto entre formas eventualmente distintas e inconciliáveis de pensar, adotando antes a perspectiva de afinidades paradoxais.

Neste sentido, o conceito de “erro”, tão caro a Simón Rodríguez, cujo lema era “inventamos ou erramos”, transita entre um sentido comum, o *equivoco*, e um conceito reinventado pelo “Sócrates de Caracas”, fundamental na trajetória de Freire, o “Sócrates de Pernambuco”: a *errância*, o viajar, o vagar. A este conceito liga-se o

conceito de infância, por múltiplos caminhos. A educação vivida por Rodríguez, nos séculos XVIII e XIX, como caminho fundamental de “invenção” da república, nos países ainda infantes da América latina, exige uma outra escola: “É fundamental para inventar uma república que as escolas sejam hospitaleiras e que ninguém esteja fora dela”, afirma Kohan. “Para isso, ela precisa abrir espaço para que os recém-chegados se sintam em casa: abrir as portas da escola e não tratá-los como outros do saber, senão como companheiros de viagem em busca do saber; por isso, os professores inventores saem em viagem com os que estavam colocados fora da escola e do saber. Educar é uma viagem conjunta, coletiva.” Também Freire, outro filósofo errante, no século XX, nesse continente já não tão jovem, reinventa o desafio de um projeto educacional hospitaleiro, que necessita marchar com os Sem Terra, os desempregados, os injustiçados, os sem teto, os sem escola, os sem hospitais.

Essa parece ser, então, para Kohan, a mais valiosa especificidade da filosofia e de seu ensino, ainda hoje, na América latina, enquanto reativação do gesto socrático em diálogo com a *polis*: reinventar a errância sem fim da filosofia como modo de vida; uma filosofia que depende, essencialmente, daquilo que ela não é; que depende daqueles que, aparentemente, não participam, ao menos não de modo imediato, de sua dinâmica paradoxal; um gesto, uma ação, que precisa dar conta da exigência paradoxal da filosofia que, para ser ensinada, para ter sentido para além de si mesma, necessita ser o que ela não é sem deixar de ser ela mesma; uma “filosofia menina”, “potência curiosa, inquieta, impertinente, atrevida, sem preconceitos e irreverente para habitar o mundo”.

O texto de Olga Grau trata de aberturas da filosofia proporcionadas pela experiência de seu ensino em escolas: a pergunta, o senso comum, a filosofia com crianças, o feminismo são os campos abordados. A filosofia tem vivido sob ameaças de diversas ordens, seja de sua exclusão de espaços educativos, seja a redução de seus conteúdos, seja sua redução a objetivos transversais, ou a uma formação cidadã reduzida a uma “modalidade funcional pragmática”. São múltiplas as figuras para a sua desvalorização, expulsão, redução, desprezo. Isso mostra que a filosofia tem um potencial ameaçador para sistemas que sentem que necessitam debilitar o espaço de um pensamento questionador, interrogador de seus princípios, para manter sua estabilidade. O texto de Olga Grau, “La filosofía amenazada y amenazante”, parte da

investigação da primeira acusação dirigida a Sócrates, o de corromper a juventude. Junto com Badiou, a autora vê um sentido positivo na etimologia da palavra, que indica uma ação coletiva de romper em pedaços. Afirma desse modo a ação do filósofo por meio das perguntas, como a análise e a investigação das partes do pensamento e da linguagem que sustentam nossas vidas. O rompimento dos padrões anteriores faz com que cada época realize uma espécie de acerto de contas com seu passado. Junta-se a essa perspectiva a consideração do senso comum, realizada pelo filósofo chileno Humberto Giannini, que pratica a filosofia em meio à vida de todos, constituindo uma experiência comum que dá espaço às dores e às alegrias compartilhadas, ao inesperado e ao riso, com consequências para o modo de praticar o ensino de filosofia e para a criação de um senso de solidariedade.

