


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

KATHERINE CORTIANA FAGUNDES

# **FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: O que pensam os professores**



ARARAQUARA – S.P.  
2018

KATHERINE CORTIANA FAGUNDES

# **FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: O que pensam os professores**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.**

**Orientador: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira.**

ARARAQUARA – S.P.

2018

Fagundes, Katherine Cortiana  
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: o que pensam os  
professores / Katherine Cortiana Fagundes – 2018  
122 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",  
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)  
Orientador: Paula Ramos de Oliveira

1. Ensino de filosofia. 2. Ensino Médio. 3.  
Experiência do pensamento. I. Título.

KATHERINE CORTIANA FAGUNDES

## **FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: O que pensam os professores**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.**

**Orientador: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira**

Data da defesa: 30 / 10 / 2018

### **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Paula Ramos de Oliveira, Professora Doutora**

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular: Adriana Mattar Maamari, Professora Doutora**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/São Carlos.

---

**Membro Titular: Carolina Cunha Seidel, Professora Doutora**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP/Avaré.

---

**Membro Titular: Denis Domenegueti Badia, Professor Doutor**

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular: Lígia de Almeida Durante Correa dos Reis, Professora Doutora**

Prefeitura Municipal de Araraquara – SME/Araraquara.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

À minha sobrinha Sofia e aos meus sobrinhos Antônio e Joaquim, por deixarem os meus dias mais felizes.

## AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas contribuíram de alguma maneira na realização desta pesquisa, compartilhando e vivenciando comigo – neste longo percurso de quatro anos e meio – os conhecimentos, as experiências, as angústias, as dores, os prazeres e as alegrias da realização de um sonho. Citá-las aqui é indispensável e uma maneira singela, porém profundamente sincera de manifestar os meus profundos agradecimentos.

Dentre as pessoas que se fizeram presentes nesta empreitada a professora, orientadora e amiga Paula Ramos de Oliveira, foi sem dúvida a pessoa mais especial entre todas as outras, pois sem a sua disponibilidade em me orientar e acolher, a concretização desta pesquisa seria ainda um sonho. Desta maneira, à Paula, manifesto aqui a minha gratidão pela paciência, presença, carinho, amizade e compreensão nesta jornada.

Aos professores da banca, de qualificação e defesa, pela disponibilidade em participar e contribuir com o trabalho, através de colocações e reflexões tão pontuais e contundentes. Em especial aos professores Denis D. Badia e a Lígia de Almeida D. C. dos Reis, pelo carinho e incentivo.

Agradeço em especial o meu amor, marido, companheiro, amigo e confidente, Renan N. Martello, por estar sempre presente e por entender e respeitar a minha ausência e o meu desgaste físico e emocional, durante o período da realização desta pesquisa.

As minhas irmãs de sangue e de alma Karen Cortiana Fagundes, Kamili Cortiana Fagundes e Klara Cortiana Fagundes, gratidão por vocês existirem, por fazerem parte da minha vida e por darem a luz aos meus sobrinhos e sobrinha, Antônio, Joaquim e Sofia, fazendo os meus dias mais felizes.

À minha mãe, Karen Cortiana Fagundes, pela sua sabedoria, pelos conselhos, pela calma, respeito e principalmente por não me deixar desistir dos meus sonhos.

## RESUMO

Foi com a proclamação da república que o ensino de filosofia começou a sofrer com períodos marcados por oscilações: ora sua presença se faz garantida e ora se faz indefinida, culminando com sua total retirada com o golpe civil militar, prejudicando assim a construção de sua identidade e do seu papel enquanto disciplina. Em 2008, com a lei n. 11.684 de autoria do deputado federal Ribamar Alves (PSB-MA), a Filosofia volta efetivamente e obrigatoriamente (fato inédito desde o período colonial) a compor o currículo do Ensino Médio. No entanto, em 16 de fevereiro de 2017 foi aprovada e sancionada pelo então presidente golpista Michel Temer a Lei n. 13.145, que propõe a reestruturação do Ensino Médio. Tal lei, não apresenta clareza em relação à maneira que deverá se estruturar o ensino de filosofia: se será oferecido em uma disciplina específica, como vem acontecendo; se a filosofia será trabalhada em outras áreas, a partir de temas transversais; ou de outras maneiras. Além disso, a lei não especifica se a filosofia enquanto disciplina será ofertada em todos os anos do Ensino Médio; deste modo, o risco da sua exclusão dos currículos é iminente. Portanto, faz-se necessário e urgente pensarmos este momento, não só como um período marcado por possíveis retrocessos, mas como uma oportunidade de refletirmos sobre algumas possibilidades de atualizar e melhorar as propostas educacionais voltadas ao ensino de filosofia. Desse modo, nosso objetivo nesta pesquisa foi o de investigar a concepção de ensino de filosofia dos professores de filosofia do nível médio, a fim de compreender quais são as finalidades que estes concebem à sua prática, ou seja, para que, ensinam filosofia: pela utilidade ou pelo sentido? Para nós, a resposta ao para quê do ensino de filosofia está na sua potencialidade em possibilitar a experiência de pensamento, destarte, nossa tese é a de que o professor de filosofia precisa ele mesmo ter a disponibilidade em experienciar o pensamento, perguntando, questionando e problematizando o seu ofício. O nosso referencial teórico para pensarmos o conceito de formação está na escola de Frankfurt, especificamente, nos textos de Theodor W. Adorno sobre Indústria Cultural, educação, formação e semiformação. As discussões relacionadas à filosofia, o ensino de filosofia e ao aprender e ensinar filosofia foram desenvolvidas a partir das reflexões de Dalton José Alves, Walter Omar Kohan, Jacques Rancière, Sílvio Gallo, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Paula Ramos de Oliveira, Tiago Brentam Perencini e Rodrigo Pelloso Gelamo. Os dados empíricos foram coletados através da realização de entrevistas com professores de filosofia do 1º ao 3º anos do Ensino Médio das escolas públicas da cidade de Pirassununga/SP. Nossa conclusão é a de que os professores de filosofia entrevistados acreditam na potencialidade do ensino de filosofia enquanto contribuição para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos, desse modo, a hipótese defendida nesta pesquisa, ou seja, a de que os professores não se sentem confiantes e seguros em relação ao por quê ensinar filosofia, não foi confirmada.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia. Ensino Médio. Experiência do pensamento.

## ABSTRACT

It was with the proclamation of the republic that the teaching of philosophy began to suffer with periods marked by oscillations: sometimes its presence is guaranteed and other times it becomes indefinite, culminating in its total withdrawal with the military civil coup, thus harming the construction of its identity and its role as a school subject. In 2008, with law no. 11,684 authored by federal deputy Ribamar Alves (PSB-MA), Philosophy effectively and obligatorily returns (unprecedented fact since the colonial period) to compose the curriculum of High School. However, on February 16, 2017 Law no. 13,145 was approved and sanctioned by the president Michel Temer, which proposes the restructuring of Secondary School. This law does not clear regarding the way in which the teaching of philosophy should be structured: whether it will be offered as a specific discipline, as it has been happening; or if it will be worked in other areas, from cross-cutting themes; or other ways. In addition, the law does not specify whether philosophy as a school subject will be offered in all the years of high school; thus, the risk of its exclusion from the curricula is imminent. Therefore, it is necessary and urgent to think of this moment, not only as a period marked by possible setbacks, but as an opportunity to reflect on some possibilities to update and improve the educational proposals aimed at teaching philosophy. Therefore, our objective in this research was to investigate the conception of philosophy teaching of philosophy teachers in High School, in order to understand what the purposes conceiving to their practice are, that is, why they teach philosophy: because of its utility or its meaning? For us, the answer to what the teaching of philosophy is in its potentiality to enable the experience of thought, so our thesis is that the teacher of philosophy must himself be willing to experience the thought, asking, questioning, and problematizing his profession. Our theoretical reference to go through the qualification concept is in the Frankfurt school, specifically in the texts by Theodor W. Adorno on Cultural Industry, Education, qualification and semiquification. The discussions related to the philosophy itself, as well as learning and teaching philosophy were developed from the reflections of Dalton José Alves, Walter Omar Kohan, Jacques Rancière, Sílvio Gallo, Gilles Deleuze and Félix Guattari, Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Paula Ramos de Oliveira, Tiago Brentam Perencini and Rodrigo Pelloso Gelamo. The empirical data were collected through interviews with teachers of philosophy from 1st to 3rd years of high school in the public schools of the city of Pirassununga/SP. Our conclusion is that the professors of philosophy interviewed believe in the potential of teaching philosophy as a contribution to the formation of critical, creative and autonomous subjects, thus, the hypothesis defended in this research, that is, that teachers do not feel confident about why they teach philosophy has not been confirmed.

Keywords: Teaching philosophy. High school. Experience of thought.



## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>1.1 Introdução</b>	<b>13</b>
<b>2. NO MEIO DO CAMINHO: O ENSINO DE FILOSOFIA E AS PEDRAS NO CAMINHO</b>	<b>26</b>
a) O ensino de filosofia no período colonial e imperial: Presença garantida;	27
b) O ensino de filosofia no período republicano: Presença indefinida;	29
c) O ensino de filosofia no período ditatorial: Ausência definida;	31
d) O ensino de filosofia no período da redemocratização: Presença controlada;	33
e) O ensino de filosofia a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96: Presença inócua;	34
f) A obrigatoriedade do ensino de filosofia no nível médio e a possibilidade de sua exclusão	35
<b>3. VERBO SER: O ENSINO DE FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE DE SERMOS OUTROS</b>	<b>44</b>
<b>3.1 A filosofia como cuidado, atenção e interrogação do pensamento</b>	<b>48</b>
<b>3.1.1 A ignorância e suas potencialidades</b>	<b>51</b>
<b>3.1.1.1 A problemática da impossibilidade de experiência do sujeito</b>	<b>57</b>
<b>3.1.1.1.1 A razão iluminista, a semiformação e a inaptidão à experiência</b>	<b>64</b>
<b>4. AS SEM – RAZÕES DO AMOR: AS SEM-RAZÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA</b>	<b>70</b>
<b>4.1 A filosofia e seu ensino: Alguns caminhos possíveis</b>	<b>73</b>
<b>4.1.1 A formação do professor de filosofia: Precisamos falar sobre isto!</b>	<b>78</b>
<b>4.1.1.1 Os professores e o ensino de filosofia: Relatos de experiências</b>	<b>86</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIA</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO – Questionário</b>	<b>122</b>



## 1 APRESENTAÇÃO

[...] a filosofia exige que tudo o que sua própria racionalidade não compreende seja questionado. A pretensão filosófica de não saber nada não passa de um convite a pensar, pensar “em conjunto”, pensar uns com os outros. Um “treino filosófico” leva à seguinte inscrição: “Vem, pensa comigo, encontremos juntos a verdade”. Agnes Heller

Elaborar e desenvolver uma pesquisa não são tarefas fáceis. Requer conhecimento, tempo, força de vontade e muita paz de espírito. Quando iniciei minha experiência como pesquisadora no mestrado em 2010, tive a impressão de que não iria parar por aí, porque a cada capítulo concluído surgiam novas indagações. Assim, uma das poucas certezas que tive, com a conclusão da minha dissertação, foi a de que precisaria continuar pesquisando e eis que entro no doutorado.

Escrever esta tese foi um desafio muito mais intenso e sacrificante, isto porque comecei a trabalhar, experiência inédita até então. Confesso que não foi nada fácil chegar em casa depois de uma manhã toda dedicada à educação de bebês (sou professora de berçário), sentar em frente à tela de um computador e escrever. Em alguns momentos não conseguia grafar sequer uma linha, o que me angustiava bastante e me fazia passar noites em claro.

Durante este período uma ideia sempre se fazia presente em meus pensamentos: a de desistir do doutorado, pois, me sentia e me sinto tão realizada com a minha profissão, que aquele sonho tão almejado, o de ser professora/pesquisadora em uma universidade pública, foi perdendo sentido por algum tempo. Além disto, outra inquietação avassaladora foi dominando o meu **eu**: até que ponto deveria seguir em frente com uma pesquisa que se fazia tão distante da minha prática?

Mas, esta mesma profissão que quase me fez desistir, com o passar do tempo foi incentivando-me a seguir em frente, porque, o dia a dia em uma creche, em contato com os profissionais da educação, com as crianças e os seus responsáveis, foi reacendendo o meu prazer pela pesquisa, ressignificando as minhas inquietações, as minhas expectativas, as minhas dúvidas e principalmente, me fez concluir que o tema da minha tese não estava tão distante da minha prática.

Isto porque, observo diariamente nas falas de algumas profissionais atuantes no município de Pirassununga (professoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras) um forte discurso imediatista e acrítico baseado no senso comum. Percebo a dificuldade existente em lidar com os problemas cotidianos da rotina escolar de maneira reflexiva,

ou seja, buscando interpretar os acontecimentos de forma autônoma, através de uma análise crítica e detalhada dos fatos, contestando e refletindo sobre o discurso vigente.

A fala difundida pela grande maioria das professoras que atuam em creches, no município de Pirassununga, é o de que estas instituições devem continuar com sua proposta assistencialista, restringindo o seu acesso só para as crianças cujas mães são trabalhadoras, isto por não haver nas creches, diziam elas, estrutura física, materiais pedagógicos e profissionais suficientes para atender a um número tão elevado de crianças (cerca de cem alunos por instituição). No entanto, ao defender este ponto de vista excludente e retrógrado, além de estar refutando o direito à educação infantil assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990) e pelo Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001) essas professoras estão, por mais contraditório que pareça, desqualificando ou mesmo descartando a necessidade da presença de um profissional devidamente qualificado para atuar nas instituições de educação infantil, tendo em vista, que esta obrigatoriedade só foi possível quando a educação destinada às crianças perde o seu caráter assistencialista. Partindo deste pressuposto, busquei em um primeiro momento realizar leituras que me dessem fundamentação teórica sobre este meu incômodo em relação à forma como estas profissionais apresentam suas ideias e falas a respeito do papel das instituições educacionais para esta faixa etária, e como, na concepção delas, deve ser este atendimento, já que tem se buscado avançar na qualidade e eficácia do serviço oferecido por esses estabelecimentos.

Nesta tarefa tive contato com inúmeros trabalhos que comungam com este meu incômodo. Acredito que a fala a seguir representa fielmente minha forma de pensar: “Entretanto, este avanço levanta desafios para sua efetivação uma vez que ainda convivemos com discursos e práticas que evidenciam a perspectiva assistencialista que predominou na trajetória histórica desse atendimento.” (OLIVEIRA, 2001, p.3). Em estudo de uma década após tem-se afirmação similar: “Estudos mostram que educadores de crianças pequenas acreditam que a tomada de decisão para a prática baseia-se principalmente na emoção, e não em conhecimento teórico”. (BECKER et al, 2013, p.2). Inseri estes trechos para destacar que me chamou atenção perceber que não estou sozinha ao salientar minha inquietação quanto à forma que muitos educadores veem a educação neste período da vida e que isto tem sido objetivo de estudo recorrentemente.

É difícil compreender o porquê de estas professoras acreditarem que com a extinção da lei que garante o direito à educação das crianças de zero a três anos, o que a meu ver é um grande retrocesso, os problemas anteriormente citados iriam desaparecer como num passe de mágica. Por que estas profissionais, em sua grande maioria concluintes de um curso superior, fazem uso de um discurso tão acrítico, retrógrado e imediatista? Chegando ao absurdo de: “as ações e proposições que se aproximam do serviço de assistência, ou seja, dos cuidados corporais, muitas vezes são tidas como ameaçadoras do caráter educacional da Educação Infantil, o que acaba por gerar uma cisão entre cuidar e educar.” (BECKER et al, 2013, p.2). Vale ressaltar que realmente o número de vagas, muitas vezes, não é suficiente para atender a demanda, o que, conseqüentemente, gera uma sobrecarga de trabalho, já que as salas algumas vezes têm sua capacidade extrapolada por conta de alunos que são atendidos por mandados judiciais após o período de matrículas, entre tantas outras ocorrências. Entretanto, pensar que se deve negar a estes cidadãos o direito a uma oportunidade de atendimento pedagógico não é uma solução fundamentada em um pensamento crítico, e muito menos pedagógico. Assim, penso: O que fundamenta defender este tipo de pensamento?

A meu ver, a resposta a esta pergunta diz respeito ao não exercício do pensamento filosófico, ou seja, enquanto apropriação do objeto que pode ser lido como uma reflexão cuidadosa e criteriosa (teoricamente fundamentada) acerca de determinado problema a fim de buscar subsídios para a sua solução. É neste sentido que percebo que o desenvolvimento desta tese se encontra com a minha prática pedagógica, reanimando assim o meu prazer pela pesquisa, pela filosofia e pela educação.

