

**O ENSINO DE FILOSOFIA E A IDEIA DE UMA UNIVERSIDADE:
DE NEWMAN A MACINTYRE**

[PHILOSOPHY TEACHING AND THE IDEA OF A UNIVERSITY: FROM
NEWMAN TO MACINTYRE]

Alberto Leopoldo Batista Neto

<https://orcid.org/0000-0002-3070-7934>

albertolbneto@yahoo.com.br

Doutor em Filosofia (linha: Filosofia Analítica) pelo Programa Interinstitucional de Doutorado em Filosofia UFPB - UFPE - UFRN. Possui graduação em Filosofia - Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005) e mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Atualmente é professor substituto de Filosofia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado de Caicó.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.34>

Recebido em: 08 de março de 2019. Aprovado em: 27/06/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 231-251, ISSN 1984 - 5561
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre
BATISTA NETO, A. L.

Resumo: Autor de uma obra filosófica abrangente, Alasdair MacIntyre manifesta um interesse profundo pelo tema da educação, tendo refletido, em particular, seriamente sobre a universidade. Sua concepção de universidade é fortemente influenciada por aquela defendida por John Henry Newman no século XIX, e se relaciona intimamente, tanto quanto para Newman, com a sua compreensão sobre a filosofia. Partindo de tal concepção, é possível refletir sistematicamente sobre a questão do ensino de filosofia, tanto no interior da vida universitária quanto nas relações desta última com a sociedade e a cultura em geral, inclusive com um foco particular sobre a realidade brasileira.

Palavras-chave: Alasdair MacIntyre (1929-). John Henry Newman (1801-1890). Universidade. Ensino de filosofia.

Abstract: Authoring a comprehensive philosophical *oeuvre*, Alasdair MacIntyre manifests a profound interest on the subject of education, having produced in particular a serious reflection on the theme of the university. His conception of a university is strongly influenced by that of John Henry Newman in the 19th century, and is intimately related, as much as with Newman's, to his understanding of philosophy. Beginning with such a conception, it is possible to systematically meditate on the matter of the teaching of philosophy, within the university walls as well as at its general cultural and social boundaries, including a particular focus on Brazilian reality.

Keywords: Alasdair MacIntyre (1929-). John Henry Newman (1801-1890). University. Philosophy teaching.

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a importância do ensino da filosofia na formação do aluno, em diversos níveis, da educação fundamental à pós-graduação. Entretanto, estando na ordem do dia a discussão sobre a importância da filosofia para o ensino básico, o debate sobre o estatuto da filosofia como disciplina acadêmica no âmbito da educação superior é fundamental e, pode-se mesmo dizer, em certo sentido, prioritário. A universidade, em particular, constitui-se, senão o ambiente privilegiado e prioritário por essência e vocação para o cultivo da filosofia, pelo menos aquele onde tipicamente se formam os profissionais que atuarão naqueles graus elementares (e em eventuais interações com outros professores e pesquisadores) e que comparecem, face à opinião pública, como a imagem humana associada à filosofia enquanto área do saber. O quanto, por conseguinte, terá a filosofia de relevância ou irrelevância na formação humana do alunado e no julgamento popular mais disseminado dependerá em considerável medida do modo como é tratada no ambiente universitário.

Se é verdade, porém, que a distância entre a prática filosófica (ou a do ensino de filosofia: a distinção aqui se faz importante) tal como se processa na universidade, de um lado, e, de outro, o interesse público e as demandas gerais da educação pode ser atalhada pela inserção da filosofia no currículo básico, essas mesmas propostas se tornam menos eficazes em se considerando as dificuldades enfrentadas pela prática e ensino de filosofia no interior das próprias universidades, a ponto de ocasionalmente não serem, essa prática e esse ensino, sequer considerados essenciais para a identidade de uma universidade enquanto tal. Às tendências à exclusão ou isolamento departamental da teologia na universidade europeia do século XIX, denunciadas pelo cardeal inglês John Henry Newman como prejudiciais à própria ideia e função de uma universidade conforme a entendia (NEWMAN, 2001c, p. 73-89), corresponde de perto, nos dias que correm, um fenômeno similar (e global) concernente à filosofia¹. O problema pode ser estudado, rente a Newman, sob a óptica do pensamento do filósofo escocês Alasdair MacIntyre.

Para o olhar do cardeal Newman, em que pesem suas preocupações de caráter religioso, a perda ocasionada pela omissão dos estudos teológicos pode ser interpretada como um dano efetuado ao caráter *filosófico* da educação universitária. Para Newman, a filosofia, como disciplina, exerce a função de articular os diversos saberes de uma forma que confere à universidade e ao empenho cognitivo nela desenvolvido um senso de unidade (NEWMAN, 2001d, p. 97). E a própria universidade tem o propósito de oferecer uma educação “filosófica”, no sentido de um conhecimento que se toma como fim para si mesmo, atualizando a virtude intelectual (NEWMAN, 2001f, p. 131-148).

¹ Recentemente veio à tona uma polêmica em torno da iniciativa da administração de uma reputada universidade histórica nos Estados Unidos, a St. Thomas University, de encerrar as atividades de seu departamento de filosofia, o que gerou, previsivelmente, certa consternação no meio acadêmico, vindo os membros do departamento de filosofia de outra universidade, a Notre Dame, a emitir uma declaração de repúdio à atitude do corpo administrativo daquela universidade. Entre os signatários se encontra o próprio Alasdair MacIntyre. O documento encontra-se reproduzido, juntamente com uma carta escrita por um ex-aluno da St. Thomas que invoca expressamente a ideia de universidade de John Henry Newman, em: <http://dailynous.com/2017/05/24/notre-dame-philosophers-issue-statement-threats-philosophy-univ-st-thomas-houston/>. Acesso em: 07 mar. 2019.

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

MacIntyre, por seu turno, apresenta a filosofia como “arte mestra das artes mestras” (MACINTYRE, 1990, p. 67-68), ocupada dos primeiros princípios e causas, razão pela qual ela desempenha uma tarefa primária na organização de uma hierarquia dos saberes. Essa definição ressalta o papel, para MacIntyre, da filosofia como *prática* e como *arte*, conceitos que ele explica alhures (MACINTYRE, 2001, p. 316-321; 1990a, p. 60-66), e que tipicamente estão vinculados a meios institucionais de suporte, entre os quais a universidade recebe o devido destaque. A universidade é um tema importante no pensamento macintyriano (MACINTYRE, 1990, cap. X; 2009, 2010a) e, com efeito, Bryan Cross (2014) argumenta que as concepções de filosofia e de universidade, para MacIntyre, são inseparáveis. Resta o fato de que Newman é uma referência constante para o próprio MacIntyre, que reivindica aspectos importantes do projeto universitário newmaniano (MACINTYRE 2009, caps. 16 e 19).

MacIntyre e Newman, portanto, comungam em pontos importantes na sua compreensão da filosofia e de sua importância para a ideia de uma universidade. Contudo, nenhum dos dois oferece uma proposta específica para o papel da filosofia, enquanto disciplina ou complexo disciplinar, no currículo universitário. Também restringem sua importância ao ensino superior. Além disso, existem algumas tensões não negligenciáveis entre os dois autores (Newman, por exemplo, considera ensino e pesquisa tarefas claramente separadas, enquanto MacIntyre toma o ensino de uma disciplina como parte integrante de sua prática, o que supõe a continuidade entre ensino e pesquisa) e internas ao pensamento do próprio MacIntyre (já que este se notabilizou por sua defesa de um modelo “identitário” de universidade, guiado pelos cânones de uma tradição particular, mas em outro texto defende uma visão nitidamente pluralista do “departamento de filosofia ideal”). O tema está, portanto, colocado, a saber, a aplicabilidade concreta das concepções de Newman e MacIntyre sobre filosofia, e em particular seu ensino, e universidade. Será também oportuno considerar as peculiaridades do contexto brasileiro, de modo a avaliar a pertinência da discussão desenvolvida para a nossa realidade.