Daí que a filosofia possa ser pensada – e praticada – como abertura, e esse caráter se encontre nas experiências de filosofia para crianças e na emergência do feminismo. São dois modos de fazer outras vozes falarem junto com a filosofia. A abertura ao pensar infantil e a abertura ao pensamento feminista interpela a filosofia quanto a dois pontos que ficaram um tanto silenciados em sua história. O homem adulto entendido como o gênero capaz de se elevar à autoconsciência silenciou outras vozes que requerem hoje que suas perspectivas sejam levadas em conta, diante da tarefa de reavaliar os significados e os significantes da ordem simbólica que estreita a vida, ampliando seus horizontes.

O texto de Magda Costa, “O susto de um mundo sem novidade possível: três imagens para (não) pensar a filosofia” experimenta a fecundidade das imagens, como existências situadas entre a coisa e a representação, para questionar a filosofia em sua relação com o mundo, consigo mesma e com o ensino. Ao percorrer possibilidades abertas por Henry Bergson acerca do caráter filosófico das imagens, permite vislumbrar uma linguagem que vai além da mera representação, descobrindo um espaço de esperança e de sugestão para o pensamento e a prática do ensino. O cuidado para não impor à especulação as tendências analíticas que servem à ação articula-se com a atenção à imprevisibilidade e à novidade, marca da vida desse pensamento que oscila ininterruptamente entre a utilidade e a memória como efervescência de lembranças-imagens e ideias. Daí surgem perguntas que fazem atuar um poder de negação do já-

dito, do já-sabido e do já-representado, o que libera forças disruptivas no seio das quais o professor de filosofia pode exercer seu ofício. Nessa dinâmica entre imagens e sentidos podem ocorrer experiências filosóficas que indiquem um modo de compreender seu ensino como capaz de superar as formas da insegurança, da substituição e da conformação presentes nas figuras analisados no texto, do estudante inseguro, do geógrafo dos tratados e do pronto-a-vestir. O texto indica uma certa continuidade entre a abertura às outras vozes procurada pelo texto de Olga Grau e a afirmação veemente do excesso da educação, encontrada no texto seguinte, de Samuel Rocha.

Há algo imenso em jogo. Não se anda sobre uma poça como quem mergulha no mar profundo, não se desce uma escada como quem salta de um penhasco. O texto de Samuel Rocha, “O excesso da educação, a praxis do amor”, dá passos que assumem o risco de ir além, como um salto, nos movimentos e nos deslocamentos propostos para o pensamento na filosofia e na educação. O caminho em direção a ver o movimento da educação como uma dança do excesso ultrapassa um senso comum sobre a filosofia que, em sua busca de clareza de sentido por meio de análises, distinções e objeções, colocaria a perder o poder da afirmação filosófica que se conserva nos atos primordiais de cantar e contar histórias. Assumindo uma filosofia que encontra na melodia a autoridade diante da qual se reconhece, o texto, como um canto, efetua dois movimentos que se entrecruzam: o do excesso da educação e o da *praxis* do amor. Na sucessão e entrecruzamento desses movimentos, mostra que são afirmações relacionadas e co-dependentes: se a educação esconde o amor, a *praxis* revela o excesso, o amor revela a educação.

Operando uma redução fenomenológica, a educação é dita um fenômeno saturado, uma aparência que aparece em excesso, um fenômeno excessivo. Não se contém em formas, arquiteturas, instituições, planos, métodos, discursos codificados, não pode por eles ser substituída. A educação ocorre de uma maneira excessiva e se revela como um fenômeno saturado em consciência, tempo, espaço, morte e vida. Na escola ou em qualquer lugar, o que nos guia em direção a tal fenômeno é o amor, consumado em uma *praxis* entendida em sua natureza erótica como pobreza fundamental diante da necessidade de encarnação e convertido em um exigente

