



**Universidade Federal do Amapá  
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação  
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia  
Disciplina: Fundamentos da Filosofia  
Educador: João Nascimento Borges Filho**

**Adorno, Rorty e o Ensino da Filosofia**

**Paulo Ghiraldelli Jr**

**Universidade Estadual Paulista (UNESP - Marília)**

### **1. Minha tese sobre o professor de filosofia e o filósofo**

A "tese" que tenho colocado na mesa, já há algum tempo, é que há uma diferença, que deve ser notada, entre o professor de filosofia e o grande filósofo. A saber: o professor de filosofia não pode errar, embora saiba que, não raro, erra, enquanto que o filósofo *deve* errar.

Detalhando essa "tese", o que estou querendo dizer é o seguinte. Quando eu, enquanto um simples, mas bom professor de filosofia, quero, por exemplo, ensinar Descartes, eu o ensino segundo o texto de Descartes e segundo a minha leitura em consonância com a leitura dos outros bons professores de filosofia que estão ao meu redor - os professores de filosofia que aprendi a respeitar. O que ensino, portanto, sobre Descartes, é, digamos assim, um "Descartes consensual". Trata-se do Descartes que meus colegas que são bons professores de filosofia apresentam aos seus alunos, e que é quase que um Descartes único, de modo que, no momento da aula sobre Descartes, eu até poderia trocar meus colegas bons professores de filosofia uns pelos outros e a aula não ganharia uma alteração muito relevante.

É claro que eu, um bom professor de filosofia, e meus colegas, também bons professores de filosofia, erramos mais no começo de nossas vidas enquanto professores. Mas aos poucos, vamos relendo, retomando a lição dos outros bons professores de filosofia mais velhos, nossos mestres, e, enfim, vamos cometendo menos erros, ou seja, vamos chegando paulatinamente, por exemplo, no "Descartes consensual". Não se trata de chegar à Verdade sobre



Descartes, com "V". Trata-se de chegar ao que entendemos, nós, os bons professores de filosofia, sobre o que é uma leitura de Descartes que podemos honestamente mostrar aos nossos alunos. Depois de vários anos de convivência entre nós, os bons professores de filosofia, lemos o Descartes, ouvimos uns aos outros e, enfim, chegamos a um "Descartes consensual". Este é o Descartes que apresentamos e que, então, se formos não só bons professores de filosofia mas, também, tivermos sorte de poder articular nosso Descartes a uma visão de história da filosofia, creio que teremos feito um bom trabalho. Também essa história da filosofia dependerá de se estabelecer qual é ela, e, sobre isto, tomamos decisões por um consenso entre os simples e bons professores de filosofia que estão ao nosso lado, e com os quais queremos não parecer, pelos menos sermos respeitados como iguais.

No meio desse trabalho, que é o cotidiano de vários e vários anos, nos pegamos, uma vez ou outra, nos perguntando: por que o Descartes mostrado, por exemplo, pelo Heidegger, é tão diferente do nosso Descartes que, afinal, é o Descartes que todos nós, os bons professores de filosofia, ensinamos? A resposta para essa pergunta, que em geral fazemos e que em geral nossos alunos fazem, é bastante simples: nós estamos certos, pois nossa função é mostrar o "Descartes consensual", e Heidegger cometeu um erro em seu Descartes, pois ele não mostra o nosso Descartes. Todavia, sabemos que Heidegger está certo, pois Heidegger é Heidegger. Ou seja, ele só se transformou em Heidegger, um grande filósofo, porque ele necessariamente ensinou um Descartes não consensual e, na discordância dele conosco, ele nos convenceu que ele tinha uma boa ideia sobre Descartes. A ideia era tão boa que nós, então, deveríamos começar a ensinar não só Descartes, mas agora, também, ensinar Heidegger. Tudo de Heidegger, inclusive o seu Descartes diferente do nosso.