A PRÁTICA DA FILOSOFIA E A UNIVERSIDADE

A filosofia de MacIntyre, além de constituir uma das mais reputadas articulações de uma posição na filosofia moral e na teoria social contemporâneas, tem se mostrado uma fonte de virtualmente inesgotável fecundidade em inspirar abordagens inovadoras e propostas de reformulação de inúmeras áreas de atividade profissional, com sua concepção de uma prática como uma atividade social com fins compartilhados e modelos reconhecidos (embora passíveis de revisão e evolução) de excelência, que proporciona o contexto das virtudes e por elas se deve deixar dirigir, dependendo ainda tipicamente de uma contraparte institucional que precisa gerir com justeza a demanda e a posse de bens externos (tais como riquezas e honrarias) de modo a favorecer o florescimento dos bens internos, que definem a prática como tal (MACINTYRE, 2001, cap. 14). Propostas semelhantes foram levantadas para o jornalismo (LAMBETH, 1990), a administração (BREWER, 1997), a enfermagem (SELLMAN, 2000), a psiquiatria (MICHEL, 2011) e a prática médica como um todo (BISHOP, 2011).

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

Em maior conformidade com o propósito do problema aqui tratado, há diversos estudos ocupados com as contribuições da perspectiva macintyriana para a educação (MADARIAGA CÉZAR, 2009; MACINTYRE; DUNNE, 2002; GOMES, 2011; STOLZ, 2019), além de pesquisas específicas sobre a concepção macintyriana da universidade (ARRIOLA, 2000; CROSS, 2014) e do ensino (DUNNE, 2003; WAIN, 2003). Por seu turno, as posições de Newman sobre a ideia de uma universidade (TURNER, 2001)² fazem parte do material clássico nas discussões acerca do tema e os estudos em torno delas são legião. Especialmente relevante para o presente trabalho é a reivindicação (ao menos parcial) delas pelo próprio MacIntyre (MACINTYRE, 2009, cap. 16; 2010^a), assim como a discussão empreendida por um interlocutor assíduo de MacIntyre como Joseph Dunne (2006). As ideias mais gerais do próprio MacIntyre sobre a universidade³ têm, como se poderia esperar, também particular relevância.

Tratando o caso específico da filosofia moral, MacIntyre argumenta que o distanciamento, nas sociedades (pós-)modernas, entre a produção acadêmica em filosofia e as práticas sociais efetivas se obtém a partir de aspectos arraigados tanto da prática filosófica universitária quanto das estruturas sociais sedimentadas pelas vivências político-econômicas de tais sociedades (MACINTYRE, 2006).

De um lado, os filósofos, lastreados numa atitude característica do universalismo iluminista, procuram construir teorias morais a partir de princípios (por exemplo, de justiça) supostamente atemporais e válidos para todos os contextos sociais, históricos e culturais possíveis, de forma totalmente abstraída das práticas sociais e das tradições intelectuais, frequentemente recorrendo a “intuições” morais (ou qualquer outro tipo de fundamentação que reivindica a possibilidade de assentimento universal acessível em abstrato a todo agente racional), situação incapaz de dar sentido da radicalidade do desacordo moral que frequentemente acomete inclusive representantes de uma mesma “família” de abordagens (MacIntyre menciona a ausência de recursos racionais compartilhados para ajuizar, por exemplo, entre as diferentes teorias do liberalismo contemporâneo) (MACINTYRE, 2001, p. 413ss). O resultado é o predomínio de uma forma de “emotivismo” moral, isto é, a redução de toda dimensão valorativa a preferências e reações emocionais, mesmo quando tal posição não é expressamente defendida em termos filosóficos, como a forma cultural que prevalece nas sociedades dominadas pelo que MacIntyre denomina “individualismo burocrático” (MACINTYRE, 2001, cap. 2). Esse emotivismo termina por abandonar as premissas básicas das diversas teorias morais à arbitrariedade das preferências pessoais, gerando um senso generalizado de irrelevância sobre a reflexão filosófica⁴.

² O volume em apreço, que traz artigos de pesquisadores contemporâneos versando sobre as ideias de Newman sobre a universidade, inclui o texto integral dos nove discursos pronunciados por Newman por ocasião da fundação da Universidade de Dublin, na Irlanda, em 1852, além de quatro textos de Newman sobre temas discutidos em palestras e ensaios.

³ Especialmente a partir de MacIntyre (1999, cap. X).

⁴ Essa argumentação de MacIntyre apresenta notável semelhança com o relato feito por Newman da gênese da ostracização acadêmica da teologia: à medida em que se intensificava a ruptura da sociedade europeia (e, em particular, na britânica) em diversas facções religiosas, uma concepção *sentimental* da fé religiosa, com germes na teologia luterana, termina por disseminar-se. A religião, na medida em que reconhecida como socialmente relevante, passa a dizer respeito, no discurso das classes dominantes, à *educação sentimental*, de modo que tudo o que concerne à fé religiosa é demovido do âmbito próprio do conhecimento, o que favorece uma educação aconfessional e até arreligiosa (ao menos quanto aos conteúdos efetivamente ministrados na maior parcela das disciplinas), permitindo-se tal modo ignorar as reivindicações da teologia à verdade que esta acaba caindo na irrelevância (NEWMAN, 2001c, p. 79ss). A própria constituição de uma categoria do “religioso” como

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

Doutro lado, a prática social reveste características como a *profissionalização dos procedimentos*, que condiciona a administração da justiça a um aparato técnico de normas impessoais que exige a mediação de uma categoria de especialistas e favorece o surgimento de relações interpessoais de caráter eminentemente manipulativo, articulando interesses arbitrários (e eles próprios manipuláveis); a *compartimentalização da atividade estruturada em papéis* (“*role-structured activity*”), que exige diversas adaptações de conduta para os diferentes setores da vida social, prejudicando a busca de um ideal de integridade pessoal; e a *agregação negociada de custos e benefícios*, que confina os bens almejados por acordos e políticas a cálculos circunstanciais em torno de interesses momentâneos. Características como essas resultam numa radical incompatibilidade entre os fins da vida social tais como entendidos pelos agentes e os ideais de moralidade propostos pelos filósofos, sejam eles utilitaristas, deontologistas ou defensores de uma ética das virtudes (MACINTYRE, 2006, p. 113ss).

MacIntyre (2006, p. 121) diz ainda que universidades e faculdades reforçam essa situação de duas maneiras: primeiro, propondo noções de pesquisa em disciplinas como as de ciências naturais aplicadas e economia supostamente neutras em relação aos fins humanos e sociais para os quais podem ser voltadas; em segundo lugar, transformando as ciências humanas capazes de ocupar-se do domínio dos valores e assim de emitir juízos críticos sobre a situação social, entre as quais um posto proeminente é reservado à filosofia moral, em outros tantos domínios técnicos e profissionalizados, nos quais teorias em princípio irreconciliáveis são discutidas com tanto maior apuro técnico e rigor acadêmico quanto menor é sua relevância para o âmbito social mais amplo. Em outras palavras, a independência das disciplinas em seu próprio campo, convertidas, em vasta extensão, num tipo de conhecimento puramente técnico separado do domínio humano dos valores, para já não falar da inviabilização de um empenho de integração orgânica no corpo das disciplinas como constitutiva de cada campo distinto de investigação, juntamente com o isolamento acadêmico da filosofia como área autônoma do saber ela própria (ainda que com perspectivas irrisórias de “aplicação”, face às demais disciplinas, especialmente dado o já descrito distanciamento entre os filósofos e o grande público), tudo isso contribui para uma marginalização da filosofia *na própria universidade*, que amplia o alheamento entre sociedade e reflexão filosófica e a consequente prevenção automática do público leigo e do estudante da educação básica em relação a esta última.