O filósofo Theodor Adorno, um dos expoentes da escola de Frankfurt e estudioso da chamada teoria crítica da sociedade, apesar de não ter desenvolvido nenhuma obra cujo tema específico fosse a educação, no livro *Educação e Emancipação* (2003), de tradução de Wolfgang Leo Maar, há uma compilação de entrevistas e conferências proferidas pelo filósofo, sociólogo e musicólogo nas quais ele discute questões de âmbito educacional. Está nesta obra o ensaio intitulado “Educação após Auschwitz” onde Adorno afirma qual deve ser a finalidade primeira da educação escolar, tal qual, formar sujeitos emancipados, para evitar a “repetição de Auschwitz” (ADORNO, 2003a, p.119).

Adorno foi diretamente afetado pelo regime nazista de Adolfo Hitler, obrigando-o a se exilar nos Estados Unidos da América, levando-o a refletir e a desenvolver ensaios em torno do tema autoritarismo. Uma de suas indagações diz respeito aos

mecanismos que a sociedade utiliza para **formar** indivíduos impregnados de uma cruel intolerância à diversidade racial e cultural, capazes de cometerem atrocidades e portarem-se de forma suscetível a cumprirem ordens de viés extremista, visando o extermínio de pessoas que não se enquadrem nos ideais políticos, econômicos, sociais e religiosos de um sistema xenofóbico.

Para o filósofo, a sociedade não deve esquecer os horrores difundidos pelos regimes nazista e fascista, e é preciso escancarar, problematizar, falar sobre estes tenebrosos episódios a fim de que não se repitam. Neste sentido, Adorno nos esclarece que a educação formal pode ser uma aliada para a formação de sujeitos autorreflexivos, ou seja, imbuídos de uma autoconsciência crítica que os permitam analisar, refletir, questionar os discursos que se afirmam como verdadeiros, certos, únicos e inalterados. Mas, a educação também pode enveredar para o contrário disto, ou seja, para um viés acrítico onde os alunos não são tratados como sujeitos pensantes e capazes de atingirem a autorreflexão crítica.

Penso que o ensino de filosofia, quando atrelado ao filosofar, ou seja, como uma experiência do pensamento, pode contribuir sobremaneira para a formação de sujeitos dotados de uma consciência crítica. Acredito que muitas profissionais envolvidas com a educação não tiveram a oportunidade de usufruir de aulas de filosofia, tanto no ensino médio quanto na graduação, que as permitissem o despertar do pensamento crítico e autorreflexivo. Talvez seja por isso que elas não consigam perceber o quão reducionista, é achar que os problemas da Creche (citados anteriormente) irão ser solucionados com a extinção da lei que garante a educação às crianças de zero a três anos.

Defender este ponto de vista é uma forma de autoritarismo e violência, porque pretende tirar direitos de uma minoria, de seres em formação que precisam mais do que nunca de leis que garantam o seu pleno desenvolvimento. E não foi exatamente esta a pretensão de regimes totalitários como o nazismo e o fascismo, o de extinguir direitos de cidadãos comuns? Neste contexto, a preocupação de Adorno (2003a) de que **Auschwitz não se repita** é totalmente justificada e atual.

Diante do exposto o desenvolvimento desta pesquisa se faz necessário e ao contrário do que pensava, a mesma possui objetivos que vão ao encontro com a minha prática docente, pois, apesar de não ser professora de filosofia percebo no meu cotidiano, na relação com as pessoas do meu ciclo social e do meu ambiente de trabalho a urgência de proporcionarmos experiências formativas que possibilitem a reflexão filosófica, abrindo espaço para a emergência de sujeitos autorreflexivos e, sobretudo de

pensarmos sobre a experiência de ser professor de filosofia num contexto em que cada vez mais, o pensamento crítico é suprimido em prol de análises superficiais embasadas no senso comum, isso é, em opiniões produzidas e fortemente controladas pela Indústria Cultural e onde a obrigatoriedade do ensino de Filosofia na grade curricular do Ensino Médio esta fortemente ameaçada<sup>1</sup>.

## 1.1 Introdução

A determinação da presença/ausência do ensino de filosofia no currículo das escolas de educação básica no Brasil, bem como a finalidade outorgada a este ensino, está intimamente relacionada com os ideais políticos, econômicos e sociais que estão vigorando em determinado momento histórico. Neste sentido, a inserção da filosofia como matéria de ensino nos diferentes níveis sofreu com períodos de instabilidade passando por constantes momentos de exclusão, prejudicando assim, a construção de sua identidade e do seu papel enquanto disciplina.

[...] Historicamente, a presença da filosofia enquanto ensino, ao contrário das outras áreas do conhecimento, foi provisória e praticamente não exerceu influência sobre os rumos e a estrutura do sistema nacional de ensino. Um olhar mais atento sobre a história do ensino de filosofia no Brasil permite-nos identificar a existência, principalmente entre os anos 30 e 70 deste século, de programas oficiais de filosofia obrigatórios, mas isso não significou, na prática, um efetivo ensino de filosofia. (HORN, 2000, p.18).

É com a proclamação da república que o ensino de filosofia começa a sofrer com períodos marcados por oscilações: ora sua presença se faz garantida e ora se faz indefinida, culminando com sua total retirada com o golpe civil militar. Isto porque o período republicano, principalmente na fase posterior a 1930, é marcado por constantes reformas no âmbito social, político e econômico, influenciando diretamente os rumos da educação pública e, conseqüentemente, fazendo eclodir inúmeras reformas e leis educacionais, como a de Francisco Campos, em 1932, a de Gustavo Capanema, em

---

<sup>1</sup>Após concluir a introdução da referida tese, o então presidente golpista Michel Temer e o ministro da educação, também golpista Mendonça Filho, encaminharam no dia 22 de setembro de 2016, para votação no Congresso Nacional, a Medida Provisória (MP) 746/2016, que propõem mudanças estruturais e pedagógicas no Ensino Médio, as quais visam, dentre outras medidas, a exclusão da obrigatoriedade do ensino de filosofia na educação média, neste sentido, o desenvolvimento desta pesquisa se faz ainda mais importante e necessária.

1942, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, a LDB, em 1971 e a LDB 9.394/96, atualmente em vigor. (CARTOLANO, 1985, p.55-56).

Ainda no período ditatorial, proliferam-se os debates acerca da necessidade do retorno do ensino de filosofia no currículo. Segundo Alves (2002) o ano de 1975 foi o marco inicial dos movimentos em prol desta reintrodução, resultando na fundação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) no Rio de Janeiro, formado por filósofos, professores, estudantes de filosofia, dentre outros. O efeito mais promissor destas reivindicações foi a reintrodução, no estado do Rio de Janeiro, da filosofia como **noções de filosofia** no currículo do segundo grau, garantida pelo parecer CEE n. 49, de 21 de janeiro de 1980. No entanto, a maneira pela qual se deu esta reinserção não correspondeu aos anseios preteridos pelos representantes da SEAF, pois houve uma forte fiscalização por parte do Estado de Segurança Nacional, com vistas a controlar o conteúdo programático deste ensino.

As medidas implementadas no Rio de Janeiro estenderam-se a nível federal, com a promulgação da lei n. 7.044/82 que pretendia retirar o caráter profissionalizante do ensino, possibilitando assim, às instituições educacionais investirem em uma educação com um viés voltado a preparação para o ingresso nos cursos superiores; neste sentido, a filosofia volta ao currículo, enquanto disciplina optativa. No entanto, com a promulgação da LDB 9.394/96 a filosofia não mais aparece como disciplina optativa, isso porque na lei as considerações referentes ao ensino de filosofia no nível médio aparecem de forma vaga e paradoxal, não mostrando clareza em relação à maneira com que se estruturara este ensino: “[...] se como disciplina ou diluída nas outras áreas como tema transversal, projetos, etc [...]” (ALVES, 2002, p. 54).

Em setembro de 1999 é aprovado na Câmara dos Deputados o projeto de lei n. 3.178/97 de autoria do Deputado Padre Roque (PT-PR), modificando o exposto na LDB 9.394/96, propondo a obrigatoriedade da filosofia enquanto disciplina nos currículos do Ensino Médio. (GALLINA, 2000). No entanto, em 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso veta o projeto. Somente cinco anos depois, com o Parecer CNE/CEB 38/2006, a disciplina de filosofia volta a compor o currículo do Ensino Médio, resultando em 2008, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na Lei n° 11.684 de autoria do deputado federal Ribamar Alves (PSB-MA), “medida que tornou efetivamente obrigatório o ensino de Filosofia em todas as séries do ensino médio, provocando uma nova redação na LDB 9.394/96”. (DUTRA; PINO, 2010, p. 2).



No entanto, a lei 11.684 está fortemente ameaçada pela Medida Provisória (MP) 746/2016, sancionada pelo então presidente golpista Michel Temer<sup>2</sup>, sendo encaminhada para votação no Congresso Nacional. A MP propõe a reestruturação do Ensino Médio, excluindo a obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia do currículo do nível médio. Tal proposta será aprofundada no decorrer da pesquisa.

Diante do exposto, fica claro a fragilidade sofrida pela filosofia e seu ensino até se estruturar como componente curricular obrigatório e o perigo iminente de sua exclusão na educação média. Desta maneira se faz ainda mais necessário e urgente pensar sobre o porquê ensinar filosofia? De que maneira ensiná-la? Qual o papel do professor quando sua função é ensinar filosofia?

Tiago Brentam Perencini no ano de 2010, ainda estudante do curso de graduação em filosofia na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília-SP (UNESP), sob a supervisão do professor Rodrigo Pelloso Gelamo inicia sua pesquisa de iniciação científica intitulada “O ‘lugar’ do conhecimento e da experiência no aprendizado da filosofia” (2011)<sup>3</sup> com o intuito de averiguar o que vinha sendo produzido em relação ao ensino de filosofia no Brasil, para tanto, as fontes consultadas pelo autor foram os artigos publicados em dezesseis periódicos em circulação a partir do ano de 1934 até 2008. A partir desta investigação Perencini conclui que a academia brasileira restringiu o debate em relação ao ensino de filosofia, tanto pela produção quantitativa irrisória, como pela temática que, de maneira geral, se debruçou na investigação a cerca dos melhores métodos para transmitir os conteúdos relacionados à história da filosofia:

Dessa pesquisa, verifiquei que o entendimento do ensino de filosofia esteve amplamente embasado em um modo de transmitir um conteúdo da tradição filosófica e no melhor método para fazê-lo, o que restringiu a possibilidade de pensar esse nível de aprendizado como uma experiência de pensamento. Além disso e sobretudo, pude notar que a ausência de uma reflexão sobre a filosofia e o seu ensino não era tributária apenas do Departamento de Filosofia da Unesp de Marília, mas parecia uma tendência histórica inerente a formação universitária brasileira. (PERENCINI, 2017, p.35).

---

<sup>2</sup>Em 31 de agosto de 2016, a então presidente eleita democraticamente Dilma Rousseff é impedida de continuar a exercer o cargo de presidente da república. Para nós este processo foi um golpe de Estado, fortemente influenciado pela grande mídia, pela bancada dos partidos conservadores e direitistas que compõe o Congresso Nacional e pelos bancos. Tal questão será devidamente esclarecida em momento oportuno na presente pesquisa.

<sup>3</sup> Tal pesquisa será analisada mais detalhadamente na última seção do presente trabalho .

Contudo, contemporaneamente, principalmente a partir do ano de 2008 quando houve o retorno da obrigatoriedade da filosofia nos currículos do nível médio, as discussões relacionadas com a filosofia e o seu ensino vêm florescendo nos centros acadêmicos e ampliando seu viés investigativo, propondo reflexões filosóficas acerca das especificidades do ensinar e aprender em filosofia. Estas pesquisas, em sua grande maioria, possuem como objetivo central analisar e investigar as condições da filosofia como disciplina nos diferentes níveis de ensino, bem como nas suas várias modalidades, ou seja, essas pesquisas abrangem o ensino de filosofia para crianças, adolescentes, jovens e adultos, em instituições educacionais públicas ou privadas, em escolas ou universidades, inserida como matéria obrigatória na grade curricular ou trabalhada de maneira interdisciplinar, pautada na transmissão dos conteúdos ou no desenvolvimento de habilidades.

Deste modo, atualmente, os trabalhos em prol da temática sobre o ensino de filosofia vêm ampliando as suas discussões, trazendo a tona reflexões que problematizam e extrapolam as questões meramente didáticas em relação ao ensino de filosofia, delimitando-o, portanto, como uma problemática filosófica. Inclusive, o objetivo da minha pesquisa no mestrado, foi investigar, refletir e afirmar a possibilidade da estruturação de um ensino de filosofia, destinado a crianças e adolescentes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, como experiência filosófica em uma perspectiva emancipatória, no sentido adorniano do termo. Mais especificamente a minha pretensão foi:

Afirmar a importância da estruturação de um ensino de filosofia como experiência filosófica, ou seja, que não pretende limitar-se na exposição da história da filosofia e dos conceitos tratados pelos filósofos, mas que, pelo incentivo ao apropriar-se novamente da capacidade de experiência e do despertar das atitudes *in-fantes*, possibilite aos alunos a elaboração do pensamento reflexivo, criativo e crítico, pois, acreditamos que estas experiências intelectuais levem à emancipação do indivíduo. (FAGUNDES, 2013, p.8).

Contudo, nesta pesquisa o caminho trilhado será outro, pois já partimos do pressuposto de que é possível e necessário ensinar filosofia para crianças, jovens e adultos, e de que este ensino traz contribuições significativas para a formação crítica dos educandos. Desta maneira, nosso intento é pensarmos sobre a experiência de ser professor de filosofia, num contexto perpassado por propostas político-institucionais insuficientes a fim de legitimar a obrigatoriedade da disciplina, no qual o pensamento

autorreflexivo, requisito primordial para a formação de sujeitos emancipados, vem sendo cada vez mais suprimido na sociedade atual e onde a obrigatoriedade do ensino de filosofia no Ensino Médio está fortemente ameaçada.

Os professores, ao trabalharem determinados conteúdos nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar já sabem antecipadamente o que querem que os alunos aprendam. Por exemplo,<sup>4</sup> ensina-se o alfabeto e as famílias silábicas para que os educandos aprendam a ler e escrever; ensinam-se os números para que os alunos aprendam a resolver contas de adição, subtração, multiplicação, divisão, equações e problemas matemáticos; ensina-se história para que os alunos conheçam o passado para entenderem o presente e pensar sobre suas ações no futuro; mas, e quando se ensina filosofia o que se pretende? Ou melhor, o que os professores de filosofia do Ensino Médio esperam que os seus alunos aprendam nas aulas de filosofia?

A filosofia distingue-se de disciplinas como a história ou a física por apresentar poucos resultados consensuais: a maioria dos problemas centrais da filosofia continua em aberto. Não há respostas amplamente consensuais sobre se temos ou não livre-arbítrio, se Deus existe, quais são os fundamentos da ética, ou sobre a natureza da arte. Isto contrasta com a história, a biologia ou a física; nestas disciplinas há muitíssimos resultados amplamente consensuais. (MURCHO, 2008, p.80).

Walter Omar Kohan e Sílvio Gallo (2000) esclarecem que o **para quê** do ensino de filosofia pode ser compreendido a partir de duas premissas, uma que interroga os sentidos deste ensino e outra que interroga a sua utilidade. Os autores salientam que diante do cenário econômico atual, em que tudo é mercantilizado ou comercializado, inclusive nossos saberes, parece predominar, principalmente nas instituições particulares de ensino, o discurso que pretende justificar a presença da filosofia nos currículos, fundamentado no viés utilitário. Assim, nesta perspectiva, o **para quê** da filosofia e seu ensino diz respeito à aquisição de algumas habilidades pelos educandos, que contribuam para sua inserção no mercado de trabalho: “[...] a filosofia é muitas vezes utilizada como uma ferramenta de marketing, junto com computação e inglês; é tudo o que necessita um jovem para ser aquele trabalhador flexível, instruído e criativo de que o mercado necessita”. (KOHAN; GALLO, 2000, p.188).

---

<sup>4</sup>É importante frisar que esses exemplos foram formulados com o intuito de elucidar, de maneira bem simples, a afirmação anterior. Assim, é cabível esclarecer que o processo de ensino-aprendizagem envolve também objetivos mais específicos e complexos.

Ainda seguindo o viés que pretende justificar o **para quê** do ensino de filosofia em prol de sua utilidade, segundo Kohan e Gallo (2000, p. 188), há uma justificativa bastante corriqueira que remete à ideia defendida pelo filósofo Aristóteles, ou seja, a de que a filosofia não serve para nada: “[...] porque é a única sabedoria que existe para si mesma e não para outra coisa, o único saber que procuramos por si e não como meio para alcançar outro saber; daí seu caráter livre e independente [...]”.