chamado ontológico, uma vocação que toca e faz sons ao despertar. A seriedade decorrente dessa exigência, que relaciona o excesso de educação e a *praxis* do amor, faz com que se elejam a analogia e a alegoria como formas de superar os limites da palavra em uma abordagem fenomenológica convencional. A *praxis* da pobreza do amor constitui seu lar como quem todo dia lava sua casa para poder habitá-la. As paredes da escola não contêm a educação, pois a casa ainda não é um lar, se não é constituída na *praxis* do amor. O ato de amar se encontra, assim, escondido no excesso da educação: onde esta aparece em excesso há uma relação entre amante e amado. A saturação não é apenas um modo do fenômeno, mas revela em si a realidade da aparência que é oferecida no amar, que canta a canção primordial do ser. Essa canção constitui um discurso que se desvia de normas, prescrições, procedimentos e evidências para, como uma afirmação filosófica, ouvir a musa que canta e quiçá cantar junto: como uma elegia originada de um luto da educação que permite que a imprudência de cantá-la seja paixão e ousadia.

O texto de Alain-Patrick Olivier, “Faut-il enseigner la philosophie de Heidegger?”, tal como o texto de Magda Costa, explora os sentidos das ideias de um filósofo contemporâneo para o ensino de filosofia na atualidade. Desta vez, trata-se de uma abordagem crítica, que reavalia os limites da filosofia de Martin Heidegger no âmbito tanto da filosofia como de seu ensino, desenvolvendo uma leitura combativa acerca desse pensador, com o auxílio da Teoria Crítica de Adorno. Salta aos olhos, de imediato, uma interessante aproximação entre os textos de Costa e Olivier: tanto em Bergson como na crítica adorniana a Heidegger, destacam-se (1) o papel da filosofia “num mundo sem novidade possível” (ou, em termos adornianos, um mundo assolado pela barbárie) e (2) a questão da crítica à tradição ontológica das filosofias do ser. Contudo, a crítica adorniana à filosofia heideggeriana segue por caminho distinto daquele adotado por Bergson, da ênfase na criação. Adorno não abre mão, por exemplo, da análise crítica da tradição de uma racionalidade que exclui, de modo soberano e destrutivo, os dados imediatos e o fluir indiferenciado da vida, como parte

essencial da compreensão das tensões que constituem a situação da filosofia na contemporaneidade.¹⁶

Num primeiro nível, a pergunta sobre se devemos ou não ensinar a filosofia de Heidegger, hoje, recebe, no texto de Olivier, uma resposta simples: não faz sentido recusar ou querer censurar um tal ensino. Os próprios cursos e textos de Adorno dedicados a Heidegger (em especial o curso ministrado na Universidade de Frankfurt, em 1960-1961, publicado sob o título *Ontologie und Dialektik*) testemunhariam a importância de uma tal empreitada. A escolha da pergunta como título, no texto de Olivier, sugere, portanto, uma provocação que nos força a considerar a dimensão política, institucional e acadêmica de uma filosofia como a de Heidegger, acusada de associação político-ideológica com o movimento do Nacional-Socialismo. Segundo Olivier, é necessário “poder se posicionar de maneira crítica em relação à filosofia de Heidegger”, uma crítica que “não pode dissociar a filosofia ‘pura’ e a questão política”. Neste sentido, “a questão do ser não pode ser separada [de suas] implicações políticas, nem das estruturas de ensino e, particularmente, das estruturas de ensino universitário e do ensino de filosofia, e da reflexão sobre essas estruturas como constituindo uma dimensão da crítica e da interpretação”.