Assim, continuamos no nosso cotidiano a ensinar o nosso "Descartes consensual" para os nossos alunos do primeiro ano ou segundo ano de filosofia, mas, quando estamos no terceiro ano ou quarto ano, e vamos ensinar filosofia contemporânea, em cima do nosso "Descartes consensual" começamos a colocar um Descartes não consensual, porque temos agora, no mínimo, duas leituras diferentes: a nossa, fornecida para os nossos alunos do primeiro ano ou segundo ano de filosofia, e no quarto ano, a nossa leitura de



Heidegger mostrando um outro Descartes. Começamos então tudo de novo: mostramos o "Descartes não consensual do Heidegger consensual".

Nós, os apenas bons professores de filosofia, continuamos, mesmo na divergência, a trabalhar no consenso. Ao passo que Heidegger, não só um bom professor de filosofia, mas sobretudo um grande filósofo, vivo ou morto, trabalha sempre na divergência: ele estará discordando de nós a respeito do Descartes que ensinamos, ele estará discordando de outros grandes filósofos que, também, discordariam de nosso "Descartes consensual". E Heidegger, talvez, estará fornecendo uma leitura para mais divergências ainda, aquelas promovidas por um, dentre nós, que possa se destacar e entrar em diálogo direto com ele, disputando com ele, de igual para igual, as possibilidades de um novo Descartes. Este professor que se destacar assim, e que puder convencer os outros que ele tem razão ao se colocar no mesmo patamar de Heidegger, já não será mais um simples e bom professor de filosofia, ele já estará no caminho de ser, talvez, também, um grande filósofo. Se ele não puder nos convencer que seus argumentos valem a pena serem levados a sério, então o veremos apenas como um pretencioso a mais e, talvez, em uma situação um pouco pior, como um megalomaníaco, um doente.

E assim fazemos e assim sentimos. O Nietzsche que ensinamos é um "Nietzsche consensual", e não é o Nietzsche de Heidegger ou de Adorno ou de Foucault ou de Habermas ou de Rorty. Todavia, mais tarde, quando nossos alunos estão mais velhos, ensinamos o Nietzsche de Heidegger, de Adorno, (e de Foucault, Habermas e Rorty etc.), todos diferentes, mas ainda assim, no mesmo dia, para os alunos mais jovens, estaremos ensinando aquele "único Nietzsche", o "Nietzsche consensual". Ensinamos as coisas certas, que são as coisas que aprendemos junto com nossos bons professores e bons colegas, e ensinamos as coisas *erradas*, que lemos dos grandes filósofos. Em ambos os casos estamos sendo honestos. Sem o *erro* dos grandes filósofos não haveria filosofia, sem o ensino correto que fazemos da filosofia, eu acredito, também não haveria filosofia - ou pelo menos ela seria algo bastante pouco atrativa, dado que seria uma área de discussão muito chata por conta de possuir poucas pessoas.



## 2. O ensino da filosofia: Adorno e Rorty

A minha "tese", portanto, eu penso que está suficientemente clara. Repito: o professor é aquele que deve ensinar o certo embora saiba que, não raro, estará errando; o filósofo é aquele *que deve propositalmente* errar.

Não se trata, como acho que ficou claro, de dizer que um professor de filosofia não é filósofo e vice versa, mas de dizer que são funções que são exercidas, de certo modo, diferentemente.

Expor a "tese" foi fácil, mas agora tenho de argumentar por ela. E para tal eu vou recorrer, intencionalmente, a dois filósofos que não compartilham dos mesmos pressupostos, embora ambos sejam leitores devotos de Hegel e tenham vários pontos de contato. Trata-se de Adorno, da Escola de Frankfurt, e de Rorty, do neopragmatismo norte-americano.