No entanto, Kohan e Gallo nos instigam a pensar o **para quê** do ensino de filosofia levando em consideração os sentidos deste ensino “sem que isso signifique atribuir-lhe uma utilidade determinada”. (KOHAN; GALLO, 2000, p.189). Assim, quando perguntamos **Para quê ensinar filosofia?** Não podemos procurar respostas embasadas na sua utilidade, seja para afirmá-la ou negá-la, mas para pensar com e a partir da filosofia a nossa sociedade, os problemas que nela circundam; o nosso pensamento ou o porquê pensamos desta maneira e não de outra; o nosso perfil enquanto profissionais; a maneira que agimos frente a um problema; os caminhos que buscamos para a solução de impasses; nossa conduta diante de atitudes preconceituosas.

Enfim, o sentido da filosofia pode ser lido como um exercício da interrogação, da dúvida, da problematização, que seria a reflexão do pensamento sobre o próprio pensamento, ou seja, uma reflexão sobre as circunstâncias/mecanismos que nos instigam a adotar determinado ponto de vista. Assim, afirmam Kohan e Gallo (2000, p.189): “Neste aspecto, a filosofia é ela mesma transformadora, seu exercício impede continuar pensando da forma em que se pensava. A filosofia serve ao pensamento, à sua própria lógica problematizadora, sem que isso signifique que preste uma utilidade definida externamente”.

No entanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 a finalidade outorgada ao ensino de filosofia está relacionada ao viés utilitário, isso é, as aulas de filosofia são válidas desde que, “ao final do ensino médio o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, art. 36). Desse modo, é dada à filosofia a tarefa de formar indivíduos impregnados de valores éticos e morais que os possibilitem serem partícipes da cidadania. Mas, qual o real sentido do termo cidadania? O que significa uma formação para o exercício da cidadania?

Lidia Maria Rodrigo (2003) afirma que há pelo menos dois significados que podem ser conferidos à palavra cidadania: de um lado, temos um sentido tradicional e conservador, oriundo dos ideais burgueses, que remete à ideia da garantia da igualdade

de direitos e deveres entre os cidadãos; e de outro tem-se uma outra definição para o termo, que surgiu nas últimas décadas, através dos movimentos sociais e que diz respeito à consolidação dos direitos e deveres das classes populares, dos excluídos - neste sentido, são os próprios cidadãos que decidem o que deve ser abarcado em termos dos seus direitos e deveres, e não mais o Estado, ocasionando na ampliação, extensão e criação de novos direitos.

Sob essa ótica, a cidadania deixa de ser pensada como um estado ou condição para converter-se em estratégia política. A ideia da cidadania como estratégia política parece extremamente interessante, pois permite transcender a simples ideia do cidadão como sujeito de direitos e deveres previamente definidos pelo sistema político (o cidadão passivo e a educação como integração do cidadão nesse sistema de direitos), para concebê-lo como agente capaz de aplicar os meios de que dispõe na construção de novos conteúdos para a cidadania. (RODRIGO, 2003, p.100).

Quando deixamos de conceber a educação para a cidadania como sendo a assimilação das regras, normas e valores pré-estabelecidos pelas instituições políticas e jurídicas, de tudo aquilo que devemos obedecer e cumprir, para que sejamos, efetivamente, cidadãos portadores de direitos e deveres, e passamos a pensar esta educação como espaço de problematização, onde possamos refletir, dentre outras questões, sobre os motivos pelos quais estes direitos e deveres só valem para alguns e excluem muitos, estamos tendo uma visão mais ampla e complexa do conceito de cidadania, o qual difere daquele difundido pelos Parâmetros e Leis educacionais, e pensando no **para quê** do ensino de filosofia a partir da dimensão dos sentidos deste ensino que diz respeito à sua condição transformadora.

Ao pensarmos o ensino de filosofia a partir de uma perspectiva que interroga os seus sentidos, a transmissão da história da filosofia e dos conceitos pensados pelos filósofos, não funciona mais como um fim em si mesmo e tão pouco como algo útil para o cumprimento de determinado requisito, mas como interlocutores necessários à experiência filosófica. Neste sentido, para nós, o **para quê** do ensino de filosofia esta na sua potencialidade em possibilitar a experiência de pensamento, que diz respeito à apropriação de ideias, dúvidas, problemas e conceitos pensados pelos filósofos num determinado momento, possibilitando aos alunos a formulação de seus próprios problemas e conceitos. Dito isto, partimos do pressuposto de que o ensino de filosofia como experiência de pensamento possibilita a formação de sujeitos autorreflexivos,

dispostos e capazes de refletirem e problematizarem a realidade vigente, para tanto, nossa tese é a de que o professor de filosofia precisa ele mesmo ter a disponibilidade em experienciar o pensamento, perguntando, questionando e problematizando o seu ofício.

Diante do exposto, nosso objetivo é investigar a concepção de ensino de filosofia dos professores de filosofia do nível médio do município de Pirassununga/SP, a fim de compreendermos quais são as finalidades que estes concebem à sua prática, ou seja, para que ensinam filosofia: pela utilidade ou pelo sentido? Para respondermos esta pergunta, algumas questões já se colocam de início: Os professores compactuam com a finalidade que é outorgada ao ensino de filosofia pela LDB? Será que os professores de filosofia do Ensino Médio esperam que os alunos aprendam os conceitos elaborados pelos inúmeros filósofos da antiguidade à contemporaneidade, limitando as suas aulas em um processo de transmissão e assimilação? Estes professores estão interessados em uma aula de filosofia que priorize o despertar da experiência filosófica, não reduzindo assim as suas aulas em mera exposição da história da filosofia? Estes professores acreditam na possibilidade do ensino de filosofia formar sujeitos críticos, reflexivos e autônomos?

O nosso referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa está nos textos de Theodor Adorno sobre formação, semiformação e Indústria Cultural. O filósofo juntamente com Max Horkheimer em 1947 criou o termo Indústria Cultural para indicar o surgimento de uma nova forma de produção cultural, em ascensão a partir do início do século XX, ou seja, o método de produção em larga escala, difundido por Henry Ford, o qual possibilitou avanços tecnológicos e a produção em massa. Diante deste cenário, há o surgimento de novas formas de expressões artísticas e outras possibilidades de relacionamento entre o público e a arte. Assim, com a lógica da produção industrial, difunde-se a criação de produtos e entretenimentos em massa e padronizados, visando o lucro. Para os filósofos frankfurtianos, a Indústria Cultural, ao possibilitar a produção e proliferação da cultura, se torna a principal responsável pela manipulação e controle da sociedade, através da difusão e introjeção de valores absolutos e padronizados. Neste sentido, “[...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social...”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.114).

Para Adorno, a educação apresenta duas faces, pois, se de um lado ela serve como uma forte aliada no processo de afirmação e proliferação dos ideais propagados pela Indústria Cultural, ela também pode ser emancipadora, auxiliando na formação de

sujeitos conscientes e autônomos, capazes de refletirem e contestarem tudo que é transmitido pela Indústria Cultural como sendo a verdade, o certo, o incontestável. Neste sentido, com o filósofo frankfurtiano, pretendemos destacar a necessidade e urgência de pensarmos uma educação que promova o pensamento autorreflexivo, ou seja, “um pensamento que ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado”. (ZUIN; PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.109).

Destarte, na segunda seção desta pesquisa apresentaremos um apanhado histórico sobre o espaço ocupado pelo ensino de filosofia na educação básica, desde o Brasil Colônia até os nossos dias. Destacaremos que a condição de vulnerabilidade em relação à presença/ausência do ensino de filosofia nos currículos diz respeito à concepção de ensino adotada em determinado momento histórico e está relacionada aos ideais políticos, econômicos e sociais dominantes em determinado período: “[...] Resumidamente pode-se afirmar que o ensino institucional e formal da filosofia sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação crítica e autônoma”. (HORN, 2000, p.17). Para tanto, consultaremos as obras de Dalton José Alves e Maria Teresa Penteado Cartolano e os artigos de Geraldo B. Horn e Simone F. S. Gallina.

Na terceira seção vamos pensar com Walter Omar Kohan e Jacques Rancière outros caminhos possíveis para o ensinar e aprender filosofia, a partir da problematização da noção de ensino enquanto instrução e transmissão sistemática de conhecimentos, permitindo assim, o cuidado, a atenção e interrogação do pensamento de si e dos outros. Desse modo, seguiremos a proposta de Gilles Deleuze e Félix Guattari da filosofia como criação de conceitos e também iremos trabalhar com a noção de filosofia como experiência de pensamento, proposição de Kohan e Sílvio Gallo. Portanto, para nós, o ensino de filosofia enquanto potência afirmativa para a formação de sujeitos autorreflexivo deve ser aquele que possibilite a experiência de pensamento: “[...] então a filosofia pode ser lida como sendo o potencial de resistência por meio do próprio pensamento que o indivíduo opõe à apropriação parva de conhecimentos, inclusive as chamadas filosofias profissionais. (ADORNO, 2003b, p.56)”. Partindo deste pressuposto, ainda na terceira seção desta pesquisa, iremos prosseguir com algumas considerações acerca da problemática da expropriação da capacidade de experiência do sujeito contemporâneo, a partir das reflexões desenvolvidas nos textos de Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía, destacando por fim, a luz das categorias do

pensamento de Adorno, os processos históricos, sociais e formativos que desencadearam a supremacia de uma sociedade tão carente em experiências.

Na quarta seção, em relação a nossa premissa de que o ensino de filosofia enquanto experiência de pensamento pode contribuir para a formação de sujeitos autorreflexivos e, enfatizando a necessidade e importância do professor refletir filosoficamente sobre a sua prática, vamos pensar com Walter O. Kohan e Sílvio Gallo sobre alguns caminhos possíveis que os professores de filosofia podem seguir a fim de permitirem que as aulas de filosofia se tornem efetivamente um espaço em que a produção de pensamento seja vivenciada, criada e experimentada. Destacaremos, portanto, determinados cuidados que os professores devem ter a fim de não transformarem as aulas de filosofia naquilo que ela não deve ser, ou seja, em um ensino centrado no processo de transmissão-assimilação da história da filosofia, pois, como afirma Adorno, a educação não pode se reduzir à dimensão de adaptação, ou seja, a continuidade dos saberes, dos conteúdos culturais produzidos ao longo do tempo, mas deve sim possibilitar aos educandos transcender estes ensinamentos:

[...] Evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. Mas ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de um modo tal que mantenha suas qualidades pessoais. A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo. E esta tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individualistas e sociais, simultaneamente – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente [...]. (ADORNO, 2003c, p.144).

Em prosseguimento, vamos investigar qual a concepção de ensino de filosofia que alguns cursos de graduação em filosofia vêm priorizando, pois acreditamos que a concepção de filosofia e do seu ensino adotada pelo professor de filosofia do nível médio pode ser um reflexo da visão preconizada em seus cursos de formação. Nosso embasamento teórico para tal empreendimento está no artigo de Tiago Brentam Perencini e no livro de Rodrigo Pelloso Gelamo e ainda, contaremos com o respaldo empírico a partir das análises das entrevistas realizadas com os professores de filosofia do Ensino Médio.



Finalizaremos a quarta seção com a análise das entrevistas realizadas com os professores de Filosofia do Ensino Médio da rede pública do município de Pirassununga, interior de São Paulo. É a partir desta apreciação que teremos subsídios para confirmar ou não a nossa hipótese de que os professores de filosofia não se sentem confiantes sobre a necessidade ou sobre o por quê ensinar filosofia em um contexto marcado por períodos de exclusão e inclusão da disciplina no currículo escolar, numa sociedade em que, de modo dominante, se parou de fazer perguntas à filosofia, em que paramos de questionar a estrutura do contexto atual vigente, em que cada vez mais o indivíduo se aliena de si mesmo e onde a sua obrigatoriedade encontra-se ameaçada.

Optamos por intitular cada seção deste trabalho com o nome de alguns poemas e poesias de Carlos Drummond de Andrade, poeta, contista e cronista brasileiro, pois, assim como a filosofia, acreditamos que as artes, como a literatura, a música, a dança, o teatro, dentre outras, nos permite pensar outras maneiras possíveis de vivenciarmos a nossa realidade tão competitiva, excludente, machista e xenofóbica. Assim, neste contexto, as artes em geral, funcionam como uma espécie de alento, de esperança, de catarse, ajudando-nos a amenizar a dor e confiarmos em dias melhores. No entanto, não é qualquer arte que nos permite vivenciar estas experiências tão significativas, mas, as que não sucumbiram aos fetiches da Indústria Cultural, funcionando, muitas vezes, como uma denúncia de um mundo tão contraditório, nos permitindo o exercício da crítica e da autorreflexão. Neste sentido, para nós, a vasta obra de Drummond, tem o poder de negação, afirmação e de esperança. Negação, porque, muitos dos poemas e poesias de Drummond podem ser lidos como, uma crítica, uma denúncia de toda mentira propagada pela Indústria Cultural como a verdade absoluta:

### **Nosso Tempo**

[...]

II

Este é tempo de divisas,  
tempo de gente cortada.  
De mãos viajando sem braços,  
obscenos gestos avulsos.

Mudou-se a rua da infância.  
E o vestido vermelho  
vermelho  
cobre a nudez do amor,  
Ao relento, no vale.  
Símbolos obscuros se multiplicam.  
Guerra, verdade, flores?

Dos laboratórios platônicos mobilizados  
 Vem um sopro que cresta as faces  
 ç dissipa, na praia, as palavras.

A escuridão estende-se mas não elimina  
 O sucedâneo da estrela nas mãos.  
 Certas partes de nós como brilham! São unhas,  
 anéis, pérolas, cigarros, lanternas,  
 são partes mais íntimas,  
 a pulsação, o ofego,  
 e o ar da noite é o estritamente necessário  
 para continuar, e continuamos.

### III

E continuamos. É tempo de muletas.  
 Tempo de mortos faladores  
 e velhas paráliticas, nostálgicas de bailado,  
 mas ainda é tempo de viver e contar.  
 Certas histórias não se perderam.  
 Conheço bem esta casa,  
 pela direita entra-se, pela esquerda sobe-se,  
 a sala grande conduz a quartos terríveis,  
 como o do enterro que não foi feito, do corpo esquecido na mesa.

Conduz à copa de frutas ácidas,  
 ao claro jardim central, á água  
 que goteja e segreda  
 o incesto, a bênção, a partida,  
 conduz às celas fechadas, que contêm:  
 papéis?  
 crimes?  
 moedas?  
 [...]

(ANDRADE, 2000a, p.29-32)

Afirmção, pois, nos instiga a pensar novas possibilidades de ser e estar no mundo:

### **Passagem do ano**

[...]  
 O último dia do tempo  
 não é o último dia de tudo.  
 Fica sempre uma franja de vida  
 Onde se sentam dois homens.  
 Um homem e seu contrário,  
 uma mulher e seu pé,  
 um corpo e sua memória,  
 um olho e seu brilho,

uma voz e seu eco,  
e quem sabe até Deus...  
[...]

(ANDRADE, 2000b, p. 38-39)

Esperança, porque nos permite acreditar num futuro melhor, na construção de uma outra história que nos faça partícipes dela e não mero espectadores:

### **A Flor e a Náusea**

[...]  
Uma flor nasceu na rua!  
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
Uma flor ainda desbotada  
ilude a polícia, rompe o asfalto.  
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.  
Suas pétalas não se abrem.  
Seu nome não está nos livros.  
É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde  
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.  
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.  
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.  
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.  
(ANDRADE, 2000c, p.16-17)

## 2 NO MEIO DO CAMINHO: O ENSINO DE FILOSOFIA E AS PEDRAS NO CAMINHO

### No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
 tinha uma pedra  
 tinha uma pedra no meio do caminho  
 no meio do caminho tinha uma pedra. (ANDRADE, 2013, p. 36)

É conveniente e de extrema importância conhecermos a trajetória do ensino de filosofia no Brasil, para ampliarmos a nossa compreensão em relação a sua atual configuração na educação básica e entendermos os reais motivos que definiram e definem a sua presença ou ausência nos currículos, os quais estão intimamente relacionados com as determinações econômicas e políticas vigentes em determinado momento histórico, definindo qual deve ser o enfoque ideológico da educação institucionalizada. Desta maneira, a instabilidade em relação à obrigatoriedade da filosofia enquanto disciplina está intimamente relacionada com a concepção de ensino, de educação, de aprendizagem e de filosofia presente em determinada conjectura.

Assim, nesta seção iremos delimitar os lugares ocupados pelo ensino de filosofia em determinado momento histórico, destacando os fatores ou **as pedras no caminho** que contribuíram para sua ausência nos currículos. Para tanto, consultaremos o livro de Dalton José Alves intitulado *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB, (2002)*, fruto de sua tese de doutorado, onde ele faz uma retrospectiva e análise do espaço ocupado pelo ensino de filosofia no Brasil, mapeando a sua inclusão e exclusão em diferentes momentos históricos, ou seja, desde o Brasil colônia até o início do século XXI.