Assim, em outro texto (MACINTYRE, 2009, p. 173-174), MacIntyre fala da moderna universidade de pesquisa, concebida segundo um modelo de “*input-output*” (ou, como se poderia dizer, “investimento-resultado”), concentradas na pesquisa especializada e na formação profissional e dedicadas à atração de investimentos com o mesmo tipo de ambição aquisitiva que anima as mais bem sucedidas corporações de negócios, idealmente em sintonia com as demandas características das “sociedades capitalistas avançadas”. Em contraste com

fenômeno privado e a separação entre religião e racionalidade são parte essencial do processo de constituição do Estado moderno e de sua base ideológica (CAVANAUGH, 2009, p. 14-15) e coloca prontamente a questão sobre o lugar do ensino religioso numa sociedade pluralista sob uma ordem civil laica. A importância de um lugar para o ensino religioso, porém, é reconhecida no Brasil pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso* e pelas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso* (FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, 1997; GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2008), em que se enfatiza o estudo do *fenômeno religioso* em consonância com a configuração pluralista da sociedade brasileira e com uma perspectiva interdisciplinar. A questão é examinada por Iveraldo Santos (2016). É importante ressaltar aqui o papel fundamental da filosofia, que é capaz de construir pontes entre a religião e as ciências (ARTIGAS, 1999, p. 13).

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

as instituições predecessoras, notavelmente duas coisas faltam nessas universidades. Nas palavras de MacIntyre:

[P]rimeiro, qualquer senso amplo de, ou preocupação com, inquérito acerca das relações entre as disciplinas e, segundo, qualquer concepção das disciplinas como contribuindo para um único empreendimento compartilhado, um [empreendimento] cujo principal propósito não é nem beneficiar a economia nem promover as carreiras de seus estudantes, mas antes atingir, tanto para professores quanto para estudantes, um determinado tipo de compreensão compartilhada. (MACINTYRE, 2009, p. 174, tradução nossa).

A ausência de tal entendimento sobre a natureza da universidade, que a converte numa instituição que, com maior propriedade, poderia receber a denominação, proposta por Clark Kerr (2001, p. 1), de “multiversidade”, significa inescapavelmente uma mudança drástica do papel da filosofia e de sua função relativamente àquela instituição. Falando sobre a filosofia, diz Newman:

[A] compreensão da influência de uma ciência em relação a outra, o uso de uma por outra, a localização, limitação, ajustamento e devido valor de cada qual em sua mútua relação, isso pertence, creio eu, a um tipo de ciência distinta de cada uma delas e, em certo sentido, uma ciência das ciências, que constitui minha concepção de filosofia no verdadeiro sentido da palavra e de um hábito filosófico mental. (NEWMAN, 2001d, p. 97).

Com efeito, Kerr contrapõe sua reformulação do conceito de universidade diretamente à concepção de Newman (KERR, 2001, p. 1-3). Diz MacIntyre que a concepção de universidade de Newman, a exemplo daquela de Sto. Tomás de Aquino, era “informada por sua concepção do universo” (MACINTYRE, 2009, p. 174). O próprio Newman expressamente o admite: “o conhecimento forma um todo, pois seu tema é um só. O universo, em comprimento e largura, está tão inextricavelmente ligado que não podemos isolar-lhe as partes ou operações, exceto por uma abstração mental” (NEWMAN, 2001d, p. 96). Essa abstração mental, diversamente aplicada sobre os diferentes aspectos daquele tema único, é precisamente o fundamento da diversidade das disciplinas, enquanto a unidade do tema é o que requer a referência recíproca entre as disciplinas diversas, mediada por aquela “ciência das ciências” que é a filosofia. A universidade de Newman é essencialmente interdisciplinar porque é essencialmente filosófica. Na universidade contemporânea, em contraste, a interdisciplinaridade é por natureza uma tarefa árdua e controversa, mesmo que nas últimas décadas se tenha erguido um clamor pela sua promoção (PAVIANI, 2008).

O mesmo tipo de interdisciplinaridade essencial é reivindicado por MacIntyre, que a assume como herança da concepção aristotélica de pesquisa racional. Considerando o desenvolvimento dialético das disciplinas, relativamente aos dados que cada uma deve, em seu percurso, levar em conta, ele escreve:

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

[U]ma vez que tenhamos um conjunto de ciências estabelecidas em funcionamento, o conjunto compartilhado de crenças a que se pode fazer apelo inclui em adição [a um conjunto mais geral de pontos comuns de partida] as crenças pressupostas em comum pelos achados e métodos de tais ciências (MACINTYRE, 1990b, p. 36, tradução nossa).

Assim, portanto, a ideia de um interrelacionamento e mesmo de uma ordem entre as disciplinas (MACINTYRE, 1990b, p. 36) também faz parte da noção de investigação racional para MacIntyre, que torna a defendê-la num texto em que busca precisamente aproximar a concepção de universidade de Newman da compreensão aristotélica sobre o edifício das ciências (MACINTYRE, 2010a). Nessa concepção de universidade, porém, a filosofia deve desempenhar um papel fundamental, seja em criar as condições para um diálogo entre as diversas disciplinas, seja ainda em proporcionar uma discussão sobre a estrutura unitária da realidade e os fins próprios da vida humana, trazendo à tona a esfera dos valores a que os demais domínios não devem ser indiferentes. E isso não apenas por questões de ética de pesquisa, mas também porque o conhecimento enquanto tal representa, por referência àqueles fins, um valor específico, sendo que as práticas dedicadas a seu alcance e promoção possuem seus próprios bens internos, que não podem ser avaliados meramente a partir de demandas (por exemplo, econômicas ou políticas) externas.

A menção a “práticas” e “bens internos” coloca a discussão em termos familiares ao leitor de MacIntyre. Este define “prática” da seguinte maneira:

O significado que darei a “prática” será o de qualquer forma coerente e complexa de atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, por meio da qual os bens internos a essa forma de atividade são realizados durante a tentativa de alcançar os padrões de excelência apropriados para tal forma de atividade, e parcialmente dela definidores, tendo como consequência a ampliação sistemática dos poderes humanos para alcançar tal excelência, e dos conceitos humanos dos fins e dos bens envolvidos (MACINTYRE, 2001, p. 316).

Os referidos “bens internos” são precisamente aqueles cuja busca caracteriza a excelência própria da prática contemplada. MacIntyre dá o exemplo de uma criança que, para ser estimulada ao aprendizado do jogo de xadrez, seja recompensada pelo empenho investido, e em particular pelos êxitos obtidos, com prêmios como doces (de outro modo não facilmente acessíveis), mas que gradualmente percebe que os bens inerentes ao xadrez como prática são inteiramente de outra ordem, dizendo respeito antes a habilidades e qualidades de raciocínio que configurarão a excelência do praticante enquanto praticante (MACINTYRE, 2001, p. 316-318). É no contexto das práticas que se conformam as *virtudes*, como disposições para a obtenção dos respectivos bens internos, adquiridas como hábitos.

Contudo, os bens internos das diversas modalidades de prática representam, por si mesmos, bens meramente relativos. Uma mesma pessoa pode se ver envolvida em uma multiplicidade de práticas com exigências entre si conflitantes, assim como os bens perseguidos por diversos indivíduos podem achar-se em conflito entre si, de modo que se coloca, de maneira crucial, a questão sobre o bem pessoal do agente enquanto tal e como

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

membro de uma comunidade (MACINTYRE, 2001, p. 336ss). Trata-se do problema central da filosofia moral. Por analogia, os bens característicos das diversas disciplinas não podem ser propriamente avaliados em seu valor a não ser a partir de uma apreciação a que bem caberia o epíteto de “filosófica”, precisamente no sentido advogado por Newman.