Em um texto bastante curioso, cujo título é "A filosofia e os professores" (cf. Adorno, 1995, pp. 51-74), Adorno faz uma série de comentários engraçados sobre a prova geral de filosofia colocada nos concursos para a docência em escolas superiores em Hessen, na Alemanha. Um dos casos que ele cita é de uma candidata que não foi capaz de relacionar a "filosofia da vida", de Bergson, e a pintura impressionista. Adorno avaliou que ela, ao não saber fazer uma relação razoável e minimamente elegante sobre ambas as coisas, também não poderia ter compreendido Bergson, que era seu tema específico. E, de fato, segundo Adorno, quando a candidata foi inquerida sobre as duas obras de Bergson que ela disse ter lido, "Introdução à metafísica" e "Matéria e memória", ela acabou se mostrando inapta. Adorno lembra desse exemplo para comentar que, na época, o que lhe veio à cabeça, para além do próprio exame e da candidata ruim, era a questão de como se pode educar alguém para que tal pessoa venha a adquirir um tipo de formação cultural que lhe permita associar Bergson com o impressionismo. E ele, então, confessa que, de fato, para tal tipo de coisa, não há hábitos adequados. Para Adorno, esse tipo de coisa "só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse". E, então, ele pronuncia uma frase que gosto muito: "se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar" (Adorno, 1985, p. 64).



Adorno foi filósofo e professor de filosofia. Rorty é filósofo e professor de filosofia. *Mutatis mutandis*, Rorty diz algo na mesma linha da de Adorno.

Em um belo e útil texto cujo título é "Educação como socialização e como individualização" (cf. Rorty, 2000, pp. 81-97), Rorty discute as posições da esquerda e da direita em educação, nos Estados Unidos. No final do texto ele levanta o problema mais amplo, que é o da formação cultural geral propriamente dita. Ele insiste que a liberdade dos professores de fixar suas próprias agendas e a liberdade dos alunos em poder usufruir de professores à disposição para qualquer tipo de assunto é fundamental para o ensino e, é claro, digo eu, mais ainda para o ensino da filosofia. Segundo Rorty "tais compromissos de liberdade são as ocasiões de relacionamentos eróticos entre o professor e o estudante que Sócrates e Allan Bloom celebram e que Platão, infelizmente, tentou capturar em uma teoria da natureza humana e no currículo das artes liberais". E Rorty continua: "mas amor é notoriamente não teorizável. Tais relacionamentos eróticos são ocasiões de crescimento, e sua ocorrência e seu desenvolvimento são tão imprevisíveis quanto o próprio crescimento em si, ainda que nada de importante aconteça na educação superior não profissionalizante sem eles".

Rorty fala algo semelhante ao que Adorno fala. É claro que Adorno estava pensando, como causa da falta de amor, em algo que ele chamou de reificação, e esta estaria ligada ao projeto da sociedade capitalista, enquanto que Rorty não daria todo esse peso à palavra reificação enquanto um elemento teórico, sociológico ou filosófico, cuja causa estaria no capitalismo ou em outra forma de funcionamento da economia. Mas, no fritar dos ovos, ambos estão imaginando que o erotismo, que está lá na origem da filosofia, ainda é o elemento imprescindível do ensino e, mais ainda, do ensino de filosofia.

Para Rorty, a maioria dos relacionamentos eróticos dá-se com "os professores já mortos que escreveram os livros que os estudantes estão pegando", e que outros relacionamentos eróticos "serão com os professores vivos que estão ministrando as lições". Em ambos os casos, diz ele, "o cortejar, que vai e volta entre o professor e o estudante, conectando-os em um relacionamento que tem pouco a ver com a socialização e muito a ver com a autocriação, é o principal meio pela qual as instituições de uma sociedade liberal consegue ser transformada" (Rorty, 2000, pp. 96-7).