A fim de aprofundarmos as reflexões referentes à problemática da instabilidade da presença do ensino de filosofia nos currículos das escolas brasileiras, utilizaremos também as contribuições de outros professores e pesquisadores, como Maria Teresa Penteadó Cartolano, especificamente as que estão presentes no clássico *Filosofia no ensino de 2º grau (1985)*; O artigo de Simone F. S. Gallina, intitulado “A disciplina de

filosofia e o Ensino Médio” (2000), e o texto de Geraldo B. Horn “A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: uma perspectiva histórica” (2000).

**a) O ensino de filosofia no período colonial e imperial: Presença garantida;**

Dalton José Alves faz um panorama no qual demarca a presença e ausência da filosofia no currículo escolar da seguinte maneira: Período colonial– presença garantida; Período Republicano- presença indefinida (ou seja, ora sua presença se faz obrigatória, ora opcional); Período Ditatorial – ausência definida; Período de Redemocratização – presença controlada e Período pós-1996 – presença inócua.

É durante o Período Colonial, sob influência portuguesa, que a escolarização formal chegou às terras brasileiras, seguindo o modelo pedagógico da Companhia de Jesus ou também denominado de jesuítas, os quais, sistematizaram as normas pedagógicas no *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos), contemplando assim, o mesmo modelo educacional da Metrópole Portuguesa: “A filosofia aparece, no contexto do plano pedagógico da Companhia de Jesus, nos *studia superiora*, que correspondiam ao curso de filosofia e de teologia” (ALVES, 2002, p.10), destinado aos senhores brancos e ricos, aos proprietários de terras, aos senhores de engenho e ao colono branco, segregando, portanto, o seu acesso à população indígena, aos africanos e aos brancos pobres. Assim nos esclarece Cartolano: “[...] A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituía a classe dominante da colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole [...]”. (1985, p.20).

É importante destacarmos que a filosofia estudada neste período era fortemente influenciada pela ideologia dos jesuítas, desta maneira, estava impregnada de um caráter doutrinator, messiânico e catequético, cujo principal objetivo era fortalecer os ideais da Igreja Católica. Assim, fazia-se necessário controlar rigorosamente os professores e as obras e autores que os alunos teriam acesso, sendo permitido o estudo de Tomás de Aquino e, com algumas exceções, Aristóteles.

[...] A cultura filosófica passa a ser mero comentário teológico, fundada principalmente na renovação da escolástica aristotélica. Esse humanismo artificial imposto a Portugal chegou até a colônia e deixou traços marcantes em nossa inteligência: o formalismo, a retórica, o gramaticismo, a erudição livresca [...]. (CARTOLANO, 1985, p.20)

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil Colônia, Sebastião José de Carvalho e Mello, mais conhecido como Marquês de Pombal, organiza uma reforma político-pedagógica bastante significativa e importante para a educação da Metrópole Portuguesa, a qual estava alicerçada, fundamentalmente, numa perspectiva laica, liberal e iluminista de educação, ideias estas que estavam em grande ascensão em quase toda a Europa. Assim, “Com a penetração em Portugal e nas colônias das ideias iluministas, da filosofia moderna, do cartesianismo, da revolução científica realizada no século XVII, inicia-se o combate à doutrina dos jesuítas” (CARTOLANO, 1985, p.24).

Deste modo, as colônias deveriam evitar, ou até mesmo extinguir dos seus novos planos de estudos, as obras de Aristóteles. Portanto, o *Ratio Studiorum* não é mais útil em uma cultura centrada no homem e não mais em Deus e “O ‘novo ensino’ deveria ocorrer através de ‘aulas régias’, ou seja, ‘aulas avulsas’ e isoladas, sem haver a necessidade de colégios para ministrar qualquer curso” (ALVES, 2002, p.15). No entanto, o ensino de filosofia não perdeu seu caráter escolástico e o ensino em geral continuou com sua orientação religiosa e livresca, já que os novos professores eram formados em colégios jesuítas.

[...] Todavia, a despeito do que se pretendia com a Reforma Pombalina, esta terminou sendo mais prejudicial que positiva para o ensino no Brasil Colônia, pois, com a expulsão dos jesuítas e devido à não criação de um organismo político-educacional alternativo ao mantido pela companhia de Jesus, houve um inevitável desmonte de toda a estrutura educacional criada para ministrar a instrução na Colônia, deixando a Colônia brasileira sem uma educação escolar consistente, ou equivalente estruturalmente, àquela que estava sendo expurgada. (ALVES, 2002, p.15).

Uma das iniciativas bastante importante e que obteve êxito, em prol de um ensino desvinculado da doutrinação religiosa e da proposta escolástica, foi a empreendida por José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, bispo de Olinda de 1779 a 1802. Azeredo Coutinho concluiu seus estudos na Universidade de Coimbra e ao retornar para o Brasil passou a coordenar o Seminário de Olinda, investindo em uma proposta educativa “voltada para a solução de problemas práticos e eminentemente econômicos” (ALVES, 2002, p.16), bem distinta do plano de estudos dos jesuítas. Nesta perspectiva, o curso de filosofia do Seminário de Olinda foi organizado em prol de um ensino centrado no domínio da natureza pela ciência, formando-se assim filósofos

especialistas em ciências naturais, dotados de conhecimentos sobre agricultura e mineração que lhes fossem úteis para a geração de riquezas materiais.

Em 1808 com a vinda de Dom João VI e toda a sua corte para o Brasil, há a abertura dos portos para o comércio mundial e com isto, as novas idéias que estavam em evidência na Europa e que já haviam sido apresentadas pelo Marquês de Pombal, principalmente o positivismo, passam a ser reintroduzidas no Brasil Colônia, neste contexto, o ensino de filosofia volta-se para uma formação profissional, em consonância com o novo cenário econômico do país.

Vimos até aqui, do Período Colonial até o término do Período Imperial, a presença garantida do ensino de filosofia na educação escolar brasileira, apesar de ser ofertada em caráter propedêutico, ou seja, introdutório para os cursos de Teologia e os cursos de Direito e ser destinado à classe dominante da época. Já, como veremos a seguir, com a Proclamação da República o ensino de filosofia passa a ter sua presença indefinida nos currículos.

#### **b) O ensino de filosofia no período republicano: Presença indefinida;**

Com a instauração da República em 1889, são desencadeadas reformas significativas no campo educacional, coerentes com os ideais positivistas que estavam em voga desde o término do século XIX. A educação pública adquire caráter laico e passa a ser de responsabilidade do Estado e não mais dos colégios católicos, funcionando como um dos principais mecanismos de transmissão dos princípios e valores necessários para a sustentação do novo modelo econômico e político brasileiro. É nesta perspectiva que:

[...] foi realizada uma mudança de caráter científico no currículo e também uma transformação no tocante à administração pública do ensino. A propedêutica deu lugar à formação, a qual era entendida como preparação dos jovens para a vivência pública e para o exercício das atividades produtivas. Essa ênfase à formação para o trabalho através dos cursos profissionalizantes privou a maioria dos jovens de uma formação nos cursos superiores. A formação superior ficava restrita àqueles que iriam ocupar os cargos públicos, políticos, jurídicos e administrativos [...] (GALLINA, 2000, p.37).

Benjamin Constant, primeiro ministro da Instrução Pública, sanciona o decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890, com o intuito de introduzir nos currículos escolares disciplinas de cunho cientificista, alterando assim, o plano de estudos para os níveis

primário e secundário. É neste momento que o ensino de filosofia, presente até então nos currículos desde o Brasil Colônia, não é mais contemplado como disciplina obrigatória. Assim, segundo Alves (2002) inicia-se o processo de presença/ausência da filosofia no currículo, que persistirá até 2008, com a lei n. 11.684 de autoria do deputado federal Ribamar Alves (PSB-MA), que garante a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nos currículos do Ensino Médio<sup>5</sup>.

Em 1901, através da Reforma Epiácio Pessoa, a filosofia volta a ser contemplada nos currículos, mas por pouco tempo, pois em 1911 com a Reforma Rivadávia Corrêa, a filosofia é novamente retirada, retornando em 1915, com a Reforma de Carlos Maximiliano, “mas, num curso facultativo, que deveria ser cursado para além das disciplinas obrigatórias” (ALVES, 2002, p.29). E, em 1925, tem-se, finalmente, a última reforma educacional até 1930: é a Reforma Rocha Vaz, que volta a garantir a obrigatoriedade do ensino de filosofia nos currículos do 5º e 6º anos. No entanto, esta reforma não sanou a problemática da instabilidade da obrigatoriedade do ensino de filosofia, a qual se estenderá por todo o Período Republicano.

A partir do ano de 1930, o então presidente Getúlio Vargas, com o intuito de suprir a demanda por mão-de-obra qualificada para trabalhar nas indústrias em expansão e sustentar ideológica e politicamente o seu governo, executa duas reformas bastante significativas para o cenário educacional brasileiro. A primeira é a Reforma Francisco Campos (1932), que instituiu o regime seriado de estudos e exigiu a frequência obrigatória, “extinguindo o sistema de preparatórios e exames parcelados para o ingresso no ensino superior, que existia desde o Período Imperial” (ALVES, 2002, p.32):

[...] Quanto à nova estrutura do curso secundário, este ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso nas escolas superiores, dava uma formação básica geral; e outro complementar, de dois anos, que preparava para o ingresso nas escolas de direito, medicina e engenharia. A filosofia passou a compor

---

<sup>5</sup>É importante observarmos que a presente lei está sob ameaça devido à lei 13. 415/2017 que propõe a reestruturação do currículo do ensino médio, formulada pelo ministro da educação Mendonça Filho e sancionada pelo presidente golpista Michel Temer, que aponta para a exclusão da filosofia, enquanto disciplina do currículo do ensino médio. Tal lei será devidamente aprofundada nesta pesquisa.



o currículo do ciclo complementar, como história da filosofia e como lógica. (ALVES, 2002, p.32).

Com a Reforma Gustavo Capanema (1942), permanece a divisão do ensino secundário em dois ciclos: o Ginásio, com duração de quatro anos, e o Colégio, com duração de três anos e subdividido entre os cursos clássico e científico. A filosofia foi contemplada como disciplina obrigatória nas segundas e terceiras séries dos cursos clássico e científico, com carga horária semanal de duas horas nas séries do clássico e no científico apenas uma hora, regulamentada pela Portaria n. 54, de 1954.

De acordo com Alves (2002), após as reformas citadas até o momento, a próxima a trazer grandes alterações para o ensino de filosofia, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 4.024 de 1961, a qual torna o ensino de filosofia disciplina complementar do currículo, perdendo, portanto, o caráter de obrigatoriedade que possuía na Reforma Gustavo Capanema: “[...] O caráter de complementaridade significa que ela poderia ser escolhida, entre outras disciplinas também complementares, para preencher a grade curricular exigida pela LDB [...]” (GALLINA, 2000, p.39-40).

### **c) O ensino de filosofia no período ditatorial: Ausência definida;**

Se o período republicano é marcado pela **presença indefinida** da filosofia no currículo, o mesmo não acontece com o golpe militar de 1964, onde ocorre a sua retirada total. Deste modo, durante o período ditatorial a filosofia tem, segundo Alves, sua **ausência definida** na grade curricular das escolas de Ensino Médio.

Na madrugada de 1º de abril de 1964, é deflagrado o golpe de Estado no Brasil, contra o então presidente, eleito democraticamente, João Goulart. Assumindo a presidência o general Humberto Castelo Branco, iniciando-se um período (1964-1985) bastante obscuro no Brasil, marcado por torturas, censuras, repressões e uma forte consciência ideológica pautada na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), a qual propõem a implementação do desenvolvimento capitalista com o máximo de segurança. (SILVEIRA, 1991 *Apud* ALVES, 2002, p.36). Assim, em nome da segurança nacional, milhares de pessoas foram perseguidas, torturadas e assassinadas. “És meu pesadelo sem deixares de ser a correção dos pesadelos

cotidianos, e és também alguma coisa de tão indefinível que as línguas escrituradas e as em via de criação jamais poderão exprimir [...]”. (ANDRADE, 2013d, p.26)

Neste contexto, com o intuito de manter a ordem social, econômica e política, são instauradas mudanças significativas no âmbito educacional, as quais foram fortemente influenciadas pelos ditames e cooperação financeira da Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). São assinados acordos entre o MEC e seus órgãos e a Usaid: a diretriz central destes acordos está na valorização de um ensino tecnicista, com vistas a formar mão-de-obra qualificada para atuar nas grandes indústrias em expansão, em detrimento de uma educação voltada para a formação humana.

O que os acordos MEC-USAID visaram, em última análise, foi a internalização de valores culturais norte-americanos, via educação, de modo a abrir caminhos e ampliar fronteiras para a penetração e a consequente assimilação do capital ianque no Brasil. Desse modo, eles pretenderam situar a educação brasileira na estrutura geral de dominação, reorientada a partir de 1964. Sua influência se fez presente desde a organização do sistema educacional até as propostas de currículos dos diversos níveis de ensino que, agora, tinham que se modernizar; a modernização implicava, entre outros aspectos, a valorização das áreas tecnológicas, com predominância, do treinamento específico, em detrimento da formação geral e da gradativa perda de **status** das humanidades e ciências sociais (CARTOLANO, 1985, p.71, grifo do autor).

Neste cenário, a filosofia vai perdendo a sua importância para aqueles que defendem um sistema totalitário, porque a finalidade de seu ensino é formar indivíduos reflexivos, críticos e criativos, imbuídos de uma consciência política contrária aos ideais propagados por um regime ditatorial, neste sentido, vão se afirmando leis e decretos do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, visando à retirada total do ensino de filosofia dos currículos da educação básica.

Criaram-se, desse modo, algumas situações para justificar a ausência da filosofia no currículo, como a inclusão de outras disciplinas que teriam o conteúdo *correspondente* ao da filosofia. As disciplinas criadas foram: educação moral e cívica (EMC), organização social e política brasileira (OSPB) e estudos dos problemas brasileiros (EPB), esta apenas prevista para o nível superior. Isto não significa que estas disciplinas comportassem os conteúdos da filosofia, ao contrário, mas era essa a ideia veiculada como uma das justificativas para não incluir a filosofia no currículo. (ALVES, 2002, p.38-39, grifo do autor).

Assim, sua exclusão é legalmente efetivada com a LDB de agosto de 1971, de n. 5.692, perdurando até o término do regime militar. Esta lei propõe reestruturações significativas no ensino de 1º e 2º graus, investindo em uma educação com um viés nitidamente mercadológico, ou seja, visando formar mão-de-obra qualificada, isto explica o porquê da forte tendência profissionalizante adquirida pelo ensino secundário na época.

#### **d) O ensino de filosofia no período da redemocratização: Presença controlada;**

Após a promulgação da lei de n. 5.692, Alves (2002) afirma que houve o surgimento de vários movimentos em prol do retorno do ensino de filosofia nos currículos. É neste momento que é inaugurada a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), com sede no Rio de Janeiro e contando com a participação de professores, filósofos e estudantes dos mais variados estados. A SEAF organizou vários encontros, tornando-se uma das referências mais notáveis na luta em favor do retorno do ensino de filosofia no currículo do segundo grau.

Somente com muita luta, empenho, discussões e reivindicações é que a filosofia foi reintroduzida no currículo das escolas do Rio de Janeiro, pelo parecer CEE n. 49, de 21 de janeiro de 1980. No entanto, durante este período (Pós-1980) marcado pela redemocratização política do Brasil, o ensino de filosofia nos currículos passa a ter a sua **presença controlada** (ALVES, 2002), pois a filosofia que se fazia presente não tinha nada de crítica, reflexiva e questionadora, tendo em vista, que o Estado de Segurança Nacional (ESN) fazia um controle rigoroso sobre a disciplina e, além disto, argumenta Alves, era permitido que professores formados em outras áreas ministrassem filosofia, assim, a volta do ensino de filosofia nas escolas não se deu da maneira almejada pelos representantes da SEAF.

Tempos depois, as medidas executadas no estado do Rio de Janeiro, foram ampliadas para todo o Brasil, com a lei n. 7.044/82, “que altera o disposto na lei n. 5.692/71, referente à ‘profissionalização compulsória’ do ensino de 2º grau, substituindo-a por ‘preparação para o trabalho’”. (ALVES, 2002, p.46). Desta maneira, muitas instituições escolares passaram a investir em um ensino voltado para a preparação para os exames vestibulares, abrindo-se espaços para a reintrodução do ensino de filosofia, no entanto, como disciplina optativa, não havendo, portanto,

garantias efetivas da sua inclusão no currículo, ficando a cargo das escolas a decisão por sua adesão.