Cabe aqui uma observação, feita por Dunne, de que, à parte a referência acima citada à filosofia como uma “ciência das ciências”, com certo conteúdo positivo e que se poderia conceber talvez essencialmente como uma disciplina de segunda ordem, o uso comum do termo por Newman é um uso adjetivo, como a qualificação de determinada disposição de mente (DUNNE, 2006, p. 416-418). Isso implicaria menos a necessidade do ensino de uma disciplina (ou classe de disciplinas) própria intitulada “filosofia” que a de assegurar um ensino “filosófico” das diversas disciplinas e uma formação igualmente “filosófica” do estudante. Newman parece preocupado com as demandas da chamada “educação liberal”.

É preciso ressaltar, especialmente numa pesquisa que envolve o pensamento de um autor profundamente crítico das posições liberais como Alasdair MacIntyre, que o termo “liberal” em “educação liberal” de maneira alguma se relaciona com o liberalismo, mas sim com a tradição das “artes liberais”, votadas ao cultivo da mente, por oposição às chamadas “artes servis” ou mecânicas, dedicadas à produção. É certo que a modernidade, com sua valorização dos ofícios mecânicos e progressiva simbiose entre ciência e técnica (ROSSI, 2001, cap. 3), contribuiu não somente para uma diluição das fronteiras entre os ofícios “liberais” e “mecânicos” como para a perda de qualquer noção de um protagonismo do que outrora se entendeu como as artes liberais. Por outro lado, o ambiente universitário tornou a abrir espaço para uma oposição que remonta à distinção referida na por vezes conflituosa convivência entre as “duas culturas” das (tecno)ciências e das humanidades (SNOW, 1993).

A ideia de uma formação universitária centrada na “educação liberal” (ou, se se desejar, “humanística”), porém, não precisa implicar qualquer forma de exclusão ou marginalização (no mais, inteiramente inconcebível no atual contexto) das disciplinas técnico-científicas, mas deve significar antes a atenção a uma formação humana de um estudioso, qualquer que venha a ser a sua especialidade, mais ciente das responsabilidades morais, sociais, culturais e epistêmicas que deveriam ser parte integral da educação superior. MacIntyre recorre a Newman em favor de uma concepção de educação que, mais do que conferir determinadas habilidades profissionais ao formando, deve dotá-lo de uma capacidade de *juízo* que lhe permita exercer as habilidades relevantes segundo a sua condição de ente pessoal e social, concepção que o próprio Newman encontra em um dos reformadores do Oriel College de Oxford no início do século XIX, John Davison (MACINTYRE, 2010a, p. 15; NEWMAN, 2001g, p. 182-186). Além do mais, numa compreensão macintyriana, esse compromisso deveria estender-se, para além dos muros dos estudos acadêmicos, até a formação de um “público educado”, fundamental para o bom funcionamento dos regimes de participação e representação política (MACINTYRE, 1987).

DIFICULDADES E CAMINHOS

A consideração sobre o bem característico de cada área disciplinar, tomada não somente enquanto prática independente, mas como prática capaz de contribuir para o

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

progresso integral do conhecimento humano, parece requerer justamente o tipo de reflexão geral sobre a natureza e os fins do próprio conhecimento que somente uma reflexão especificamente filosófica pode proporcionar. Nesse sentido, tratar-se-ia de desenvolver um arcabouço compreensivo das virtudes teóricas ou intelectuais, ao lado das (e em cooperação com as) virtudes práticas ou morais (para a distinção, cf. Aristóteles, *Ethica Nicomachea*, L. I, C. 12, 1103a), de modo que o campo total da filosofia, incluindo metafísica, epistemologia, filosofia da natureza, lógica, ética, estética, filosofia social e política etc., teria de ser contemplado, ainda que talvez com diferentes tipos de ênfase conforme as diferentes abordagens das diversas disciplinas, de modo que o estudo das ciências naturais implicasse uma concentração sobre os temas da filosofia natureza, o das ciências sociais uma sobre os da filosofia social e política, o das tecnociências sobre aqueles da filosofia da tecnologia e similarmente nos demais casos, sem perder de vista a natureza cooperativa de todo o empreendimento e, portanto, uma abertura mais ampla à interdisciplinaridade.

Poder-se-ia objetar, no entanto, que esse clamor pela integração e o tipo de intervenção “imperialista” da filosofia sobre os demais campos de saber seria contrária à autonomia disciplinar, importante conquista da universidade moderna; que a própria filosofia, dividida em subdisciplinas com seus próprios critérios técnicos e correntes de pensamento irreconciliáveis (e talvez mesmo incomensuráveis), não proporciona qualquer perspectiva realista de integração disciplinar; e, por fim, que a defesa da universidade como sede por excelência do *ensino*, com exclusão da pesquisa, por Newman, frente às inegáveis realizações da universidade de pesquisa e sua imprescindibilidade para as sociedades contemporâneas, inviabiliza na raiz o tipo de proposta aqui discutida.

O desafio colocado por essas objeções constitui o núcleo de um verdadeiro programa de pesquisa. Pode-se, porém, esboçar algumas linhas estratégicas de resposta. Sobre o primeiro problema (“intervenção filosófica” *versus* “autonomia disciplinar”), a distinção entre o que se poderia considerar uma racionalidade científica e uma racionalidade filosófica pode ser de algum auxílio. O que caracterizaria o primeiro tipo de racionalidade seria um tipo de abordagem exploratória, com a livre formulação de recursos conceituais e proposição engenhosa de hipóteses de um tipo que tende (embora não precise direcionar-se sempre deliberadamente a isso) a favorecer a ampliação dos poderes de predição e controle dos fenômenos naturais, de tal maneira que sua relação com a intervenção e a inovação técnica se acha facilitada. Uma racionalidade de caráter propriamente filosófico estaria, por sua vez, preocupada com os domínios dos princípios e valores que orientam a busca de conhecimento e dizem respeito à totalidade da vida humana⁵.

A possibilidade de extrair, dos dados da pesquisa científica em sentido estrito, conclusões substanciais sobre a natureza e a estrutura da realidade e sobre os fins da atividade humana teria, assim, de ser mediada pela reflexão filosófica, sob pena de invadir indevida e irresponsavelmente os territórios de outras disciplinas, produzindo incoerências, propostas arbitrárias de reducionismo e uma filosofia amadora inconsciente e mesmo indisposta a se reconhecer como opinião filosófica (passível, portanto, de crítica filosófica). Além do mais, o estabelecimento de um diálogo mais próximo entre a filosofia e as demais disciplinas deve

⁵ Ainda se poderia incluir uma preocupação com o campo próprio das *artes*, que requereria talvez uma concepção própria do tipo (ou tipos) de racionalidade envolvido e do modo como se processaria o diálogo com a filosofia. Mas o argumento aqui se concentrará no diálogo entre filosofia e ciências. Sobre a inclusão das artes numa concepção interdisciplinar do ensino com um papel fundamental para a filosofia (SILVA; SANTOS, 2016). O que eles aí defendem pode ser, *mutatis mutandis*, estendido para a educação superior segundo a perspectiva de formação filosófica aqui desenvolvida.

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

estimular não somente uma maior responsabilidade filosófica dos alunos, professores e pesquisadores das mais diversas áreas, como também um maior interesse dos estudantes, professores e pesquisadores em filosofia pelos conteúdos das demais disciplinas, de modo que a crítica filosófica do discurso dos cientistas (e em particular do que se possa identificar como extrapolação de competências) pudesse se tornar também cientificamente mais responsável.

A autonomia disciplinar, no mais, que implica a existência de bens internos às diversas áreas de saber, tem um valor relativo à sua contribuição para o quadro geral das coisas. A universidade é uma instituição que responde aos interesses da sociedade e àqueles do próprio conhecimento. Pode-se alegar que uns e outros serão melhor servidos se houver plena autonomia acadêmica, independência das linhas de pesquisa e programas livremente decididos pelos especialistas em cada área. Assim o têm os argumentos clássicos para a autonomia disciplinar (e universitária, em sentido mais amplo) como os de Kant e Humboldt (ROHDEN, 2002). Contra esse tipo de *laissez-faire* intelectual argumentam Newman e MacIntyre.