Amor e erotismo ou erotismo e amor são, para Adorno e Rorty, os elementos-chaves do ensino e, em especial, do ensino de filosofia. Apesar do ascetismo dos escritos de Adorno, ele se curva ao amor necessário no aprendizado da filosofia de modo que esse aprendizado possa ser completo, satisfatório. Rorty não tem nem um pouco de medo de ser acusado de incentivar o sentimentalismo porque, de fato, ele, Rorty, o incentiva mesmo. Então, a ideia do relacionamento erótico aparece claramente como a atividade de cortejar que surge entre discípulo e mestre, como nos tempos gregos, como a forma correta pela qual a filosofia pode ser aprendida; e mais, como a forma correta de criar pessoas que querem transformar a sociedade liberal na direção de uma sociedade mais liberal e melhor. Amor, para ambos, Rorty e Adorno, é uma coisa só: manter-se aberto, com todos os poros, todos os sentidos, todos os sentimentos, para o discurso alheio, livre e de maneira plural. Isso pode não ter acontecido, na prática de Adorno, com o mesmo grau de radicalismo liberal que ganha na prática de Rorty, mas ambos estão falando de amor, liberdade e aprendizado de filosofia em uma tríade que não pode ser desfeita sem o qual o ensino da filosofia se perde completamente.

Bem, onde quero chegar, na minha "tese", levantando essa defesa do amor em Rorty e Adorno? É simples. O que quero dizer é que só se pode ensinar o "Descartes consensual" se há uma relação amorosa no ambiente de ensino que permita que o aluno, após ter aprendido o "Descartes consensual" possa, também, aceitar, sem *nunca* excluir o "Descartes consensual", as várias leituras do Descartes feitas não mais pelo simples e bom professor de filosofia, mas as várias leituras conflitantes sobre Descartes apresentadas pelos filósofos. Sem amor, ele não vai compreender o que é o erro e o acerto do professor, e também não vai compreender o *necessário* erro do filósofo. Sem amor e sem erotismo, como dele falam Rorty e Adorno, minha "tese" pode ser explicitada, mas não pode ser compreendida e aceita. É preciso abertura de todos os poros para saber que o professor de filosofia é aquele que não pode errar, embora saiba que vai errar, e que o filósofo é exatamente aquele que *deve* errar. Sem amor e sem erotismo o estudante não vai conseguir perceber que o acerto do professor tem de existir concomitantemente com o erro do filósofo. O amor é que vai fazer do aluno, do leitor, do discípulo, uma pessoa compreensiva em relação a esta situação paradoxal.



### 3. Adorno e Rorty: a história da filosofia e o ensino de filosofia

Dirijo-me, agora, para um outro lado da argumentação que deve, penso, favorecer minha "tese". Quero falar de como o professor de filosofia e o filósofo abordam a história da filosofia.

No famoso livro de Adorno e Horkheimer, o *Dialética do Iluminismo* (traduzido para o português como "Dialética do Esclarecimento": cf. Adorno & Horkheimer, 1986), há a apresentação de uma história da razão ou, mais simplesmente falando, de uma história da filosofia. Na introdução do livro, Adorno e Horkheimer reconhecem o impasse em que se encontram: tudo que vierem a falar como crítica contra o poder logo conferirá poder a eles próprios e, assim, correrá o risco de se tornar ideologia. Mas Adorno, particularmente, tinha uma ideia bastante peculiar sobre o que é a filosofia. Nas suas aulas, ele ensinava que a tarefa da filosofia era exatamente o oposto daquela última e famosíssima frase do *Tractatus* de Wittgenstein, a saber, "do que não se pode falar, é melhor calar-se" (cf. Adorno, 1987, p. 136). A filosofia, para Adorno, *ainda* falaria, mesmo se sabendo impossibilitada de falar, porque ela teria a esperança de ser a voz do que estaria soterrado, o sofrimento, que, para ele, estava semi-escondido na maior parte da historiografia filosófica (cf. Ghiraldelli Jr., 1996). Assim, a *Dialética do Iluminismo* encontra uma forma muito interessante - e talvez, *realmente*, a correta - de se conversar historicamente sobre a filosofia, ou seja, conversando através de uma grande metáfora. Assim, o livro é hegelianamente uma *story* das transformações das "figuras da razão", através de cada posição filosófica, que, ao aportar em um determinado momento e lugar, critica a precedente no sentido de mostrá-la como não ainda completamente racional mas, sim, mitológica. A história da filosofia é contada por Adorno e Horkheimer como uma narrativa de autofagia da filosofia. O que é a filosofia? O que é contar sua história? É mostrar, explicitamente como *story*, a maneira como uma posição filosófica quis destruir a outra e, assim, mostrando então como a filosofia toda se consome. Ou seja, na medida em que cada corrente desvela a outra como mito, ela se coloca como candidata a ser a próxima a ser chamada de mitológica. Em Adorno e Horkheimer tudo se passa como em um desenho animado onde uma cobra vai comendo seu próprio rabo até desaparecer. Nada mais sobra da cobra, mas ainda assim o telespectador acredita que assistiu aquilo e que aquilo tem algum sentido. A