**e) O ensino de filosofia a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96: Presença inócua;**

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, decretada pelo congresso nacional e sancionada pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, o ensino de filosofia passa a configurar, segundo Alves (2002), com uma **presença inócua**, isto por que o texto aprovado pelo Congresso Nacional, o qual foi totalmente desconstruído<sup>6</sup>, não afirma em nenhum momento a obrigatoriedade da inclusão do ensino de filosofia na grade curricular do Ensino Médio. O que se tem é um texto muito vago e ambíguo, o qual afirma no artigo 36, §1º, inciso III, que “os educandos devem ter acesso aos conhecimentos de filosofia e de sociologia, necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). No entanto, a lei não esclarece de que maneira deve se estruturar este acesso, se através de uma disciplina específica, por temas transversais, dentre outras, deixando a critério das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e, em última instância, aos Diretores das escolas, a escolha em relação à maneira que será ofertado aos alunos o acesso aos conhecimentos filosóficos e sociológicos.

Primeiramente, a lei é muito genérica, vaga e imprecisa quanto à presença da filosofia nesse nível de ensino. Fala-se que os educandos devem demonstrar “domínios dos conhecimentos de filosofia”, mas não está claro como isto ocorrerá concretamente. Em nenhum momento se diz que a filosofia deve ser uma disciplina do currículo, por exemplo. O importante, parece, é trabalhar o “filosofar”. Se para isto termos ou não a *disciplina* filosofia no currículo parece não importar muito. A julgar pela “letra” e o “espírito” da lei, além da filosofia continuar como *disciplina optativa* no ensino médio, o que em si já é motivo para muitas discussões, abriu-se o precedente, inédito, de que a presença da filosofia nesse nível de ensino não precisa se dar necessariamente na forma de uma disciplina. (ALVES, 2002, p.69, grifos do autor).

---

<sup>6</sup>É importante salientarmos que a lei aprovada para servir de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi profundamente alterada em comparação ao primeiro Projeto de Lei de n. 1.158-A/88, apresentado em dezembro de 1988 pelo deputado Octávio Elísio (PSDB-MG), o qual contou com a participação das organizações populares e permaneceu fiel ao texto proposto pelos educadores, que estavam profundamente empenhados em promover mudanças substanciais na educação, visando, sobretudo a garantia ao acesso universal à educação pública, gratuita e de qualidade. Para aprofundamento desta situação, consultar Saviani (1997): *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*.

Neste sentido, a história se repete, pois a garantia efetiva da inclusão do ensino de filosofia no currículo se mantém indefinida, desde a Proclamação da República, oscilando entre momentos de efetiva presença, de total retirada e de controle, isto porque não convém ao nosso sistema neoliberal investir em uma educação que permita aos sujeitos refletirem criticamente sobre sua realidade, contestando o discurso vigente.

Mas, nem tudo está perdido e a luta não pode parar. E foi por meio de muitas lutas e reivindicações que no ano de 2008 o ensino de filosofia volta efetivamente e obrigatoriamente (fato inédito desde o período colonial) a compor o currículo do Ensino Médio.

Não importa. O caso é que meu amigo tem em sua casa um tatu que não se acomodou ao palmo de terra nos fundos da casa e tratou de abrigar longa escavação que o conduziu a uma pedreira, e lá faz greve de fome. De lá não sai, de lá ninguém o tira. A noite perdeu para ele seu encanto luminoso. A ideia de levá-lo para o zoológico, aventada pela mulher do caçador, não frutificou. Melhor reconduzi-lo a seu habitat, mas o tatu se revela profundamente contrário a qualquer negociação com o bicho humano, que pensa em apelar para os bombeiros a fim de demolir o metrô tão rapidamente feito, ao contrário do nosso, urbano, e salvar o infeliz. O tatu tem razões de sobra para não confiar no homem e no luar do Corcovado. Não é fábula. Eu compreendo o tatu. (ANDRADE, 2013e, p.65).

#### **f) A obrigatoriedade do Ensino de Filosofia no nível médio e a possibilidade de sua exclusão;**

No dia 2 de junho de 2008 é decretada e sancionada, pelo então vice-presidente da República José Alencar, a Lei n. 11.684, que altera o art. 36 da Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Com a nova lei de autoria do deputado federal Ribamar Alves (PSB-MA), a Filosofia (juntamente com a Sociologia) passa a ser incluída como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio.

A partir deste momento, as pesquisas desenvolvidas em torno do tema sobre a filosofia e o seu ensino, que estavam em sua grande maioria, preocupadas em afirmar a importância e necessidade da inclusão da filosofia nos currículos do nível médio. “[...] Isso se deve ao fato de que, na história da educação média brasileira, o ensino de filosofia não apresenta uma constância, como nos mostram os estudos a respeito”. (GALLO, 2007, p.18). Tais pesquisas começam a se dirigir para outro viés, relacionado com propostas que pretendem investigar as maneiras, métodos, enfoques pedagógicos

que a filosofia vem sendo trabalhada pelos professores. Desta forma, houve um salto histórico e importantíssimo para a filosofia e seu ensino, pois a preocupação agora não é mais afirmar o óbvio, e sim, ampliar as possibilidades e experiências em prol de um ensino de filosofia efetivamente crítico e reflexivo. Mas, neste ano de 2017, tropeçamos em mais uma **pedra no caminho**, pois, a inclusão do ensino de filosofia no currículo do Ensino Médio, está fortemente ameaçada.

A Presidente da República, Dilma Vana Rousseff reeleita democraticamente no ano de 2014, com mais de 51 milhões de votos, é afastada do seu cargo por um processo de *impeachment*., No entanto, para nós, Dilma sofreu um golpe de Estado, porque os motivos que levaram ao seu impedimento, tais quais, assinaturas de decretos de crédito suplementar em 2015, sem a autorização do Congresso; pedaladas fiscais, ou seja, atraso no repasse de dinheiro ao Banco do Brasil<sup>7</sup>, não são comprovadamente considerados crimes de responsabilidade fiscal.

Embora não seja o foco desta pesquisa elencamos explicações sobre o porquê nós acreditamos que as acusações à presidente são infundadas, consideramos importante elucidar os motivos que nos levam a crer que Dilma sofreu um golpe de Estado. Sofreu um golpe sim! Porque, não é de bom grado, de interesse aos partidos direitistas, a manutenção de repasses financeiros para os programas de inclusão social (como Bolsa Família); porque, não é interessante para a oposição, a democratização do acesso ao ensino superior; porque, o repasse de 10% do PIB brasileiro, mais 75% dos *royalites* e 50% do Fundo Social do pré-sal para a educação, não são importantes para a ala conservadora que compõe o Congresso Nacional.

Enfim, são estes e tantos outros fatores que nos levam a defender que Dilma sofreu um golpe, fortemente apoiado pela grande mídia manipuladora e, mais uma vez a história se repete. Primeiramente o golpe é deflagrado contra João Goulart, com forte apoio da oposição e da mídia e também por motivos que vão ao encontro ao caso da presidente Dilma, ou seja, devido às pretensões de Goulart em promover mudanças radicais na estrutura econômica, agrária e educacional do Brasil, a fim de favorecer as classes desfavorecidas.

Com o afastamento da então presidente Dilma Rousseff, o seu vice Michel Temer passa a assumir a presidência da República e com ele são providenciadas medidas drásticas, a fim de suprimir os programas de inclusão social; de estagnar

---

<sup>7</sup>Disponível em: [brasil.elpais.com/brasil/2016/03/31/politica/1459453388\\_28014.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/31/politica/1459453388_28014.html). Acesso em: fevereiro de 2017.

repasses financeiros, através da imposição de um teto global para os gastos públicos com educação, saúde e serviço social, por um período de vinte anos (Proposta de Emenda Constitucional 55); aumentar o tempo de contribuição dos servidores, a partir da Reforma da Previdência (Proposta de Emenda Constitucional 287/2016). Estas são algumas das muitas reformas engendradas por Temer e seus aliados, as quais irão afetar, primordialmente, as classes menos favorecidas.

Uma reforma, em especial, interessa-nos sobremaneira, tal qual, a do Ensino Médio. Em 22 de setembro de 2016, o então presidente golpista Michel Temer e o Ministro da Educação, também golpista Mendonça Filho, apresentam a Medida Provisória n. 746, que propõe mudanças estruturais e pedagógicas no Ensino Médio, visando, dentre outras medidas, à implementação do Ensino Médio em tempo integral, diminuição das disciplinas obrigatórias e exclusão do ensino de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia do currículo do chamado novo Ensino Médio.

A seguir apresentaremos o Artigo 26 e 36 da LDB 9.394/96 na íntegra<sup>8</sup> e concomitantemente destacaremos as alterações propostas pela MP 746, no entanto, devido ao número elevado de modificações sugeridas pela Medida Provisória, não vamos estender nossa exposição ao que concerne as alterações sobre o ensino profissionalizante.

## **LEI Nº 9. 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

### **Seção I**

Das Disposições Gerais

**Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

**§ 1º** Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (Revogado)

---

<sup>8</sup>Endereço eletrônico: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: Fevereiro de 2017.

**§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.** (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Revogado)

**§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.** (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno. (Revogado)

**§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno.** (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Revogado)

**§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.** (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

§ 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Revogado)

**§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput.** (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)



§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado.

**§ 10º A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime.** (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

#### **Seção IV**

Do Ensino Médio

**Art. 36.** O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: (Revogado)

**Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:** (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

**I** - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (Revogado)

**I - linguagens;** (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

**II** - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; (Revogado)

**II - matemática;** (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

**III** - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Revogado)

**III - ciências da natureza;** (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

**IV** – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Revogado)

**IV - ciências humanas;** e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

**V - formação técnica e profissional.** (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Revogado).

**§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)**

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Revogado).

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; (Revogado).

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. (Revogado)

**§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.** (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

**§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.** (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

**§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.** (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

**§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.** (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

**§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.** (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

**§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio.** (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

Tal proposta causou tamanho alvoroço entre estudantes, professores, pesquisadores e demais pessoas preocupadas com a educação pública do país, que dezenas de escolas foram ocupadas por alunos, com o apoio de professores, intelectuais, pais, dentre outros, a fim de manifestarem total repúdio à Medida Provisória, alertando para o viés antidemocrático da mesma, que foi imposta sem ouvir a população e as entidades educacionais, além de pretenderem conscientizar as pessoas em relação ao caráter excludente da medida, que ao suprimir disciplinas que até então eram obrigatórias no currículo do Ensino Médio, impedirá que os estudantes, em sua grande maioria, oriundos das classes sociais menos favorecidas, tenham acesso a conteúdos extremamente importantes para a sua formação intelectual e social, além de fomentar uma disputa desigual nos exames vestibulares, pois, os alunos das escolas particulares continuarão tendo acesso aos conteúdos ofertados pelas disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, aumentando as chances de passarem em uma Universidade Pública, se comparado aos alunos de escolas públicas que não terão mais acesso a estas disciplinas, cujos conteúdos continuarão a aparecer nos vestibulares.

As manifestações foram tão intensas e significativas que surtiram efeito, não tanto quanto o esperado, mas a Medida Provisória (MP) 746/16 sofreu algumas/poucas modificações, assim, em 16 de fevereiro de 2017 é aprovada e sancionada por Michel Temer a Lei n. 13.145, que contrariamente a MP, prevê a obrigatoriedade do ensino de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio<sup>9</sup>.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

---

<sup>9</sup>Endereço eletrônico: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: Fevereiro de 2017.

**Art. 1º** O art. 24 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

**Art. 24.**

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

**Art. 26.**

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

**Art. 3º** A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

**Art. 35-A.** A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

No entanto, é importante destacarmos que a lei em questão não fala de que maneira se estruturará o ensino de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia, se serão oferecidas em disciplinas específicas, se serão trabalhadas em outras áreas, a partir de temas transversais, ou outras maneiras. Além disso, a lei não deixa claro se estes **estudos e práticas** - termos utilizados pela proposta ao se referir ao ensino das disciplinas aqui citadas - serão ofertadas em todos os anos do Ensino Médio. Portanto, o risco da exclusão da disciplina de Filosofia e das demais é iminente e mais uma vez a história se repete<sup>10</sup>. Desse modo, a partir da aprovação da Lei n. 13.145 que prevê que todas as escolas se enquadrem em relação às mudanças propostas num período de três anos, podemos novamente afirmar que o ensino de filosofia passa a configurar, segundo Alves (2002), com uma **presença indefinida**, e talvez **inócua**, no currículo do Ensino Médio.

Diante do contexto atual, permeado por Leis e Decretos que pretendem retirar ou sucatear direitos sociais, conquistados a partir de muitas lutas, e através de Ementas Educacionais que visam excluir a obrigatoriedade de algumas disciplinas do currículo do Ensino Médio, como a Filosofia, é importante pensarmos este momento não só como um período marcado por possíveis retrocessos, mas como uma oportunidade de refletirmos sobre algumas possibilidades de atualizar e melhorar as propostas educacionais voltadas ao ensino de filosofia.

---

<sup>10</sup>No mês de abril do ano de 2018 o então ministro da educação, Mendonça Filho, entregou ao Conselho Nacional de Educação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. A finalidade do documento é equiparar os conteúdos curriculares que serão ofertados no nível médio em instituições de ensino públicas e particulares de todo o Brasil. A BNCC, ainda em fase de avaliação, corrobora a reforma do Ensino Médio e propõe a retirada da Filosofia como disciplina e como disciplina obrigatória, diluindo-a na área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** e se a proposta for aprovada, o mesmo ocorrerá com as disciplinas de Arte, História, Geografia e Sociologia.

### 3 VERBO SER: O ENSINO DE FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE DE SERMOS OUTROS

#### Verbo Ser

Que vai ser quando crescer?  
 Vivem perguntando em redor. Que é ser?  
 É ter um corpo, um jeito, um nome?  
 Tenho os três. E sou?  
 Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?  
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?  
 É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?  
 Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?  
 Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.  
 Que vou ser quando crescer?  
 Sou obrigado a? Posso escolher?  
 Não dá para entender. Não vou ser.  
 Vou crescer assim mesmo.  
 Sem ser. Esquecer. (ANDRADE, 2012, p. 39-40)

Após o breve apanhado histórico do espaço ocupado pelo ensino de filosofia na educação básica no Brasil e das explanações acerca dos motivos políticos e econômicos que influenciaram e influenciam a inclusão e exclusão da filosofia como disciplina nos currículos, podemos concluir o quanto ainda se faz necessário e urgente refletirmos sobre a condição da filosofia e do seu ensino, não só para afirmarmos as contribuições que este ensino pode vir a trazer para a formação dos educandos como sujeitos críticos, mas sobretudo para continuarmos perguntando, filosoficamente, sobre a filosofia, o seu ensino e a relação, muitas vezes conflituosa, entre aprender e ensinar filosofia, porque a filosofia serve justamente para isso, para pensarmos novas possibilidades e, assim, ampliarmos, contextualizarmos e problematizarmos as nossas inquietações.

Como vimos na seção anterior, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, a educação passou por mudanças pedagógicas e estruturais significativas, dentre elas, talvez a mais importante e a que mais gerou impacto, foi a que diz respeito à adoção de uma perspectiva profissionalizante para o ensino, pois, a partir daí, segundo Rodrigo, [...] “houve um substancial esvaziamento das disciplinas ligadas às ciências humanas” [...]. (2007, p.38) acarretando na retirada da obrigatoriedade do ensino de filosofia dos currículos. E também foi a partir deste novo viés outorgado à educação – formar mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias em expansão – é que aconteceu o processo de popularização do ensino. Assim, a escola passou a receber um contingente de alunos oriundos das classes sociais

menos favorecidas, surgindo a necessidade de se pensar a formulação de novas estratégias pedagógicas a fim de superar os modelos tradicionais, pautados em um ensino livresco e formalista, muito distante da realidade social e cultural desta nova demanda de alunos.

No entanto, o disposto na lei n. 5.692/7 foi alterado com a promulgação da lei n. 7.044/82, retirando assim o caráter profissionalizante do ensino de 2º grau, substituindo-o por um viés voltado para a preparação para o trabalho, permitindo o retorno da filosofia como disciplina optativa nos currículos, pois, as instituições educacionais, em sua grande maioria, passaram a investir em um ensino com vista à preparação dos educandos para os exames vestibulares. Neste contexto, houve a necessidade de reestruturação do ensino de filosofia, a fim de responder aos anseios, expectativas e demandas do novo perfil de alunos:

Até o final dos anos 1960 essa disciplina inseria-se sem grandes crises no modelo tradicional de escola secundária. Cumpria sua função de contribuir para a formação de uma cultura geral destinada aos jovens das camadas superiores e médias que se preparavam para ingressar na universidade. Nessa escola elitista, a filosofia não enfrentava maiores dificuldades para converter-se em saber escolar, restringindo-se à simplicidade dos conteúdos filosóficos, fosse pela supressão de alguns temas mais árduos, fosse pela redução dos conteúdos ensinados a seus elementos essenciais. (RODRIGO, 2007, p.38-39).