Ambos tomam exemplos da extrapolação dos limites da ciência econômica. Newman considera um discurso proferido numa aula inaugural na universidade de Oxford, quando um dignitário da economia política, professor daquela instituição, ao fazer o elogio de sua disciplina, apresenta-a como a “grande fonte de progresso moral” para a “massa da humanidade” (NEWMAN, 2001d, p. 125). Atribui o extravio especialmente à exclusão (ou marginalização) acadêmica da teologia, opondo a ideia da “centralidade moral” de uma ciência devotada à produção e ao acúmulo da riqueza à fundamental desconfiança cristã de tais práticas, que vê no amor ao dinheiro a raiz de todos os males e enxerga a pobreza como bem-aventurança (NEWMAN, 2001d, p. 126-127).

Partindo de um caso mais prosaico, MacIntyre (2010a, p. 17-18) menciona o colapso da firma de fundo de cobertura Long-Term Capital Management (“Gerenciamento de Capital de Longo Termo”), que contava com a assessoria de dois economistas vencedores do prêmio Nobel os quais se valeram de forma pioneira de complexos modelos matemáticos que lhes pareceram oferecer lastro a contratos de ampla escala com risco controlável, mas cujo fracasso clamoroso contribuiu para a precipitação de recente crise financeira. Para MacIntyre, trata-se de um caso em que os especialistas se mostraram vítimas de sua própria superespecialização, pois sua confiança no domínio do que julgaram “mecanismos de mercado” tropeçou na sua desatenção a precedentes históricos e contingências culturais, com consequências palpáveis e desastrosas. Nas palavras de MacIntyre, eles careciam “justamente daquilo que o currículo de Davison – e de Newman – lhes poderia ter dado. Não surpreende que eles tenham deixado escapar o que poderiam ter aprendido do contemporâneo aristotélico de Newman, Karl Marx” (MACINTYRE, 2010a, p. 18, tradução nossa).

Esses exemplos mostram o risco existente em considerar um objeto único e integrado, como é o mundo, pelo prisma parcial de uma disciplina, de um modo que se tornará especialmente manifesto em se tratando das intervenções concretas sobre ele, intervenções que requerem um tipo de juízo prudencial (o qual, no mais, deve sempre ter em conta uma hierarquia de fins) que pode ser gravemente prejudicado pelas abordagens exclusivamente “autônomas”. É certo que essa interdependência disciplinar não é em todos

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

os casos igualmente intensa. Sobre as consequências da omissão da teologia⁶ do currículo universitário escreve Newman: “não afirmo que toda ciência será igualmente afetada pela omissão: a matemática pura nada sofrerá, a química sofrerá menos que a política, a política sofrerá menos que a história, a ética e a metafísica”. (NEWMAN, 2001e, p. 112). Ainda assim, o puro desenvolvimento autônomo das disciplinas, especialmente aquelas que não supõem o conhecimento de outras disciplinas para compreender formalmente o seu próprio objeto (como a biologia não supõe a antropologia, a química não supõe a biologia ou a física não supõe a química e as demais), pode ensejar projetos reducionistas não somente injustificados mas que uma reflexão mais ampla poderia impugnar. Por exemplo, a ignorância dos condicionamentos culturais e sócio-históricos da própria prática científica leva facilmente a uma acrítica dogmatização de determinadas teorias.

Também se deve dizer que a filosofia não pode reivindicar o monopólio do “pensamento crítico” ou da articulação da atividade interdisciplinar. Conforme Gallo (tratando aqui do contexto da escola):

Ora, se imputamos à disciplina de filosofia o desenvolvimento da criticidade, o exercício do diálogo interdisciplinar ou mesmo as duas coisas, o risco de que a filosofia não dê conta de realizar isso tudo é grande. Inclusive porque, como já afirmei antes, essas duas coisas não parecem exclusivas da filosofia. E aí a defesa de sua importância pode facilmente converter-se em justificativa de sua incompetência, validando sua retirada definitiva do espaço escolar. (GALLO, 2006, p. 21).

Todavia, pode-se certamente dizer que a crítica intelectual e o esforço interdisciplinar feitos inteiramente à revelia da reflexão filosófica, capaz de ater-se aos critérios mais gerais de ordem e valor, são atividades cegas a aspectos de primeira importância no que se refere à própria natureza do empenho cognitivo encarnado na ideia de uma universidade. Porém, isso também não significa eximir a filosofia de suas próprias responsabilidades intelectuais, que incluem um reconhecimento dos *sens* próprios limites e condicionamentos, os quais o estudo das demais disciplinas ajuda a revelar, pois o homem se põe a filosofar como ente físico e biológico, a partir de uma situação histórica e sociocultural particular, como membro de uma determinada tradição intelectual etc. Além disso, não se pode simplesmente ignorar as extensas e muitas vezes importantes realizações que a universidade de pesquisa, com sua estrutura de especialização acadêmica, atingiu ou facultar ao filósofo, pesquisador ou professor de filosofia, simplesmente pela “dignidade” de seu ofício, a competência para ajuizar dos métodos, propósitos e resultados das diversas áreas de estudo sem o treinamento necessário para compreendê-las. A importância, e mesmo a centralidade, do ensino e da prática da filosofia para a ideia de universidade ora postulada não deve ser entendida de maneira unilateral ou “colonizadora” e sim à maneira de um diálogo contínuo.

⁶ Newman considera a teologia não apenas segundo a doutrina revelada da religião cristã, que professa, mas considera-a uma disciplina que atravessa as culturas, e mesmo as religiões (ou ao menos as religiões mono-teístas), sem deixar de influenciá-las fortemente, e que em cada uma delas é capaz de reivindicar o estatuto de ciência. De acordo com ele, no próprio conceito de Deus, quer seja pensado por um católico, um protestante, um maometano ou um judeu, encontra-se involucrada toda uma doutrina teológica (NEWMAN, 2001c, p. 85).

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

Quanto à segunda objeção, que diz respeito à alegada incapacidade da filosofia em ministrar à causa da “unificação” do empreendimento intelectual numa instituição como a universidade em razão da sua própria fragmentação interna, há pelo menos duas estratégias alternativas de abordagem que encontram seu fundamento em partes da obra de MacIntyre.

MacIntyre considera que a divergência filosófica deve ser entendida e ajuizada não em termos do confronto direto entre teses divergentes, pois o que frequentemente separa os diferentes filósofos que discordam em temas fundamentais vai muito além de posições e argumentos pontuais, alcançando formas radicalmente distintas e não diretamente comparáveis de conceber os fundamentos da própria razão filosófica. Antes de confrontar diferentes “ideias”, é preciso tratar da contenda entre diferentes *tradições* de pesquisa racional (MACINTYRE, 1991, cap. XVIII; 1990a, Introdução). Uma tradição de pesquisa, no mais, deve enfrentar o problema da teleologia da investigação, isto é, uma determinação daquilo que constitui os fins próprios da investigação racional, sendo que as mudanças internas da tradição, pela percepção de problemas, pelos debates internos e pela alteração com tradições rivais (que deve contemplar, inclusive, a possibilidade não só de reforma, mas também de derrota e capitulação), terminam por identificar a finalidade primaz a certa adequação do investigador a seu objeto, entendido ele mesmo como íntegro, de forma que certa integralidade deve ser reconhecida como meta e o caráter meramente local e técnico das discussões deve ser superado (sendo a redução de uma tradição a tais discussões de minúcia tomada como sinal de enfraquecimento da própria tradição) (MACINTYRE, 1991, cap. XVIII; 1990b; 1990a, cap. VII).