Olivier procura demonstrar porque “a filosofia do ser [de Heidegger] é fundamentalmente — no seu apolitismo, no seu projeto aparentemente neutro de uma ‘ontologia fundamental’ — uma filosofia política”. Uma filosofia política na própria “dissimulação de suas implicações políticas”. Ao reputar a dimensão ôntica como inessencial para o pensamento, por exemplo, a filosofia heideggeriana seria refém do divórcio geral entre as estruturas acadêmicas do ensino da filosofia e “a crítica levada a cabo, na época do Iluminismo francês, pelas ‘gentes das letras’, antes da institucionalização da filosofia nas instituições de ensino no século XIX”. A filosofia de Heidegger seria, como o próprio filósofo alemão o admitiria, um projeto radicalmente *contra-Aufklärung*. Olivier procura demonstrar, ainda, seguindo os passos de Adorno, que a filosofia heideggeriana abdica de qualquer critério de verdade relevante, recaindo num tipo de reflexão mistificadora, arbitrária e autoritária, afim portanto à ideologia

¹⁶ Cf. Adorno, Theodor. *Dialética negativa*, Rio de Janeiro; Zahar, 2009, p.15. Ver, ainda, a comparação que Adorno estabelece entre as filosofias de Heidegger e Bergson, às páginas 66 e 67.

nacional-socialista; e uma filosofia em “forma de poesia”, “mais próxima do ‘kitsch camponês’ do que da arte”.

Ao explorar, por fim, um texto de Heidegger aparentemente “apolítico” (“A doutrina platônica da verdade”), onde o filósofo alemão analisa o mito da caverna de Platão, Olivier procura demonstrar como esse texto de filosofia “pura”, cujo tema é um problema filosófico clássico e extremamente influente no âmbito da educação e do ensino de filosofia, não escapa aos graves problemas político-ideológicos acima indicados. Para além da concordância ou não com a análise proposta sobre a obra de Heidegger, o exercício crítico realizado por Olivier, na esteira das análises de Adorno, nos convida a pensar, no âmbito da instituição filosófica e do ensino de filosofia na atualidade, a dimensão política constitutiva de todo e qualquer discurso filosófico como um aspecto fundamental das ideias no “plano transcendental” — isto é, no plano de sua própria (in)coerência conceitual —, e “não somente no plano puramente político dos engajamentos políticos efetivos” de um autor.

Alejandro Cerletti, em seu texto “Continuidades y rupturas de la formación filosófica”, volta-se para um tema seu habitual, qual seja, o de uma didática filosófica, que é considerada como um pensamento que conceitualiza a aula filosófica, a situação de ensino/aprendizagem, espaço compartilhado em que a filosofia se desdobra, chegando desse modo a pensar o “ter lugar” que é próprio do docente em sua relação com os estudantes, um ter lugar compartilhado. Cerletti constata que a didática da filosofia tem se dedicado a tratar principalmente do ensino e da formação de professores, sendo o segundo ponto mais desdobrado nos textos do autor, abrangendo temas que vão da formação inicial dos estudantes incorporada em sua prática docente até a virtualidade da problematização dos pressupostos e dos vários aspectos que envolvem o encontro que pode se dar – ou não – em uma aula de filosofia. Desviando-se da naturalização das atitudes docentes e ensinantes, o autor propõe que o professor tome a seu cargo esclarecer os conceitos e imagens que permitem tomar decisões em sua prática, localizada numa zona de tensões entre as demandas da institucionalidade e a possibilidade de irrupção do imprevisível que seria permitido pela possibilidade de um encontro filosófico entre professores e estudantes.

Mas o que se pode fazer para que algo tenha lugar? Que ocorra algo em nome da filosofia implica pensar e fazer juntos: o sujeito coletivo se forma no curso em sua ação performativa, a cada vez em um lugar imprevisível entre os sentidos de sujeito assujeitado e sujeito que decide. A dimensão do acaso em uma comunidade de labor compartilhada conduz a caminhos de aprendizagens singulares. Afirmando um princípio anárquico, desloca-se da *arkhé* fundante e rígida do planejamento, dando lugar à ação didática que põe sobre a mesa, e põe em jogo, ao acesso de todos, o material da experiência no qual se trabalha e do qual se aprende como músicos em uma *jam session*, num passeio entre as estruturas e o improvisado.