tela fica vazia, não há mais cobra, não há mais qualquer coisa na tela, não surge um novo programa, há só o silêncio e o vazio, mas ainda assim a história parece não ter acabado. O telespectador fica esperando que apareça algo na tela, no lugar da cobra, e se não aparece ele, então, começa, sozinho, a imaginar o desdobramento do desenho animado. Ele continua a *story*. Ele continua a história da filosofia.

Este é o ponto onde o filósofo, no caso, Adorno (e Horkheimer), se encontra com a tarefa do professor de filosofia. A história da filosofia ensinada pelo filósofo tem um ponto de encontro com a história da filosofia ensinada pelo simples e bom professor de filosofia: em ambas, o que temos não é a história como Verdade, mas narrativas, *stories*, onde vale mais a imaginação que se possa ter após a cobra ter devorado a si mesma do que o tipo da cobra, a espécie da cobra etc. Adorno é bom historiador da filosofia enquanto conta a história da filosofia como uma dialética infinita e, por isso mesmo, favorecedora da imaginação. O aluno que assiste uma aula de história da filosofia assim há de se perguntar: "e agora, o que vem pela frente?". E o simples e bom professor pode responder com uma pergunta: "que tal nós mesmos começarmos a inventar desdobramentos para essa narrativa?".

Aqui, nesse exato momento, não há como não lembrar do modo como Richard Rorty quer que façamos história da filosofia.

Em um dos mais perfeitos textos de historiografia da filosofia que conheço, cujo título é "A historiografia da filosofia: quatro gêneros" (cf. Rorty, 1998, pp.247-73), Rorty fala de uma forma de historiar a filosofia que tem muito a ver com o exercício da imaginação, e que faz o historiador tradicional da filosofia ter arrepios. É que Rorty faz a quase defesa de algo que é, para o historiador de ofício, o maior pecado. Ela defende um certo tipo de anacronismo. Ou seja, ele acha interessante que o historiador da filosofia possa "reeducar um filósofo morto". Em outras palavras, o historiador da filosofia pode pegar um filósofo já morto, *redescrivê-lo* como falando a linguagem da filosofia atual ou de uma corrente atual da filosofia e, enfim, trazê-lo para a atualidade, e então conversar com ele como se ele fosse um "colega de departamento", colocando para ele problemas que são, talvez, dele, mas em uma nova linguagem; e assim toda a conversação histórica trabalha



com uma mistura sutil de erudição histórica, imaginação filosófica e construção de problemas atuais.

Rorty lembra, para elogiar, que tudo se passa, nessa forma de fazer história da filosofia, como se tivéssemos de começar a pensar sobre a distinção entre *meaning* e *significance*. Quando queremos "meaning", estamos falando da intenção do filósofo (morto) que estamos lendo. Trata-se de saber o que ele, o filósofo, queria dizer com aquele texto. Quando queremos "significance", estamos tratando do que o filósofo falou no interior de um contexto. Ou seja, nesse segundo caso, temos um texto em um contexto. É claro que, como um coerente pragmatista e, portanto, holista e contextualista, Rorty diz que, em última instância, "meaning" só existe em função de "significance" (cf. Rorty, 1998, 253). Não há como entrar na cabeça do filósofo e arrancar, de modo puro, o que ele falou, o que ele realmente pretendia, pois toda vez que queremos fazer isso nós, explícita ou implicitamente estamos encontrando a intenção do filósofo imiscuída em um contexto - ou o que forjamos mais ou menos sem querer ou a *redescrição* proposital que fazemos para trazê-lo à vida "reeducado", como um colega de departamento, para conversarmos de igual para igual com ele. Determinar um significado (*meaning*) do que disse o filósofo morto, diz Rorty, "é uma questão de localizar uma afirmação em um contexto do comportamento real ou possível, assim, determinar a verdade é uma questão de localizá-la em um contexto de afirmações que nós mesmos deveríamos ser motivados a fazer" (Rorty, 1998, p. 254).