Em linha com essas considerações, a mais célebre (e controversa) proposta de MacIntyre para a educação universitária consiste na ideia da universidade *identitária*, isto é, uma universidade informada pelos princípios de uma determinada tradição, capaz de conduzir um inquérito organicamente articulado em torno da compreensão de pesquisa racional avançado por ela. Portanto, a “unidade filosófica” na determinação do currículo daquele gênero de universidade estaria dada desde os seus estatutos de fundação. Não quer dizer que essa visão de filosofia permaneça inquestionada, não somente porque o questionamento contínuo da identidade e dos fins da própria tradição é um bem a ser sistematicamente buscado por todas elas (ao menos se aspiram à qualificação de “racionalis”), mas também porque cada uma dessas instituições deveria dedicar-se ao estudo e à compreensão, em seus próprios termos, das tradições rivais, idealmente encarnadas em outras tantas instituições identitárias particulares, além de buscarem construir interfaces de diálogo e discussão com instituições diversamente constituídas (MACINTYRE, 1990a, cap. IX; 2009a, cap. 19)⁷.

A viabilidade dessa proposta e, particularmente, de sua generalização é decerto bastante discutível, especialmente em se considerando o contexto das universidades públicas nas sociedades pluralistas da pós-modernidade. Embora a ideia de uma universidade identitária também fosse a proposta de Newman, que fora encarregado justamente de se por à frente

⁷ MacIntyre também defende a ideia de *escolas* identitárias, afirmando que as diversas comunidades morais devem ter à disposição a possibilidade de educar seus filhos em conformidade com seus próprios valores. Dá como exemplos, no caso da Irlanda do Norte, escolas católicas nacionalistas e escolas protestantes unionistas (isto é, favoráveis ao jugo inglês), mas acrescenta que elas devem dar igualmente acesso ao conhecimento das mundivisões e narrativas rivais, o que se poderia favorecer pela presença, seguindo o mesmo exemplo, de professores protestantes unionistas nas escolas católicas e professores católicos nacionalistas nas escolas protestantes (MACINTYRE; DUNNE, 2002, p. 12). É de presumir que o mesmo se aplicasse nas instituições de educação superior.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

de uma instituição católica na Irlanda depois de um longo período de supressão de todas as iniciativas abertamente católicas pela ocupação inglesa, este concede que, circunstancialmente, pode ser desejável a defesa de um ensino aconfessional. (NEWMAN, 2001b, p. 63-65).

Num texto menos conhecido (MACINTYRE, 2010b), posterior aos textos até aqui considerados, MacIntyre, reportando-se à sua própria trajetória pessoal como investigador filosófico e professor de filosofia, descreve as qualidades que se deve esperar de um departamento universitário de filosofia apto a promover uma conversação filosófica de alta qualidade e, surpreendentemente (em vista de suas opiniões anteriormente defendidas sobre um modelo ideal de universidade), caracteriza-o como um ambiente em que se verifica, entre outras condições, um intercâmbio entre membros que aderem a projetos filosóficos divergentes e incompatíveis, sem o que as discussões se reduzem à esterilidade. Não que MacIntyre em algum momento desvalorizasse a divergência intelectual e o debate entre posições incompatíveis, mas a ideia de um pluralismo filosófico (implicando uma pluralidade de posições *radicalmente* inconciliáveis) interno a uma instituição parece ir diretamente na contramão de sua proposta sobre uma universidade identitária.

Seja como for, trata-se de uma perspectiva com aparência de maior viabilidade na situação atual, embora fosse preciso desenvolvê-la em mais detalhe, tendo em vista especialmente a noção de unidade do inquérito intelectual e o protagonismo da filosofia no ideal interdisciplinar, que são enfaticamente reafirmados por MacIntyre no mesmo texto (MACINTYRE, 2010b, p. 67-68). Como um caminho possível, poder-se-ia pensar que a comunidade acadêmica devesse ser encorajada a tomar interesse nas disputas filosóficas, buscando identificar os princípios da perspectiva que mais promissora a cada membro parecesse, mas com a responsabilidade de identificar (e preferencialmente justificar) seus próprios princípios, ciente também da rivalidade que opõe as perspectivas diversas e do debate racional que ela enseja.

Em relação à terceira objeção, que censura à concepção newmaniana de universidade o caráter de exclusividade do ensino por ser obsoleto e atualmente impraticável, é preciso observar que existe já, a tal respeito, um afastamento de MacIntyre em relação a Newman, que afirma categoricamente serem o ensino e a pesquisa atividades diferentes, com diferentes competências envolvidas (NEWMAN, 2001a, p. 45-49). MacIntyre, com efeito, exclui o ensino do âmbito próprio das práticas (o que lhe mereceu duras críticas de Dunne, 2003) por considerar que o ensino não persegue bens internos próprios, mas se coloca a serviço de bens de outras práticas, para as quais prepara os ingressantes e reforça as habilidades dos praticantes já consolidados, de modo que o ensino opera pela iniciação no exercício da própria prática (MACINTYRE; DUNNE, 2002, p. 5, 8-9). Na medida, portanto, em que o conhecimento de uma determinada área seja atingido através da pesquisa, o ensino prepara o neófito precisamente ao torná-lo participante dos bens próprios da pesquisa. Uma proposta com exatamente essas características, convidando à inserção do aluno da educação básica na prática da investigação científica, é aventada por Santiago, Santos e Santos (2016).

Entretanto, como se viu, MacIntyre critica duramente o modelo “investimento-resultado” das modernas universidades de pesquisa, que as põem à mercê de interesses externos e fazem-nas descurar da formação humana integral do estudante. Além do mais, considera excessiva e prejudicial a exigência de que os praticantes de uma determinada disciplina se destaquem pelo aporte de contribuições originais ao seu próprio campo, uma vez que o tipo de habilidade requerida em especial do educador envolve introduzir o aluno

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

aos princípios gerais daquela prática, sendo de fato uma espécie de competência distinta daquela exigida ao pesquisador avançado (MACINTYRE; DUNNE, 2002, p. 5). Nesse sentido, há uma aproximação em relação a Newman. Pode-se dizer que a posição de MacIntyre a respeito da relação entre ensino e pesquisa encontra-se a meio caminho entre a rigorosa separação proposta por Newman e a fusão característica da moderna universidade de pesquisa.

Semelhante posição de MacIntyre termina também por aproximar educação superior e educação básica, uma vez que ambas se achariam voltadas a um ideal de formação humana integral do aluno. Além do mais, a ideia de uma “educação liberal” como aquela que está na base da concepção newmaniana de universidade é fundamental, na visão de MacIntyre, para a formação de um público educado, condição, como foi visto, para uma participação política efetivamente democrática.

O CONTEXTO BRASILEIRO

Restaria ainda mostrar como uma proposta sobre a ideia de uma universidade e o ensino da filosofia baseada em Newman e MacIntyre poderia ajustar-se à realidade nacional e local. Sabe-se que o ensino superior no Brasil não se estabeleceu senão tardiamente. No período da colônia, os membros da elite que desejassem se submeter a uma educação universitária encaminhavam-se à Universidade de Coimbra, na Metrópole, aos cuidados dos jesuítas, que primavam por uma forte formação nos quadros da filosofia escolástica. Fora desse contexto universitário, a filosofia era ensinada no Brasil em colégios como o da Bahia, de Olinda e do Rio de Janeiro. As primeiras faculdades brasileiras, fundadas no século XIX, dedicavam-se à formação profissional, período em que as tendências na filosofia em voga no Brasil se diversificaram, mas o país não veio a ter uma universidade até 1920, embora concentrada também na formação profissional e com estrutura precária. Também ocorreu a fugaz experiência de uma universidade leiga e liberal no Distrito Federal (então no estado do Rio de Janeiro), que enfrentou a resistência da Igreja, ainda bastante influente na educação nacional (OLIVE, 2002, p. 31-33).