Maximiliano Durán, em seu texto “Enseñanza y aprendizaje de la filosofía: entre la didáctica aleatoria y dialéctica materialista”, analisa em que consiste a relação professor-aluno, como se considera essa relação no interior de uma didática aleatória e a função que cumpre no marco da aparição de uma novidade. Inicia por uma apresentação da didática aleatória proposta por Alejandro Cerletti: um ensino filosófico da filosofia é possível na medida em que a relação entre ensino e aprendizagem seja uma expressão dialética. Desse modo, a relação dialética é um elemento central, na didática aleatória, para que o ensino filosófico de filosofia tenha lugar. Mas de qual dialética se trata? A resposta é buscada no modo como Alain Badiou põe em relação o conceito da dialética materialista com a hegeliana, pensando de uma forma nova o conceito de negatividade. Rejeitando o princípio de que a negação é fonte exclusiva de transformação, situa no acontecimento a aparição de uma novidade que é a afirmação de uma nova possibilidade onde pode emergir a subjetividade, trazendo a mudança e toda uma sorte de negações.

Daí, Durán realiza a análise da relação proposta à luz da aparição de uma novidade. Toma como referências dois casos históricos: a escola popular de Chuquisaca e o processo revolucionário latino-americano do século XIX. A condição de igualdade gera uma interrupção nos lugares tradicionais de professor e aluno e abre o espaço para a figura nova do sujeito coletivo em processo de ensino e aprendizagem, no qual o mundo e as pessoas envolvidas também se abrem à mudança. Como resultado da análise, sustenta-se que a dialética professor-aluno, no marco de uma didática aleatória,

é um elemento chave na hora de pensar a aparição de uma novidade dentro ou fora da sala de aula.

Hubert Vincent, no texto “Avant la dévolution 2 : forcer à l’essai, forcer à la liberté”, desenvolve uma abordagem aparentemente bastante distinta da apresentada por Maximiliano Durán acerca da relação professor-aluno. A partir das ideias de Alain, Vincent concentra-se em noções como devolução, avaliação, ensaio e atividade. Ele parte da pergunta sobre como se pode forçar o aluno a uma liberdade no que concerne à realização das atividades do trabalho escolar. Segundo o autor, Alain “não pensava, como Montaigne, que a iniciativa dos alunos era algo óbvio ou que deveríamos pressupô-la como natural. Ele pensava, antes, que era preciso forçá-la ou provocá-la”. Assim, segundo Vincent, não basta querer adotar o *ensaio* como princípio de trabalho; isto é, proclamar que toda resposta a um exercício proposto é um processo de acerto e erro e que o aluno não precisa se preocupar em “acertar” ou realizar o trabalho corretamente. Seria preciso, em primeiro lugar, “liberar o aprendiz do desejo mesmo de fazer bem” uma determinada tarefa. Vincent, então, explora os meandros sutis dessa possível liberação.

Liberar o aluno do desejo de “fazer bem” uma determinada tarefa pressupõe, antes de mais nada, que o aluno aceite fazê-la para além do seu desejo e de sua consciência. O que está em jogo, aqui, filosoficamente, é uma *educação do juízo*, do julgamento acerca do que é proposto e de como fazê-lo, assim como a necessidade de o professor orientar bem o processo. Para isso, seria preciso, seguindo duas diretrizes de Alain, propor exercícios num *tempo limitado* e trabalhar as *pequenas diferenças*. O tempo limitado (o professor expõe um assunto, os alunos têm alguns minutos para escrever-interpretar-comentar o que foi exposto) propicia “forçar o espírito”, anular o peso da inquietação, uma vez que, a limitação imposta é uma espécie de recado, de constatação de que não se espera, necessariamente, grande coisa do aluno. “Alain não buscava de modo algum nessa limitação desenvolver hábitos de velocidade (calcular rapidamente). (...) O desafio desse tempo limitado era outro: criar uma situação de constrangimento que, podemos dizer, força o espírito, o força a superar suas inquietações, seus adiamentos, suas dúvidas; dito de outra maneira, forçá-lo a fazer ou, ainda, a se decidir

e, com isso, mostrar-se”. Trata-se de trabalhar o *keirós*, a “virtude prática”, numa “espécie de atelier”.