No meu entender, essa forma de Rorty propor, entre outras, um tipo de se "fazer" história da filosofia é bastante ousada. Tão ousada quanto a de Adorno. Então, ela deveria se restringir à prática dos grandes filósofos. Mas Rorty é, nesse sentido, mais democrático do que eu ou, talvez, ele tenha mais fé no bípede sem penas do que eu. É que Rorty acha que esse procedimento tem de ser o de qualquer um cujo negócio seja a filosofia. Assim, isso tem de ser - inclusive porque para ele não há muita outra opção - o procedimento do simples e bom professor de filosofia apresentar a sua história da filosofia. O simples e bom professor de filosofia pode não ter a sua própria história da filosofia, mas ainda assim ele vai optar por uma história da filosofia a partir de "significance" e não de "meaning", pois a intenção de um autor é, *sempre*, aquela posta em algum contexto. Então, o simples e bom professor de filosofia



poderia apresentar, como história da filosofia, para seus alunos, uma história imaginativa, onde houvesse possibilidade dos alunos perceberem o que é uma boa redescrição e o que é uma redescrição pobre; o que é uma redescrição que possibilita uma conversa frutífera com os filósofos mortos e o que é uma redescrição que os enclausura em formas tolas, colocando os filósofos mortos como imbecis nas mãos do filósofo adorado pelo professor (que nesse caso já não seria um simples bom professor de filosofia, mas também um tolo).

Nesse caso, quando se trata de ensinar a história da filosofia, não há como o simples e bom professor de filosofia não adotar, já como ponto de partida, de alguma forma, algum *erro* do filósofo. Ele vai contar a história da filosofia segundo um *erro* do filósofo, ainda que ele, no início, vá tentando a dura tarefa de conciliar esse *erro* do filósofo com o ensino de algum filósofo de acordo com a visão consensual. Assim, se ensino autores, eu posso fazer isso primeiro a partir de uma "visão consensual" que se tem daquele autor, e depois ir acrescentando a visão dos vários grandes filósofos sobre aquele autor e ir complicando a coisa, aumentando a divergência. Mas quando ensino história da filosofia, de modo que meu autor ganhe realmente um sentido amplo na medida em que inserido em uma história da filosofia, então, minha "história consensual da filosofia" já vai ser o *erro* de algum filósofo. Já será uma visão *distorcida* da história da filosofia, e aí, sejam meus alunos do primeiro ano ou do quarto ano, vou ter de dizer-lhes que é até relativamente fácil encontrar um "Descartes consensual", mas que já é mais difícil encontrar uma história da filosofia consensual. Na história da filosofia e no seu ensino, o que tenho, desde o início, é minha formação - e a minha formação vai depender do erro de algum grande filósofo que adotei.

Ainda assim, estarei cumprindo minha "tese" de que o professor de filosofia é aquele que não pode errar mas que, todavia, erra, e o filósofo é aquele que nos dá novos *erros* e bons *erros*.

### Referências Bibliográficas

Adorno, T. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Adorno, T. *Terminologia Filosófica II*. Madrid: Taurus, 1987.



Adorno, T. e Horkheimer, M. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

Ghiraldelli Jr., P. *O corpo de Ulisses: modernidade e materialismo em Horkheimer e Adorno*. São Paulo: Escuta, 1995.

Rorty, R. Educação como socialização e individualização. Trad. Paulo Ghiraldelli Jr. In: Ghiraldelli Jr., P. *O que você precisa saber em Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

Rorty, R. *Truth and Progress - Philosophical Papers III*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



*Prof. Borges*