Quando, em 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo, havia o expreso propósito de fazer da faculdade de filosofia o coração da instituição, propósito malgrado em vista da ênfase continuada sobre a formação profissional. Entretanto, houve uma renovação do ensino universitário de filosofia, sobretudo pela instalação, no quadro da instituição, de diversos professores oriundos da França. A partir da década de 1940, na República Nova, foram fundadas diversas instituições universitárias, principalmente federais e católicas.

Nas escolas, a filosofia era ensinada, ao longo de quase todo o século XX, principalmente por membros do clero. Durante o regime militar, contudo, houve uma guinada tecnocrática e a filosofia terminou expurgada do currículo escolar, sendo ainda ensinada (e pesquisada) nas universidades. Mas então já se vinha consolidando o modelo da universidade de pesquisa (OLIVE, 2002, p. 33-39; PINHO, 2014, p. 758-762). Ainda quando departamentos de filosofia prosperaram (especialmente nas universidades públicas e nas

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

religiosas), o enfoque na produtividade lhes acabou por reservar um posto marginal na vida universitária em geral.

Nos últimos anos, tem havido uma multiplicação considerável das instituições do setor privado, com um modelo integralmente empresarial, embora mantenham cadeiras de filosofia como requisitos para alguns cursos, sendo que algumas dessas instituições foram alçadas à condição de universidades. Com a *Lei de Diretrizes e Bases* de 1996, estabeleceu-se a inserção de conteúdos filosóficos no currículo escolar (BRASIL, 1996), mas sem se estatuir propriamente a obrigatoriedade do ensino da filosofia, que se obteve somente em 2009. Mesmo assim, a implementação efetiva desse ensino não deixou de enfrentar as resistências que procedem de uma mentalidade utilitária arraigada e da própria marginalização acadêmica que a filosofia experimenta. A situação foi agravada com a publicação da medida provisória 746/2016, referendada pela lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que coloca a posição da filosofia (a exemplo da sociologia) no Ensino Médio em situação mais precária, omitindo-se o seu estatuto de disciplina obrigatória (BRASIL, 2017), afetando diretamente, de modo especial, os cursos universitários de licenciatura em filosofia. Isso, em conjunção com a recente crise dos programas de financiamento estudantil e com as ameaças de ingerência unilateral do governo recém-empossado sobre a universidade, contribui para tornar ainda mais precária a situação do ensino da filosofia, comprometendo sua eficácia social (DEINA, 2017)⁸.

Os desafios que se erguem contra a proposta de MacIntyre/Newman aqui se replicam, embora seja necessário levantar as particularidades da cultura e da situação educacional do país. Frente às deficiências históricas da universidade como instituição e do caráter titubeante do pensamento filosófico nacional (veja-se, por exemplo, a polêmica levantada em Gomes (1994), em que a própria existência de uma razão filosófica brasileira é posta em questão), tomando ainda em consideração a tese macintyriana da essencial continuidade entre a filosofia como prática e seu ensino, é de esperar mesmo um agravamento nas dificuldades enfrentadas, especialmente diante das graves incertezas conjunturais que se apresentam. Porém, justamente esse agravamento é capaz de despertar um senso da urgência da discussão que aqui se propõe.

Em suma, a precariedade histórica da tradição filosófica nacional, juntamente com o caráter temporão da universidade brasileira (CUNHA, 2007), bastante tardia em comparação com a da América hispânica, além da forte pressão profissionalizante que não tardou a tomar a direção da maior parte das instituições de ensino superior, resultando numa ampla marginalização da cultura filosófica no seio da academia no país, com conseqüente dificuldade de inserção cultural mais ampla para a filosofia, de modo que o ensino de filosofia, em todos os níveis, se torna especialmente desafiador em nossa realidade. Verifica-se uma muito disseminada resistência ao estudo filosófico, frequentemente estigmatizado como “inútil” ou mesmo contraproducente, enquanto a formação superior no Brasil, de um modo geral, ainda que os cursos conservem cadeiras de introdução à filosofia, em regra não conseguem entabular um diálogo interdisciplinar suficientemente vigoroso ou o desenvolvimento de um senso da importância, para o alunado, do tipo de reflexão proporcionado pela filosofia. Tendo havido um crescimento, em termos absolutos, da pesquisa e da pós-graduação na academia brasileira, inclusive no próprio campo da filosofia (GONTIJO, 2017, p. 7-10), a incorporação da demanda por produtividade em conformidade com o modelo de investimento-resultado tendeu antes, replicando a tendência global, a

⁸ Embora não contemple os eventos mais recentes.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre BATISTA NETO, A. L.

reforçar o isolamento disciplinar. A situação do ensino da filosofia no Brasil não evita, assim, uma condição de vulnerabilidade. Enquanto muito se insiste na necessidade de investir na formação filosófica no ensino básico (GONTIJO, 2017, p. 12-13) (discussão, sem dúvida, muito relevante), discutir o lugar (e mesmo a centralidade) da filosofia no ensino superior, principalmente no âmbito da instituição universitária, pode ser um caminho indispensável para o progresso dos debates.

CONCLUSÕES

Em meados do século XIX, John Henry Newman já apontava os elementos de uma crise na instituição universitária, devida ao que entendia como a perda do caráter filosófico da educação aí cultivada. Historicamente, o modelo de universidade proposto por Newman como solução vislumbrada para aquela crise saiu derrotado. Ainda que, face à diversidade de contextos e ao próprio avanço de certas discussões filosófico-pedagógicas, esse modelo não se apresente mais como integralmente defensável, estudiosos mais recentes não deixaram de sublinhar a pertinência de várias das percepções do cardeal inglês, nem de enxergar uma ampliação da crise por ele denunciada em tempos mais recentes. Dentre esses estudiosos, destaca-se o nome do filósofo escocês Alasdair MacIntyre. As reflexões de MacIntyre sobre a prática da filosofia e sobre a universidade, acrescentadas àquelas de Newman e mesmo corrigindo-as quando necessário, podem ajudar-nos a repensar seriamente o ensino da filosofia e sua função sociocultural, inclusive na conjuntura brasileira.

Seria ainda importante integrar à discussão outros elementos notáveis entre as contribuições do pensamento de MacIntyre, tais como a importância da dimensão narrativa na formação pessoal e no desenvolvimento das tradições (MACINTYRE, 2001, cap. 15) e a importância das condições para a formação dos seres humanos como raciocinadores práticos/agentes morais autônomos, tomando em especial consideração as situações de vulnerabilidade e dependência e a relevância das chamadas “virtudes da dependência reconhecida” e da “generosidade justa” (MACINTYRE, 1999, cap. 10). Abrem-se, assim, caminhos para uma fecunda exploração de possibilidades, apta a converter-se em genuíno programa de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARRIOLA, Claudia Ruiz. **Tradicón, Universidad y Virtud**: Filosofia de la Educacion Superior en Alasdair MacIntyre. Pamplona: EUNSA, 2000.

ARISTÓTELES. *Ethica Nicomachea*. In: MCKEON, Richard (Org.). **The Basic Works of Aristotle**. New York: The Modern Library, 2001.

ARTIGAS, Mariano. **Mind of the Universe**: Understanding Science and Religion. Philadelphia: Templeton Foundation, 1999.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre
BATISTA NETO, A. L.

BISHOP, Jeffrey P. Waiting for St. Benedict among the Ruins: MacIntyre and Medical Practice. **Journal of Medicine and Philosophy**, 36 (2011), p. 107-113.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 dez. 1996.** Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, 16 fev. 2017.** Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

BREWER, Kathryn Balstad. Management as a Practice: A Response to Alasdair MacIntyre. **Journal of Business Ethics**, 16 (1997), p. 825-833.