As pequenas diferenças nos resultados, expostas e analisadas com os alunos, permite, assim, constatar o trabalho “do espírito”, isto é, um nível deajuizamento prévio e constitutivo do trabalho intelectual consciente, revelando movimentos de leituras mais ou menos felizes, de criatividade, compreensões e incompreensões, focando nos porquês e desconstruindo a ansiedade pelo “resultado correto”. “O espírito vai adicionar, completar, esquecer ou ser ajustado: veremos ali, então, os rastros de sua atividade, do fato que ele julga. Os rastros de uma relação entre uma realidade exterior e uma realidade psíquica ou mental”, afirma Vincent, acrescentando que essa perspectiva de Alain evita qualquer preocupação com a categoria da intencionalidade. Trata-se, antes, de trabalhar um hábito, um gosto. “O hábito de estar também atento às variações, às variações individuais, a dissociar o que é ‘simple erro’ e invenções, transformações; dito de outro modo, a lenta construção de um gosto é, aqui, decisiva”. Nada disso exclui a avaliação, visto que, nessa proposta de trabalho, “os alunos não param de avaliar e de retomar seus próprios trabalhos”. Mas tudo isso pressupõe um “professor que conhece a profissão ou sabe apreciar as obras, o que é diferente de um professor preocupado com as competências”.

Gregorio Valera-Villegas, no texto “Acerca del preguntar y el traducir y la enseñanza de la filosofía”, se preocupa com um aprendizado da filosofia que trate de incorporar as questões da tradição de modo situado, fazendo uma tradução em um contexto histórico e social, em termos de uma concepção hermenêutica que avalie e traga à consideração o círculo hermenêutico, com o conjunto de pressupostos e preconceitos que aí vem à tona. Pensando o ensino de filosofia na América Latina, em especial nas escolas e universidades da Venezuela, considera o ensino como algo que vai além de um método de instrução ou de um doutrinamento, constituindo antes uma experiência intersubjetiva própria de sujeitos históricos e inconclusos.

Sua reflexão se desenvolve como um contraponto à oposição entre o ensino de filosofia e o ensinar a filosofar, com a procura de uma posição intermediária na forma de experiências de pensamento, por um lado, e por outro como a proposição de um caminho para esse ensino com base em duas práticas: a do perguntar incessante e a da

tradução. Desse modo realiza exercícios filosóficos que combinam a lição de filosofia como tradução com exercícios que implicam um pensar situado: o perguntar-se desde uma filosofia edificante, que se dá como uma re-criação intersubjetiva da realidade. Nessa perspectiva, a partir dessa inspiração em uma fenomenologia hermenêutica, experimenta-se o ensino como um encontro propiciador do pensamento em meio a diversas subjetividades, vivências, enigmas, anomalias e circunstâncias. Isso permite ir além de uma visão pragmática do ensino de filosofia, bem como da submissão do ensinar a filosofar a uma didática geral.

Em texto que parte, inicialmente, de programas de ensino de filosofia como o de Matthew Lipman, Irene de Puig, em “Filosofia con y para niños y niñas”, investiga a relação entre infância e filosofia examinando as possibilidades do programa filosofia para crianças associada a outras referências presentes na prática escolar na Espanha. A autora analisa os vários procedimentos realizados no âmbito de filosofia para crianças e como eles contribuem para uma formação ampla e qualificada do pensamento. Compreende o ensino da filosofia, desde o princípio, como sendo uma peça chave na formação da faculdade de julgar, de criticar, de questionar, constituindo um antídoto contra o fanatismo, o dogmatismo e a credulidade, sendo uma forma de viver e também de ensinar, apontando para uma escola de liberdade.