Atualmente, com a ampliação da obrigatoriedade a educação básica, assegurada pela Emenda Constitucional n. 59 de 2009, crianças, jovens e adolescentes entre os 4 até os 17 anos de idade precisam estar frequentando uma instituição de ensino. Assim, o Ensino Médio passou a ser obrigatório, intensificando-se o processo de popularização da educação. Os jovens e adolescentes que passam a cursar o Ensino Médio, o fazem por inúmeros fatores, que muitas vezes não condizem com o anseio ao acesso aos conhecimentos historicamente construídos ao longo do tempo. Neste sentido, muitos estão ali por obrigação; para terem melhores chances de adentrarem ao mercado de trabalho, pois, em muitos empregos, o mínimo desejado para a contratação é a conclusão do Ensino Médio; para poderem cursar cursos técnicos e profissionalizantes; para terem acesso às disciplinas que compõem as provas dos exames vestibulares, dentre outros.

Estes alunos, com objetivos, anseios e desejos distintos, em sua grande maioria têm acesso às aulas de Filosofia pela primeira vez e, assim, questionam o porquê e para

quê destas aulas, em uma etapa de escolarização que já está caminhando para o seu fim, tendo em vista que para alguns destes alunos o período de estudos se encerra no Ensino Médio, pois não almejam, por inúmeros fatores, como a necessidade e urgência de trabalhar, cursar uma Universidade. É imerso a esta realidade, composta por educandos, que muitas vezes não carregam o desejo da apropriação do saber, que o professor irá atuar. Assim, faz-se necessário e urgente pensarmos sobre a experiência de ser professor de filosofia.

Diante do exposto, nesta seção nosso intuito é colocar o ensino de filosofia em questão, abarcando o duplo sentido que a palavra questão<sup>11</sup> tem na língua, ou seja, de um lado, questão como problema que se pretende resolver – ensino de filosofia como um problema a ser explicitado (Por que e para quê ensinar filosofia? Quais as contribuições que o ensino de filosofia pode trazer para a formação dos educandos? Devemos ensinar a história da filosofia ou o filosofar? Existem procedimentos metodológicos para se ensinar filosofia?); de outro, questão como divergência, ou seja, ensino de filosofia como objeto de controvérsias, desacordos, polêmicas<sup>12</sup> (É possível ensinar filosofia ou o filosofar? É realmente necessária a obrigatoriedade do ensino de filosofia no Ensino Médio?).

Neste sentido, num primeiro momento, através das reflexões desenvolvidas por Walter Omar Kohan, em seu livro *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar* (2009) iremos refletir sobre a condição paradoxal de se ensinar e aprender filosofia. Paradoxal, porque a razão do ensino de filosofia não pode estar na pretensão de se ensinar algo a alguém a partir do par transmissão-assimilação, no entanto, isto não retira a possibilidade da filosofia ser ensinável, pois acreditamos que este ensino possa acontecer de outras maneiras. Pretendemos, deste modo, pensar com Sócrates e Kohan a filosofia como uma relação com o saber, não a reduzindo, portanto, a um saber de conteúdos ou um saber **para quê** vinculado a uma utilidade prática, mas ampliando a potencialidade do ensino de filosofia enquanto sentido, isso é, enquanto potência geradora de novas (outras) maneiras de pensar e de ser e estar no mundo. É partindo desta perspectiva socrática que concebe a filosofia como uma relação com o saber, que

---

<sup>11</sup>Endereço eletrônico: [www.dicio.com.br/questao/](http://www.dicio.com.br/questao/). Acesso em: Fevereiro de 2016.

<sup>12</sup>Esta ideia foi retirada do livro de Magna Soares *Alfabetização – A questão dos métodos*. Em um dos capítulos do livro, a autora coloca os métodos de alfabetização em questão. Achei a proposta bastante interessante e resolvi colocar o ensino de filosofia em questão, tendo em vista, que além de haver uma problemática em torno do tema (porque ensinar filosofia?), o mesmo também é objeto de embates.



Kohan vai enfatizar a necessidade, daqueles que se propõem a ensinar filosofia, de aceitarem e aprenderem com a sua ignorância.

Desse modo, num segundo momento desta seção, iremos compartilhar a experiência vivenciada pelo professor Joseph Jacotot, narrada por Jacques Rancière em seu livro *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2005), a fim de problematizarmos a **lógica da razão explicadora** (RANCIÈRE, 2005) que aponta para a necessidade da explicação como condição primordial do ensino, pressupondo-se a desigualdade das inteligências; no entanto, o **mestre ignorante** nos mostra a possibilidade de um ensino sem que haja a explicação e, concomitantemente, sinaliza para a viabilidade de se ensinar o que se ignora.

Em seguida, a partir das proposições de Deleuze e Guattari, responderemos a pergunta: **O que é a filosofia?**, tendo em vista que pensar as questões que envolvem o ensino de filosofia - tanto as que questionam a sua possibilidade, quanto as que pretendem justificar a sua presença (**para quê e por quê?**), e ainda as que dizem respeito às metodologias deste ensino, pedagogicamente falando (história da filosofia; problemas filosóficos; filosofar ou outras possibilidades) -, devem partir da concepção do que pode ser a filosofia. A filosofia numa perspectiva deleuziana-guattariana é a criação de conceitos que seria uma modalidade de pensamento. A fim de facilitar e reiterar a noção de filosofia como exercício do pensamento conceitual, iremos buscar subsídios nas colocações de Sílvio Gallo, especificamente em seu artigo “Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica” (2008), no qual ele apresenta algumas modalidades básicas de pensamento presentes na escola e, embasado em algumas obras de Gilles Deleuze, aponta para as especificações do pensamento por conceitos. E, para além da caracterização deleuziana-guattariana de filosofia como criação de conceitos, vamos pensar com Sílvio Gallo e Walter Kohan a filosofia como experiência de pensamento.

Partindo deste pressuposto, prosseguiremos a nossa discussão em torno das questões que envolvem a problemática da expropriação da capacidade de experiência do sujeito contemporâneo. Para tanto, consultaremos o ensaio de Walter Benjamin “Experiência e pobreza” (1994) onde o filósofo anuncia, em tom alarmante, a incapacidade do homem do pós-guerra de narrar os acontecimentos vivenciados, impossibilitando-o de qualquer tipo de experiência. Jorge Larrosa Bondía em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002) vai afirmar que esta condição

ainda se faz presente nos dias de hoje, mas os motivos propulsores para a pobreza de experiência na contemporaneidade são outros.

### 3.1 A filosofia como cuidado, atenção e interrogação do pensamento

Walter Omar Kohan em seu livro intitulado *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*, apoiado na prática do filosofar que nasce com Sócrates, nos incita a refletir sobre “a condição tensionante da filosofia e seu ensino” (KOHAN, 2009, p.11), porque, quando nos propomos a pensar esta questão, antes de afirmarmos a impossibilidade do ensino da filosofia ou de apoiarmos este ensino, estamos buscando caminhos para que o espaço destinado ao ensinar e aprender filosofia se intensifique com experiências que permitam, continuamente, o exercício do pensamento livre, da liberdade de expressão e da democracia.

[...] É preciso não desconhecer essas tensões para poder pensar com base nelas um espaço interessante em que se possa aprender e ensinar filosofia com a maior intensidade e liberdade possíveis. Em outras palavras, não há como evitar essas tensões – mesmo nas propostas mais “democráticas”, nas que se fala em “ensinar a pensar” ou em “aprender a aprender”, há sempre forças, espaços, potências do pensamento em colisão para que haja filosofia- e pensá-las é uma exigência para um educador interessado em propiciar espaços de pensamento potentes, livres e abertos à transformação de si e dos outros. (KOHAN, 2009, p.10).

O livro é dividido em três capítulos que possuem, como eixo norteador, as ideias de Sócrates que nos ajudam a pensar sobre a dimensão paradoxal da filosofia e o seu ensino, e a fim de acirrar as questões em torno desta problemática Kohan privilegia a interlocução com alguns filósofos contemporâneos, como Michel Foucault, Jacques Rancière e Jacques Derrida. No primeiro capítulo do livro, o qual nos interessa aqui sobremaneira, Kohan, a partir da análise de alguns trechos da defesa proferidos por Sócrates durante a sua condenação à morte (*Apologia de Sócrates*), vai delineando questões que nos ajudam a entender a finalidade da filosofia e do seu ensino, bem como o papel do filósofo e do professor de filosofia. Para tanto, ele faz algumas considerações sobre os sentidos da palavra filosofar segundo o ponto de vista socrático, pois é através deste filosofar que Sócrates conduz os seus discípulos e é apoiado na prática deste filosofar que acreditamos que o ensino de filosofia deve se estruturar.

Walter Kohan afirma que é na *Apologia* que a palavra filosofar (*philosopheîn*), em sentido técnico, aparece pela primeira vez na língua grega, através de quatro formas verbais: a primeira, no particípio plural (*tôn philosophoúnton* – **os que filosofam**) a segunda, no infinitivo (*philosopheîn*) e a última, no particípio (*philosophôn*).

A palavra filosofar no particípio plural *-tôn philosophoúnton-* aparece como uma ordem, um estilo de vida, um estado de espírito, um modo de ser, agir e pensar involuntário, que se constrói sem permissão, sem dominação: “[...] Trata-se de um mandato, um estilo de vida que não aceita condições, que vale por si mesmo como um princípio incondicional com base no qual se abrem certos sentidos, mas que não pode ser negociado, regateado, restringido, nem sequer dominado”. (KOHAN, 2009, p.29). O filosofar consiste em analisar, investigar, inquirir, examinar os outros e a si mesmo. Diante desta perspectiva, Kohan sinaliza para o primeiro chamado que Sócrates faz a um professor de filosofia, ou seja, examinar a si mesmo e aos outros. Desta maneira, o professor precisa estar atento para o seu próprio pensamento bem como dos alunos, perguntando sempre sobre as condições ou os fatores que o faz e fazem os alunos a pensar de determinada maneira e não de outra.

Diante deste chamado poderíamos nos perguntar sobre a necessidade de afirmar o que parece óbvio, pois, não seria esta a tarefa de um professor: examinar a si mesmo e aos outros? Se pensarmos no ensino a partir do seu caráter tradicional que se estrutura através do par transmissão-assimilação, responderíamos que não, porque uma educação preocupada com a transmissão de conteúdos de acordo com um calendário pré-fixado, muitas vezes não está interessada na experiência do pensamento que diz respeito à resistência e criação e que incentiva a crítica, a reflexão e a autonomia. Neste sentido, o que Kohan propõe a partir de Sócrates é o exame de si e do outro em que o professor não tenha a pretensão de averiguar se o aluno aprendeu e o que aprendeu, como está habitualmente acostumado, mas que busque caminhos que permita recriar o lugar destinado ao ensinar e aprender, através da problematização do paradigma tradicional de ensino-aprendizagem que classifica, exclui e muitas vezes não estimula a participação do educando como sujeito pensante e não consente ao educador autonomia para pensar a sua prática e modificá-la.

A palavra filosofar aparece ainda em outros dois momentos em uma mesma passagem da *Apologia*, quando em sua defesa Sócrates afirma que não aceitaria sua absolvição, se lhe fosse proposto como condição deixar de praticar o filosofar, pois preferiria a morte a parar de estimular os seus concidadãos a se preocuparem e cuidarem

do pensamento, da verdade e da alma (KOHAN, 2009, p.29). Assim, de acordo com Kohan este seria o segundo chamado de Sócrates para um professor de filosofia, ou seja, “deixar de cuidar do que se cuida e passar a cuidar do que está abandonado” (KOHAN, 2009, p.29).

Sócrates, ao afirmar que não deixaria de instigar os seus discípulos a pensar nos assuntos, nas questões que rotineiramente não costumam ser privilegiadas, por serem consideradas desnecessárias ou por não garantirem retorno material, físico, palpável, aponta para o terceiro chamado a um professor de filosofia, que segundo Kohan tem a ver com o ouvir, o interessar-se, o atentar-se para o pensamento dos outros, e é neste sentido que a filosofia está impregnada de um caráter educativo:

Essa é uma questão que pode interessar profundamente a um professor de filosofia, sem importar seu tempo e seu lugar: a filosofia, ao menos *à la Sócrates*, não pode não ser educativa; viver uma vida filosófica exige haver-se com o pensamento dos outros e intervir sobre ele. Não há como viver a filosofia de Sócrates sem que, de certa forma, outros a vivam, sem pretender educar o pensamento [...] (KOHAN, 2009, p.30-3, grifos do autor).

A filosofia do ponto de vista socrático envolve ensino, porém, este ensino não tem a ver com instrução, transmissão, catequização, doutrinação, mas com uma relação com o saber que deve envolver diálogo, escuta, disposição, atenção e cuidado. Afirmar a potencialidade da filosofia como uma relação com o saber, e não como um saber, é aceitar que o diálogo filosófico não deve conduzir seus interlocutores ao consenso, a uma opinião comum sobre os assuntos debatidos, mas promover embates, choques entre ideias, construir caminhos que não levam a lugar nenhum ou a um não saber estático.

Portanto, quando a filosofia é pensada como uma relação com o saber, o professor precisa estar disposto, atento e acessível para aprender com ele mesmo e com os outros, porque “ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vivê-la” (KOHAN, 2009, p.31). Nesta perspectiva, não é possível separar o filósofo do professor de filosofia, pois ensinar filosofia requer através do diálogo com a sua história o seu rompimento, para pensarmos a partir de e além dos conceitos que já foram produzidos pelos filósofos:

[...] Um professor que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de

filosofia algo essencialmente produtivo. (KOHAN; GALLO, 2000, p.182).

O professor-filósofo é aquele que ao pensar filosoficamente, rompendo com aquilo que já foi pensado; contestando discursos embasados no senso comum, refletindo cotidianamente sobre o seu ofício e sobre os sentidos das aulas de filosofia, admite a sua ignorância, buscando sempre apreender algo de novo, que possa ressignificar a sua prática, que contribua com sua maneira de ser e estar no mundo. Kohan salienta que para viver uma vida filosófica **a La Sócrates** só é possível se nos permitirmos aceitar a nossa ignorância, porque ela é potência; é o que nos move a pensar outras possibilidades; a questionar os valores dominantes; a viver interrogando as nossas opiniões e crenças:

[...] a ignorância sabe, o saber ignora; o ignorante sabe; o sábio ignora. Tamanho sacrilégio. A ignorância não é o que parece, somente uma negatividade, pode ser todo o contrário, a afirmação que torna possível o saber, o pensamento, enfim, uma vida digna para os seres humanos. (KOHAN, 2009, p.25-26).

Mas, que tamanha contradição propor aos professores assumirem a sua ignorância, pois fomos orientados a acreditar que eles são, por excelência, os detentores do saber, e eles são tradicionalmente formados a partir de uma lógica que os fazem acreditar nessa verdade que não permite erros, que não aceita o não saber, que despreza a ignorância! O que pode um ignorante ensinar? É possível ensinar aquilo que se ignora? É possível aprender com a nossa ignorância? Se a resposta for afirmativa, por onde o professor deve começar ou quais os caminhos que ele deve trilhar na relação de ensino-aprendizagem pautada na sua ignorância?

### 3.1.1 A ignorância e suas potencialidades

Jacques Rancière em seu livro *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2005), nos mostra as potencialidades de um ensino pautado na ignorância, através da narração de uma **aventura intelectual** experienciada por Joseph Jacotot no ano de 1818. De origem francesa, nascido em 1770, Jacotot lecionou Literatura Francesa, estudou advocacia, serviu como artilheiro no exército, foi eleito deputado em 1815 e foi obrigado a exilar-se devido a retomada do poder na Espanha pela família real - os Bourbons. Nesse momento, Jacotot ocupa o cargo de professor na

Universidade de Louvain, nos Países Baixos, e acaba sendo surpreendido por uma turma de alunos que falam o holandês, língua que Jacotot desconhece e eles também, em sua grande maioria, desconhecem a língua do professor – o francês.

É de se constatar que Jacotot foi tomado pelo medo, pela angústia de não saber o que fazer, pois, como poderia ele ensinar para alunos que não compreendiam o seu dialeto e vice-versa? Era preciso estabelecer entre alunos e professor “uma coisa comum” (RANCIÈRE, 2005, p.18), algo que pudessem compartilhar, que fosse acessível a todos é aí que, por acaso, Jacotot tem acesso à edição bilíngüe do *Telêmaco* de Fénelon seria o ponto de partida, a **coisa comum**. Por intermédio de um intérprete, ele pede aos alunos que aprendam por si mesmos, sem a sua intervenção, o texto em francês. Concluída a tradução do livro, Jacotot propõe aos estudantes que escrevam em francês tudo o que haviam entendido a respeito do livro lido e novamente é surpreendido com o relato dos alunos tão bem fundamentado.