CAVANAUGH, William T. **The Myth of Religious Violence: Secular Ideology and the Roots of Modern Conflict.** New York: Oxford University Press, 2009.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CROSS, Bryan R. MacIntyre on the Practice of Philosophy and the University. **American Catholic Philosophical Quarterly**, 88, 4 (2014), p. 751-766.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à era Vargas.** 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

DUNNE, Joseph. Arguing for Teaching as a Practice: A Reply to Alasdair MacIntyre. **Journal of Philosophy of Education**, 37, 2 (2003), p. 353-369.

DUNNE, Joseph. Newman Now: Re-Examining the Concepts of 'Philosophical' and 'Liberal' in The Idea of a University. **British Journal of Educational Studies**, 54, 4 (2006), p. 412-428.

DEINA, Wanderley José. Filosofia no ensino médio: considerações sobre a reforma educacional brasileira a partir do pensamento de Theodor Adorno. **Sofia**, 6, 3 (2017), pp. 5-25.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso.** 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1997.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, 13, 1 (2006), p. 17-35.

GOMES, Laécio de Almeida. Filosofia como educação moral: a filosofia da educação em Alasdair MacIntyre. **Saberes**, 1, 6 (2011), p. 65-76.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim.** 11. ed. São Paulo: FTD, 1994.

GONTIJO, Pedro. O ensino da filosofia no Brasil: algumas notas sobre avanços e desafios. **Perspectivas**, 2, 1 (2017), p. 3-17.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre
BATISTA NETO, A. L.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ensino Religioso**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

HALDANE, John. MacIntyre's Thomist revival: What's next? *In*: HALDANE, John. **Faithful Reason: Essays Catholic and Philosophical**. London: Routledge, 2004, p. 15-30.

KERR, Clark. **The Uses of a University**. 5. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

LAMBETH, Edmond B. Waiting for a New St. Benedict: Alasdair MacIntyre and the Theory and Practice of Journalism. **Journal of Mass Media Ethics**, 5, 2 (1990), p. 75-87.

MACINTYRE, Alasdair. The Idea of an Educated Public. *In*: HAYDON, Graham (Org.). **Education and Values: The Richard Peters Lectures**. London: University of London Press, 1987, p. 15-35.

MACINTYRE, Alasdair. **Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition**. Indiana: University of Notre Dame Press, 1990a.

MACINTYRE, Alasdair. **First Principles, Final Ends and Contemporary Philosophical Issues**. Milwaukee: Marquette University, 1990b.

MACINTYRE, Alasdair. **Justiça de quem? Qual racionalidade?** Trad. Marcelo Pimenta Marques. São Paulo: Loyola, 1991.

MACINTYRE, Alasdair. **Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues**. Peru (Il): Open Court, 1999.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude: um estudo em teoria moral**. Trad. Jussara Simões. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

MACINTYRE, Alasdair. Moral Philosophy and Contemporary Social Practice: What Holds Them Apart? *In*: MACINTYRE, Alasdair. **The Tasks of Philosophy: Selected Essays, Volume I**. New York: Cambridge University Press, 2006, p. 104-122.

MACINTYRE, Alasdair. **God, Philosophy, Universities: A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition**. Lanham: Rowman & Littlefields, 2009a.

MACINTYRE, Alasdair. The Very Idea of a University: Aristotle, Newman and Us. **The New Blackfriars**, 91, 1031 (2010), p. 4-19 (2010a)

MACINTYRE, Alasdair. On Not Knowing Where You Are Going. **Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association**, 84, 2 (2010), p. 61-74. (2010b)

MACINTYRE, Alasdair; DUNNE, Joseph. Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne. **Journal of Philosophy of Education**, 36, 1 (2002), p. 1-19.

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre
BATISTA NETO, A. L.

MADARIAGA CÉZAR, Manuel García de. **La educación en Alasdair MacIntyre: contextos y proyectos.** Tese de doutorado. 2009. Pamplona. Facultad Eclesiástica de Filosofía. Universidad de Navarra.

MICHEL, Andrew A. Psychiatry After Virtue: A Modern Practice in the Ruins. **Journal of Medicine and Philosophy**, 36 (2011), p. 170-186.

NEWMAN, John Henry. Prefácio. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade.** Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001a, p. 59-71.

NEWMAN, John Henry. Introdução. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade.** Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001b, p. 59-71.

NEWMAN, John Henry. Teologia, ramo do conhecimento. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade.** Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001c, p. 73-89.

NEWMAN, John Henry. Relação da teologia com outros ramos do conhecimento. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade.** Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001d, p. 91-110.

NEWMAN, John Henry. Relação dos outros ramos do conhecimento com a teologia. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade.** Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001e, p. 111-130.

NEWMAN, John Henry. Conhecimento, fim em si mesmo. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade.** Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001f, p. 131-148.

NEWMAN, John Henry. O conhecimento em relação à capacidade profissional. *In*: TURNER, Frank M. (Org.). **Newman e a ideia de uma universidade.** Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru (SP): EDUSC, 2001g, 169-188.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arroza (Org.). **A educação superior no Brasil.** Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002, pp. 31-42.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções.** 2. ed. Caxias do Sul (RS): Educs, 2008.

PINHO, Rozana Isabel Brázio Valente. O ensino de filosofia no Brasil: considerações históricas e político-legislativas. **Educação e Filosofia Uberlândia**, 28, 56, (2014), p. 757-771.

ROHDEN, Valerio (Org.). **Idéias de universidade.** Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.34>

O ensino de filosofia e a ideia de uma universidade: de Newman a MacIntyre
BATISTA NETO, A. L.

ROSSI, Paolo. **O Nascimento da Ciência Moderna na Europa**. Trad. Antonio Angonese. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

SANTIAGO, Maria Francilene Câmara; SANTOS, Ivaldo; SANTOS, Simone Cabral Marinho. Notas sobre o ensino e a iniciação científica na Educação Básica. *In*: SANTOS, Ivaldo; SANTIAGO, Maria Francilena Câmara; SANTOS, Simone Cabral Marinho (Org.). **Ciência na escola: fazendo, vivendo e experimentando**. Curitiba: CRV, 2015, p. 19-32.

SANTOS, Ivaldo. O método de pesquisa em Tomás de Aquino. *In*: SANTOS, Ivaldo. (Org.). **Método de pesquisa: perspectivas filosóficas**. Mossoró (RN): Edições UERN, 2010, p. 25-36.

SANTOS, Ivaldo. A presença de Tomás de Aquino nas universidades. **Aquinate**, 21 (2013), p. 14-24.

SANTOS, Ivaldo. Ensino religioso: possibilidade de vivência e de convívio da diversidade religiosa do Brasil. *In*: SILVEIRA, Ronie Alexandro Teles; LOPES, Marcos Carvalho (Org.). **A religiosidade brasileira e a filosofia**. Porto Alegre: Fi, 2016, p. 252-268.

SELLMAN, Derek. Alasdair MacIntyre and the Professional Practice of Nursing. **Nursing Philosophy**, vol. 1 (2000), p. 26-33.

SILVA, Raimundo Fábio da; SANTOS, Ivaldo. A arte, sua função e a necessidade de seu ensino enquanto disciplina curricular e reflexão filosófica. **Revista Ensino Interdisciplinar**, 2 (2016), p. 30-41.

SNOW, C. P. **As duas culturas e um segundo olhar**. Trad. Renato Rezende Neto. São Paulo: EDUSP, 1993.

STOLZ, Steven A. **Alasdair MacIntyre, Rationality and Education: Against Education of Our Age**. Cham (Switzerland): Springer, 2019.

WAIN, Kenneth. MacIntyre: Teaching, Politics and Practice. **Journal of Philosophy of Education**, 37, 2 (2003), p. 225-239.

WEINBERG, Justin. Notre Dame Philosophers Issue Statement on Threats to Philosophy at Univ. of St. Thomas Houston. **Daily Nous**. 24 maio 2017. Disponível em: <http://dailynous.com/2017/05/24/notre-dame-philosophers-issue-statement-threats-philosophy-univ-st-thomas-houston/>. Acesso em: 17 jun. 2019.