A novidade de levar a filosofia aos anos iniciais de educação das crianças permitiu recolocar o seu entendimento como disciplina e como atividade, permitiu perceber uma espontaneidade filosófica do pensamento – e da linguagem – infantil. Desse modo, permitiu a construção de um programa para ensinar a pensar, considerando o valor do diálogo investigativo em comunidade e de uma concepção das dimensões crítica, criativa e cuidadosa do pensamento e de suas habilidades para a construção de visões de mundo e capacidade de participação em sociedades democráticas. A presença da filosofia no ensino, assim entendida, atende aos ditames da UNESCO, ao espírito que perpassa suas declarações e documentos, nos quais a filosofia é entendida como uma escola de liberdade. Também é coerente com a perspectiva de valorização das humanidades e das artes nas etapas básicas de educação, em vista da relevância e de necessidade desses aprendizados para a construção de sociedades mais generosas.

Essa vinculação do aprendizado de filosofia com a construção de capacidades requeridas por uma vida democrática é objeto também do texto “Olimpíadas de Filosofia: el espíritu desportivo y la actividad del filosofar”, de Diego Antonio Pineda. Uma investigação do espírito olímpico se apresenta como um caminho para encontrar elementos que o aproximem da filosofia e justifiquem a realização de um evento como as Olimpíadas de Filosofia com jovens estudantes na Colômbia. Uma análise da vida desportiva mostra a importância do jogo na vida humana, expressão de seus anseios e de suas contradições, com seus aspectos de diversão e competição, desafio e realização, rivalidade e solidariedade, entre outros. O elogio que Aristóteles faz da vida dos que lutam, como aqueles que conquistam por direito as coisas belas e boas da vida, remete à unidade de jogo e luta presente no *agón* grego e assinala um valor ético e estético à participação nos jogos esportivos que também está presente na prática social e na vida do pensamento.

Analisando o significado cultural e político dos Jogos Olímpicos na Antiguidade, Pineda ressalta que o desenvolvimento do espírito *agónico* se deu em concomitância com as reformas políticas que conduziram à democracia e por meio da criação de jogos físicos e de jogos verbais que incorporaram os pressupostos de uma competitividade sadia e justa. Se ser competente é ser capaz de resolver problemas e realizar tarefas com responsabilidade e compromisso, então se pode encontrar nos campos do esporte, da educação e da vida social uma competência sadia que os oriente. Essa competência, própria ao espírito olímpico antigo e moderno, se caracterizaria pela existência de regras que garantam o jogo limpo; pelo ânimo de participação, mas do que pelo triunfo; e pelo sentido da luta não como derrota do outro, mas como auto superação e auto aperfeiçoamento. Esses três princípios são afirmados como pilares do espírito olímpico antigo e moderno e podem constituir bases de um modo de vida democrático e de uma competência propriamente filosófica. Mostrando que esse espírito de jogo e luta pode impregnar o exercício do filosofar com jovens em nosso tempo, o texto realiza um convite ao conhecimento e à participação nessa peculiar experiência de pedagogia filosófica e política que são as Olimpíadas de Filosofia

Esse dossier começou a ser preparado em 2019 e seria publicado em 2020. A chegada da pandemia do COVID-19 retardou essa publicação para além do razoável,

em função dos imponderáveis que estão a interferir em nossas vidas desde o início da quarentena. Acreditamos, contudo, que os textos aqui apresentados não perderam nada em relação à potência, à atualidade e ao interesse que devem despertar em todas e todos preocupados com o presente e o futuro do ensino de filosofia. Acreditamos que a pluralidade de problemas, perspectivas conceituais e estilos que marca o dossier torna patente a enorme riqueza e o papel central da dimensão formativa da filosofia nos mais diversos níveis da educação, formal e não formal; assim como a importância de suas dimensões sociais, culturais, econômicas, éticas e afetivas, em meio a um mundo cada vez mais globalizado e ameaçado por novos ou renovados processos de violência e exclusão. Convidamos, portanto, leitor e leitora a aventurar-se por esses itinerários diversos que constituem o pensamento sobre o ensino de filosofia, nos princípios do século XXI.