[...] Ele não havia dado a seus “alunos” nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjunções. Sozinhos, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam aprendido a combiná-las, para fazer, por sua vez, frases francesas [...] (RANCIÈRE, 2005, p.20)

A surpresa de Jacotot foi constatar a possibilidade de um ensino sem que haja a explicação, pois ele não transmitiu nada aos seus alunos, ele não ensinou a língua francesa da maneira que se acredita que um professor deva ensinar, por etapas, do simples ao mais complexo; simplesmente propôs uma meta a ser atingida – a tradução do *Telêmaco* -, mas não delimitou de antemão os caminhos que os alunos deveriam seguir para atingi-la. Sua interferência consistiu em apenas interrogar os seus alunos para saber o que eles estavam aprendendo.

Tal foi a revolução que essa experiência do acaso provocou em seu espírito. Até ali, ele havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. Como eles, sabia que não se tratava de entupir os alunos de conhecimentos, fazendo-os repetir como papagaios, mas, também, que é preciso evitar esses caminhos do acaso, onde se perdem os espíritos ainda incapazes de distinguir o essencial do acessório; e o princípio da consequência. [...] (RANCIÈRE, 2005, p.19).

A partir desta experiência, até então inédita, vivenciada por Jacotot e os estudantes, ele conclui que não é o saber do mestre que ensina algo ao aluno. Propõe-se então a ensinar o que não sabe, o que ignora. Passa então a lecionar aulas de pintura e piano, sem, no entanto, explicar nada. Os alunos adoram a iniciativa e lotam as suas aulas; solicitam inclusive, que o professor ocupe uma cátedra disponível na Universidade de Louvain, no entanto, o pedido é negado pela autoridade consultada. (RANCIÈRE, 2005, p.33).

Jacotot ao esclarecer a possibilidade de ensinar o que se ignora, vai salientar que tal experiência só é possível, desde que se emancipe o aluno, ou seja, estimulando-o e permitindo-o a aprender por conta própria, buscando por si mesmo as respostas para as suas inquietações. No entanto, a emancipação do aluno só é cabível de realização se o professor for emancipado, isto é, se ele acreditar na potência do aprendiz em aprender sozinho: por isso, o professor emancipador nada ensina, mas interroga, provoca e incentiva o aluno a falar, a manifestar a sua inteligência, verificando se este empreendimento esta sendo feito com a devida atenção:

[...] Dir-se-á que, para isso, é preciso um mestre muito hábil e muito sábio? Ao contrário, a ciência do mestre sábio torna muito difícil para ele não *arruinar* o método. Conhecendo as respostas, suas perguntas para elas orientam naturalmente o aluno. É o segredo dos bons mestres: com suas perguntas, eles guiam discretamente a inteligência do aluno – tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma [...]. (RANCIÈRE, 2005, p.51, grifo do autor).

Mas, para a grande maioria dos professores que em seus cursos de graduação foram ensinados a ensinar, a transmitir os conhecimentos historicamente construídos, pressupondo a ignorância dos alunos, a diferença das inteligências deve soar como um absurdo os chamamentos de Jacotot para a possibilidade de um ensino sem que haja a explicação e de ensinar o que se ignora:

Como poderá o mestre sábio aceitar que é capaz de ensinar tão bem aquilo que ignora quanto o que sabe? Ele só poderá tomar essa argumentação da potência intelectual como uma desvalorização de sua ciência. E o ignorante, por sua vez, não se acredita capaz de aprender por si mesmo – menos, ainda, de instruir um outro ignorante. Os excluídos do mundo da inteligência subscrevem, eles próprios, o veredicto de sua exclusão. Em suma, o círculo da emancipação deve ser *começado*. (RANCIÈRE, 2005, p.34-35, grifo do autor).

No entanto, **O círculo da emancipação deve ser começado**. Para Rancière, a palavra **começado**, na frase citada, representa uma figura de linguagem, isso é, um paradoxo, porque, na verdade, a emancipação do sujeito enquanto agente responsável pelo seu próprio ensino sempre aconteceu e vem acontecendo, pois aprendemos e vivemos aprendendo alguma coisa sem ser nos fornecido uma explicação prévia: analisamos o contexto, pensamos nas possibilidades e tentamos resolver o problema, conscientes da probabilidade de cometermos algum erro, porque estamos nos propondo a fazer algo inédito e sem explicação; algo que nossos saberes ignoram, mas corremos o risco - afinal é preciso! É preciso cair para aprendermos a levantar; é preciso balbuciar sons e palavras erradas para aprendermos a nos comunicar verbalmente; é preciso ler o texto para entendermos o seu significado, enfim, é preciso arriscar.

O professor emancipador assume o risco e ao assumi-lo supera a lógica da razão explicadora, permitindo aos estudantes realizar a leitura de um livro sem que nada seja explicado sobre ele, pois o livro por si só é composto de explicações e raciocínios que têm por finalidade levar o estudante a compreender a matéria; é, portanto, ele mesmo o explicador. Neste sentido, o que faz o mestre pensar ser necessária a sua explicação? O que leva o professor a acreditar que sua explicação facilitaria a compreensão do livro?

Para Rancière- Jacotot a explicação leva ao embrutecimento porque a partir da lógica explicadora pressupõe-se que uns sabem mais que outros, que a inteligência de quem ensina é maior que a do aprendiz; está subentendida, portanto, a desigualdade das inteligências. E quanto mais culto, mais esclarecido e conhecedor for o mestre, mais rígido e eficaz se torna o embrutecimento, pois “[...] mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes.” (RANCIÈRE, 2005, p.25).

A experiência vivenciada por Jacotot nos mostra a possibilidade de um ensino pautado na ignorância, de uma ruptura com a forma tradicional de ensino-aprendizagem que tem a explicação como condutora de todo o processo, a partir daí, poderíamos facilmente comparar Jacotot com Sócrates, pois, como foi dito em momento anterior por Kohan, Sócrates durante a sua condenação à morte, descrita na *Apologia*, alega em sua defesa não ter ensinado nada aos seus discípulos, afirmando nada saber e por isso, nada poderia ensinar a ninguém e, talvez, admitir a sua ignorância é o que o tornaria o ateniense mais sábio, como havia afirmado o oráculo de Delfos.

No entanto, Rancière vai afirmar que o método de Jacotot nada tem em comum com o método Socrático, porque diferentemente de Jacotot, Sócrates busca conduzir os seus discípulos a um lugar comum, a reconhecer as verdades implícitas. É na análise do



diálogo de *Mênon* que Rancière busca subsídios para esclarecer a sua opinião, afirmando que Sócrates ao interrogar o escravo pretende guiá-lo a um raciocínio matemático válido, do qual ele não teria condições de adquirir sem ajuda, sem os caminhos delimitados pelo mestre. Nesta relação, Sócrates é o detentor do saber, ele sabe o que o escravo ignora e sabe de antemão a verdade que o escravo deve conhecer.

Mas, poderíamos afirmar que Sócrates não ensina nada ao escravo, se considerarmos ensino como a transmissão de conhecimentos, sendo a explicação o eixo norteador deste processo, pois, ele não explica nada, apenas propõe indagações acerca do problema a ser investigado, portanto, o mesmo caminho seguido por Jacotot. Neste sentido, parece precipitada a afirmação de Rancière ao diferenciar o método Socrático do método de Jacotot, contudo, Sócrates sabe de antemão onde o escravo deve chegar e o conduz até a aquisição do conhecimento matemático correto, que o filósofo já conhece. Já Jacotot desconhece o que o aluno deve saber porque se propõe a ensinar o que não sabe e confia na possibilidade do aluno aprender por si mesmo. Há, portanto, uma educação emancipadora que parte da igualdade das inteligências, não submetendo uma inteligência a outra.

Apesar do Sócrates do *Mênon* saber de antemão o que o escravo deve aprender e guiá-lo na aquisição deste aprendizado, Walter Kohan (2009, p.49-50) nos lembra do Sócrates dos diálogos aporéticos ou socráticos, onde o filósofo inaugura estes diálogos com uma pergunta aberta e polêmica sem a intenção de que seus interlocutores lhe forneçam respostas. Neste sentido, Sócrates não ensina à maneira de um professor, porque não interessa a ele um saber de resposta, mas sim a problematização deste saber e é isto que faz de Sócrates um mestre emancipador. No entanto, poderíamos afirmar que apesar de Sócrates não estar interessado num saber que ensina, ele prevê antecipadamente a conclusão que os interlocutores devam chegar ao final do diálogo, isso é, que ignoram o que acham saber. Assim, na perspectiva de Rancière, Sócrates parte da desigualdade das inteligências, o que leva ao embrutecimento e não a emancipação<sup>13</sup>.

Mas, acreditamos que há algo de emancipador nos diálogos Socráticos e que deve interessar a um professor de filosofia ecoando, talvez, menos utópico que o projeto educativo emancipador proposto por Joseph Jacotot, porque a educação

---

<sup>13</sup>Walter Omar Kohan discute esta questão na sessão intitulada **Políticas do pensamento** (p.62-66) presente no seu livro *Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar* (2009).

institucionalizada pressupõe o ensino, portanto, a desigualdade da inteligência, e mudar esta lógica, este sistema, leva tempo. Neste sentido, poderíamos pensar em práticas educacionais emancipadoras em que há a pretensão do ensinar e aprender, mas a partir da lógica pedagógica não tradicional em que a relação de ensino-aprendizagem é problematizada e onde o porquê de se ensinar algo a alguém não deve estar nas pretensas utilidades deste ensino, e sim nos seus sentidos que envolvem uma dimensão mais ampla e que devem possibilitar a transformação individual e social do sujeito, modificando a sua maneira de ser e estar no mundo.

“Ele não busca ensinar”. Isso já o sabemos. Não há nada que Sócrates queira transmitir segundo a lógica tradicional dos pedagogos. Ao contrário, essa é justamente sua sabedoria: não buscar o que alguns crêem possuir e outros consideram que o próprio Sócrates possui. Assim, “anda dando voltas em redor dos outros para aprender deles”. Um mestre emancipador esconderia essa sabedoria? Por um lado, pareceria que sim. Como um mestre emancipador, Sócrates não explicaria nem ensinaria um saber de transmissão. Antes, ele aprenderia do aluno, e ainda com a pecha de mal-agradecido que Trasímaco lhe tacha. Como os emancipadores, Sócrates não ensinaria à maneira de um explicador, e seus interlocutores, atenderiam algo que desconheciam ao início da relação pedagógica. É certo sua aprendizagem tem a forma de um não saber o que antes sabiam, mas não seria menos aprendizagem. Os que conversam com Sócrates aprenderiam a desaprender o que sabem. (KOHAN, 2009, p.50).

Assim, a partir de Sócrates podemos pensar na possibilidade de um ensino de filosofia pautado em práticas educacionais emancipatórias, mesmo que institucionalizado, onde o professor sabe previamente quais os conteúdos ou temas a serem trabalhados, porque precisa seguir parâmetros curriculares e livros didáticos. No entanto, no ensino de filosofia em que se fazem presentes práticas educativas que pretendam a emancipação do sujeito, a lógica da “ordem explicadora” (RANCIÈRE, 2005, p.20) - onde cabe ao professor transmitir os saberes produzidos pelos filósofos e aos alunos o entendimento e a compreensão desta produção -, é superada, permitindo uma relação com o saber na qual professor e aluno possam experienciar o ato filosófico. Então, a transmissão da história da filosofia estaria presente não como um fim em si mesma, mas como salientam Gallo e Kohan, uma remissão, que diz respeito à problematização e transformação de conceitos: “[...] Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a história da filosofia é uma forma de desvio, de pensar o novo repensando o já dado e pensado”. (GALLO; KOHAN, 2000, p.194).

### 3.1.1.1 A problemática da impossibilidade de experiência do sujeito

Discutir as problemáticas que envolvem o ensino de filosofia nos leva a refletir sobre uma questão bastante pertinente: O que é a Filosofia? Procuraremos indícios para esta indagação no texto de Gilles Deleuze e Félix Guattari *O que é a Filosofia?*(1992). Nesta obra os filósofos são enfáticos ao responderem a pergunta, título do livro, afirmando que filosofia é a criação de conceitos: “[...] Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos [...]”. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.9). Esta noção de conceito pode ser entendida como uma modalidade de pensamento. Sílvio Gallo faz uma apresentação bastante elucidativa dos diferentes gêneros de pensamento presentes na tradição, possibilitando uma melhor compreensão do significado de pensamento conceitual.

Em seu artigo “Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica” (2008), Gallo traz uma categorização da cultura do pensamento na escola, dividindo-a em três modalidades básicas, a saber: a) o pensamento por imagem; b) o pensamento por palavras; c) e o pensamento por conceitos. Em termos gerais, o pensamento por imagens ou figuras, o qual nos acompanha desde o início da humanidade, diz respeito a “uma modalidade de pensamento que articula as imagens e nos permite fazer medidas, tirar conclusões”. (GALLO, 2008, p.57). O desenvolvimento da linguagem oral e, mais tarde, da linguagem escrita, além de facilitar a nossa forma de comunicação, permitindo a proliferação e a durabilidade de pensamentos, discursos e teorias, permitiu uma ruptura na nossa forma de pensar, isso é, passamos a pensar também por palavras e esta modalidade de pensamento passou a ser a mais utilizada pelos seres humanos:

[...] Quando exercitamos o pensamento em nosso cotidiano, quando usamos o “bom senso” ou “senso comum”, estamos pensando por palavras. Quando raciocinamos, quando “dialogamos” conosco mesmos, estamos pensando com palavras. Quando fazemos ciência, estamos fazendo uso das palavras como ferramenta de pensamento. (GALLO, 2008, p.58)

A terceira modalidade de pensamento é o por conceitos, proveniente da antiga Grécia através da atividade filosófica. A noção de conceito, comumente em voga, o caracteriza como uma espécie de definição, isso é, a sua função estaria na caracterização de algo ou alguma coisa em termos universais, determinando assim, segundo Gallo, “o significado da coisa percebida pelos sentidos” (2008, p.64); portanto, o seu registro se daria a partir do pensamento por palavras. Porém, Deleuze e Guattari propõem outra noção de conceito que se refere ao ato de pensar, ao processo de pensamento sobre si mesmo; desse modo, o seu registro não se faz pelo pensamento por palavras - apesar de elas serem um instrumento, uma ferramenta utilizada pelos filósofos para expressarem/nomearem os conceitos – mas no registro da imanência, porque não é uma proposição, tão pouco uma “reflexão sobre”, no sentido de afirmar ou legitimar um discurso, um saber em detrimento de outros. Isso quer dizer que o conceito não é em razão de alguma coisa; por conseguinte, ele tem em si o próprio princípio e fim.

[...] O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito a filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito e evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos... (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.45).

Logo, numa perspectiva deleuziana-guattariana o objetivo principal da filosofia é a criação do pensamento conceitual, mas isto não implica em nenhum privilégio à filosofia, porque, assim como os filósofos, os cientistas, os artistas, também, a sua maneira, são pensadores, e a ciência, a arte, a música, a literatura, são igualmente, formas de criação. No entanto, a filosofia tem seu próprio conteúdo que diz respeito à criação de conceitos. É neste sentido que Deleuze e Guattari afirmam que a filosofia não é contemplação, nem reflexão e nem comunicação:

Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa da filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão

pertence a sua criação respectiva. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar o “consenso” e não o conceito. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.13)

Desse modo, a especificidade da filosofia está na criação de conceitos. Isto quer dizer que o pensamento filosófico faz emergir alguma coisa nova, um acontecimento, uma criação singular. É a esse respeito que, a partir de um viés nietzschiano, Deleuze e Guattari vão afirmar que os conceitos precisam ser inventados, fabricados e criados, atribuindo-lhes caráter inédito e singular; no entanto, um conceito sempre carrega uma história e “[...] Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.28-29).

Esta historicidade atribui ao conceito um devir, porque veio de outro conceito, que também partiu de outro e assim sucessivamente, até o infinito, portanto, um conceito nunca é único, ou seja, não será sozinho, ele se constrói a partir de problemas que nos forcem a pensar, isto é, que estejam relacionados com a nossa história individual e, principalmente, com nossos devires. Nesta perspectiva, podemos pensar com Espinosa que os problemas geradores dos conceitos precisam estar diretamente relacionados com algo que nos afete. Esta noção de afeto está presente no livro III da *Ética* (2008) de Espinosa, onde o filósofo define-o da seguinte maneira:

Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão. (*E III*, 3)

Portanto, para Espinosa as afecções podem variar de acordo com a maneira em que interferem na potência de agir do sujeito, ou seja, há de um lado o afeto que aumenta a potência de agir, que é a alegria e, de outro, o afeto que diminuiu a potência de agir, isso é, a tristeza. Assim, o filósofo salienta que, enquanto seres racionais, somos movidos pelas nossas paixões e vícios, os quais interferem continuamente na nossa maneira de ser e estar no mundo, ou seja, se o meio externo proporcionar encontros que permitam ao sujeito experienciar o sentimento de alegria, este irá aumentar a sua potência de agir e de pensar; no entanto, se o meio propiciar condições nas quais o sujeito experiencie a tristeza, ele diminuirá ou até mesmo abandonará sua potência de

pensar e agir. Por conseguinte, para Espinosa, o que nos permite alcançar qualquer tipo de conhecimento são os afetos, pois são eles que nos incitam a refletir sobre determinado problema, possibilitando a modificação da maneira pela qual pensamos e agimos.

Desse modo, a partir das sugestões de Deleuze, Guattari e Espinosa, para nós a resposta à questão do “para quê” do ensino de filosofia estaria na sua potência de fazer pensar, a partir de encontros que façam surgir afetos alegres. Assim, para além da proposição deleuziana-guattariana da filosofia como criação de conceitos, vamos pensar, com Silvio Gallo e Walter Kohan, a filosofia como experiência do pensamento, “[...] uma vez que conceituar, produzir conceitos sobre os acontecimentos é uma experiência de pensamento [...]”. (GALLO; KOHAN, 2000, p.191).

[...] Assim, cabe ao ensino de filosofia dar condições para que os conceitos possam ser experimentados e criados por cada aluno, ou seja, propiciar *acontecimentos* nos quais o ensino de filosofia não seja apenas um exercício de ensino de conceitos, mas um ensaio de pensamento, uma experiência de pensamento, cujo resultado possa culminar em uma criação, como a do retratista em pintura. (GELAMO, 2006, p.21, grifo do autor).

A palavra experiência deriva etimologicamente do latim de *experientia* sendo formada por três partículas: **ex** (fora), **peri** (perímetro, limite) e **entia** (ação de conhecer ou aprender)<sup>14</sup>. Neste sentido, a experiência seria algo ou um acontecimento vivido, apreendido, sentido, que vem de fora, mas que transforma quem a vive e é única, porque uma mesma experiência pode afetar de maneiras distintas quem por ela passou, deixando marcas que, em sua grande maioria, são imperceptíveis a primeira vista, pois afetam a alma, a subjetividade; no entanto, é nos pequenos vestígios, em alguns sinais que deixamos rastros das experiências vivenciadas. Partindo desta perspectiva, Walter Benjamin em “Experiência e pobreza” (1994) faz uma comparação entre o quarto de um burguês dos anos oitenta e os espaços de vidro narrados nas obras do escritor alemão *Scheerbart*. O quarto do burguês é dotado de vestígios, isso é de objetos que contam histórias sobre o sujeito que ali dorme; é, portanto, um espaço totalmente preenchido de experiências que foram por ele vivenciadas ao longo da vida, sendo elas representadas pelos objetos que ali se encontram:

---

<sup>14</sup>Definição encontrada no dicionário on-line “Wikcionário”. Disponível em: <https://pt.m.wiktionary.org>. Acesso em Julho de 2017.

[...] Se entrarmos num quarto burguês dos anos oitenta, apesar de todo o “aconchego” que ele irradia, talvez, a impressão mais forte que ele produz se exprima na frase: “Não tens nada a fazer aqui”. Não temos nada a fazer ali porque não há nesse espaço um único ponto em que seu habitante não tivesse deixado seus vestígios. Esses vestígios são os bibelôs sobre as prateleiras, as franjas ao pé das poltronas, as cortinas transparentes atrás das janelas, o guarda-fogo diante da lareira [...] (BENJAMIN, 1994, p.117).

No entanto, Benjamin afirma que estes espaços, dotados de marcas, vestígios, lembranças foram banidos por *Scheerbarth* e os seus ambientes de vidro, onde não há privacidade, onde tudo se vê e onde não há como fixar lembranças, porque, explica o filósofo, que “o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura [...]” (1994, p. 117). Pensando ainda contemporaneamente em espaços que expropriam os vestígios de nossas experiências, podemos citar os ambientes pré-planejados em que se fazem presentes móveis devidamente arquitetados por outros para preencherem o vazio de uma existência vivida sem experiência. Nestes espaços não se vê quadros nas paredes, fotos, objetos dotados de histórias, sentidos, sentimentos, porque está tudo ocupado pelo vazio, pela falta e pelo excesso daquilo que não foi produzido por nós.

A partir destes exemplos concretos, de como os lugares que habitamos contam histórias de uma vida vivida sem a apropriação de experiências, Walter Benjamin nos incita a refletir sobre uma situação bastante problemática que a modernidade traz consigo, tal qual a impossibilidade de vivenciarmos qualquer tipo de experiência, mas, o filósofo esclarece que este fenômeno não se apresenta com clareza, mesmo para aquela geração que entre 1914 e 1918 vivenciou a terrível experiência da primeira grande guerra, onde os combatentes que tiveram a sorte de voltarem com vida dos campos de batalha, se puseram calados, não comunicaram as experiências vividas nas trincheiras. Talvez este silêncio tenha se feito presente porque a dor física e psicológica vivenciada pelos combatentes foi tão intensa, tão angustiante que não haveria palavras para descrevê-la ou ainda porque não haveria sentido, razão, em compartilhar experiências tão degradantes. Neste sentido, afirma Gelamo: “[...] A guerra retirou do homem aquilo que o constituía como sujeito – experimentar e narrar sua relação com o mundo”. (2006, p.13).

Mas esta expropriação da experiência não é exclusividade de uma sociedade que vivenciou os horrores da guerra. Ela se faz presente na contemporaneidade; no entanto, os seus motivos são outros. Em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”

(2002)<sup>15</sup>, Jorge Larrosa Bondía elenca alguns fatores que colaboram para a pobreza de experiência na atualidade, são eles: excesso de informação e de opinião; falta de tempo e excesso de trabalho.

O sujeito contemporâneo é o sujeito da informação, é aquele que busca cotidianamente por informação, principalmente através das redes sociais, e é importante destacarmos que este sujeito, na maioria das vezes, tem acesso a informações incompletas, em que os fatos noticiados não são contextualizados, tendo em vista que uma das principais intenções da grande mídia é a manipulação de opinião; portanto, as informações divulgadas por ela são dotadas de um ponto de vista taxativo, mostrando apenas um lado dos fatos, uma verdade única que diz respeito à corrente de pensamentos dominantes. Nesta perspectiva, Larrosa salienta que ter acesso à informação não é a mesma coisa que ter acesso a um tipo de conhecimento:

Além disso, seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. (LARROSA, 2002, p.22).

E ainda, afirma Larrosa que, de modo geral, temos a oportunidade de adquirir algum tipo de conhecimento nas aulas, conferências, congressos, viagens, mas, isso não quer dizer que experienciamos alguma coisa, porque podemos passar incólumes por estes aprendizados, ou seja, sem ser afetados por eles. Esta condição é vivenciada muitas vezes pelos alunos que aprendem aquilo que o professor ensina, no entanto, é um saber de conteúdos, um saber coisas e não “um saber de experiência” que diz respeito a um saber que afeta, transforma, que nos faz ser o que não éramos antes. É partindo deste contexto que Larrosa (2002, p. 22) vai afirmar que “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível”.

Mas, o que fazer com esse excesso de informação? O sujeito bem informado se sente no dever de opinar; no entanto, a “obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p.22). Geralmente esta opinião consiste em um veredicto a favor ou contra algo. É

---

<sup>15</sup>Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas. Tradução de João Wanderley Geraldi. Publicado em 2002 pela Revista Brasileira de Educação, n° 19.



preciso se posicionar de um lado ou de outro. A neutralidade não é permitida e, como afirmado em momento anterior, estas opiniões são embasadas a partir de informações divulgadas pela grande mídia que, salve raríssimas exceções, noticia o que lhe convém, em prol da difusão da ideologia dominante, e o que temos é a homogeneização da opinião. “[...] Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência” (LARROSA, 2002, p.22).

Este sujeito ávido por informações, sempre disposto a opinar sobre elas, não tem tempo. Jorge Larrosa elege então, em terceiro lugar, a falta de tempo como um dos propulsores a pobreza de experiência. Como diz lindamente os versos da música de Caetano Veloso: “Compositor de destinos. Tambor de todos os ritmos. Tempo, tempo, tempo, tempo. Entro num acordo contigo. Tempo, tempo, tempo, tempo<sup>16</sup>”. É, o tempo! Sofremos com a sua falta, porque, de acordo com Larrosa o sujeito contemporâneo é obcecado pelo novo, mas, vivemos em uma época em que tudo é efêmero, passageiro, temporário e conseqüentemente este sujeito precisa correr contra o tempo para se manter atualizado, vivendo incessantemente uma busca desenfreada pela novidade, pelas últimas notícias. Esta falta de tempo também se faz presente na educação, pois cada vez mais as instituições de ensino estão investindo na atualização e aprimoramento do currículo, tornando-o bastante numeroso, no entanto, o tempo necessário para se trabalhar com ele é curto; é preciso então, acelerar, passar pelos conteúdos e temas que englobam este currículo superficialmente, sem um devido aprofundamento. O aluno acaba passando pelo aprendizado sem que nada lhe aconteça, sem ser afetado por ele, ocasionando o esquecimento de boa parte daquilo que lhe foi ensinado.

[...] Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 23).

Prosseguindo com o seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), Jorge Larrosa seleciona em quarto lugar o excesso de trabalho

---

<sup>16</sup>Música **Oração ao Tempo**, de Caetano Veloso.

como consequência da falta de experiência, fazendo uma distinção entre trabalho e experiência, a partir de uma crítica do discurso bastante em voga, principalmente no meio acadêmico, que assume os conceitos de trabalho e experiência como sinônimos:

[...] Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. Quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho. Tenho ouvido falar de certa tendência aparentemente progressista no campo educacional que, depois de criticar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, pretende implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquirido no trabalho. Por isso estou muito interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além disso, em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. (LARROSA, 2002, p. 23-24).

Para Larrosa, o sujeito contemporâneo que luta contra o tempo, a fim de se manter sempre informado e apto a opinar, é ávido por ação, ele precisa estar constantemente em atividade, precisa fazer algo, produzir alguma coisa, não pode ficar parado e é no trabalho que encontra a possibilidade de se por sempre em movimento. No entanto, esta disposição pela prática, pelo fazer e acontecer impossibilita a experiência porque não permite pausa, não permite a lentidão, não possibilita o parar para pensar, para escutar, para olhar, para sentir. Deste modo, o trabalho também é “inimigo mortal da experiência” (LARROSA, 2002, p. 24).

Diante das considerações, brevemente aqui apresentadas, de Walter Benjamin e Jorge Larrosa sobre a expropriação da capacidade de experiência do sujeito moderno e contemporâneo e os fatores que a impulsionam, “fica a pergunta: afinal, o que é isto, esta inaptidão à experiência? O que acontece, e o que, se houver algo, poderia ser feito para a reanimação da aptidão a realizar experiências?” (ADORNO, 2003c, p.148).

### **3.1.1.1.1 A razão iluminista, a semiformação e a inaptidão à experiência**

A luz das categorias do pensamento adorniano, vamos refletir sobre as condições que para Jorge Larrosa são as propulsoras da inaptidão à capacidade de experiência do sujeito contemporâneo, tais quais: excessos de informação, opinião e de trabalho e falta tempo. Ou seja, nosso intento é investigarmos os processos históricos, sociais e

formativos que desencadearam a supremacia de uma sociedade tão carente em experiências.

De acordo com a assertiva kantiana o indivíduo só consegue sair do seu estado de menoridade através do uso da razão, libertando-se de sua condição de tutelado e podendo agir com autonomia. Neste sentido, o esclarecimento é um conceito em processo, isto é, está em contínuo progresso não se restringindo a um determinado período histórico, porque visa a atingir um bem comum ao longo da história, sendo, portanto, um direito inerente de todas as pessoas a qualquer época, constituindo assim, em dever do Estado a promoção de uma educação para a realização de tal intento, isso é, formar indivíduos esclarecidos.

[...] A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a sua causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (KANT, 2005, p.115).

O pensamento adorniano resgata as potencialidades do esclarecimento, porém, sob uma nova perspectiva, porque para o filósofo frankfurtiano, os horrores promovidos pela segunda grande guerra são a constatação de que o ideal iluminista fundamentado na crença de que o uso da razão conduziria o indivíduo ao seu progresso e concomitantemente na construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária, não se realizou. Adorno e Horkheimer na célebre obra *A Dialética do Esclarecimento* (1985) esclarecem que o grande intento do esclarecimento (*Aufklärung*) era o de tornar os indivíduos senhores de si através do domínio da natureza, libertando-os do medo do desconhecido. Assim, o homem esclarecido abandona suas crenças baseadas nas narrativas míticas e religiosas, porque, com a disseminação do discurso racional e científico nada mais é imprevisível, tudo passa a ser comprovado, demonstrado e calculável.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma,

como substrato da dominação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b, p. 21).

Neste sentido, os filósofos afirmam que a razão iluminista continha em si uma dupla dimensão, ou seja, tanto a emancipatória quanto a instrumental e com o desenvolvimento do sistema capitalista desenfreado e irracional, a práxis instrumentalizada se sobrepõe à emancipatória. Assim, o projeto iluminista como possibilidade de libertação e ascensão do sujeito, com o uso descomedido da técnica e da instrumentalização, acabou por levar a humanidade a sua “irrefreável regressão” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985b, p.46).

Diante desse diagnóstico, em que o uso da razão, a partir da lógica brutalizante da instrumentalização levou a sociedade ao retorno da barbárie - com a disseminação dos ideais nazifascistas, culminando na segunda guerra mundial - e, na sua contínua produção, pois ainda vivemos tempos obscuros de proliferação do ódio, do preconceito, da retirada de direitos, de discursos xenofóbicos e retrógrados, da construção de armas nucleares e da eminência da eclosão de uma terceira grande guerra, Adorno e Horkheimer nos esclarecem quais foram os caminhos trilhados pela cultura ocidental culminando na formação de uma sociedade administrada, onde os indivíduos, para acompanharem o fluxo de desenvolvimento gerido pelo Capital, precisam abdicar do seu tempo livre, do ócio e da capacidade de experiência para produzirem e consumirem desenfreadamente.

Portanto, para os filósofos frankfurtianos, com a ascensão da racionalidade técnica, temos a implantação de uma nova cultura, denominada por eles de Indústria Cultural que tem por finalidade produzir bens culturais, como filmes, revistas, músicas, dentre outros, a partir de um viés mercadológico como estratégia de controle social e manipulação das massas. Neste sentido, Adorno e Horkheimer explicam que o conceito de Indústria Cultural difere do termo **Cultura de Massa**, porque diz respeito à imposição de uma ideologia às pessoas, logo, este saber não provém da cultura popular, isso é, não é criado pelas camadas populares, mas fabricado segundo os interesses do capital, com o objetivo de incentivar o consumo, produzindo assim, uma falsa ilusão de ascensão social e o conformismo diante das desigualdades sociais.

[...] O que não se diz é que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da

sociedade que se auto-aliena. Automóveis, bombas e filmes mantêm o todo até que seu elemento nivelador repercute sobre a própria injustiça a que servia. Por hora à técnica da indústria cultural só chegou à estandardização e à produção em série, sacrificando aquilo pelo qual a lógica da obra se distinguia da lógica do sistema social. (ADORNO; HORKHEIMER, 2009, p.6).

Neste contexto, as manifestações artísticas e culturais não são mais tipicamente genuínas provindas, espontaneamente, das camadas populares funcionando, portanto, como mecanismos propulsores de prazer, entretenimento, renúncia e denúncia, mas se tornam, exclusivamente, reféns de uma ordem dominante a serviço dos interesses do mercado, objetivando incutir nos indivíduos comportamentos estereotipados, conduzindo-os à massificação, resultando no processo denominado pelos filósofos frankfurtianos de semiformação (*Halbbildung*) que seria a regressão do conceito de esclarecimento (*Aufklärung*).

Então, a Indústria Cultural é a responsável por converter a formação cultural (*Bildung*) em semiformação, através da difusão da falsa ideia de empoderamento propiciada a partir da aquisição dos bens culturais. Diante deste cenário, a máxima cartesiana **Penso, logo existo** é convertida em **Penso, logo consumo** e, assim, o sujeito da sociedade contemporânea administra a sua vida social e profissional objetivando o consumo desenfreado. Ele trabalha para consumir e se diverte consumindo e é neste círculo vicioso que as experiências formativas vão se dissolvendo e se tornando cada vez mais raras, porque, com a lógica da Indústria Cultural os produtos culturais perdem o seu valor de uso e adquirem valor de troca, transformando-se, portanto, em mercadoria. Desse modo, a relação dialética entre homem e natureza converte-se em dominação generalizada, estendendo-se na dominação do homem pelo homem, e o potencial emancipatório das representações artísticas e culturais, enquanto experiências formativas, genuinamente populares e autônomas, transforma-se em meios em prol da produção e reprodução da adaptação e submissão do sujeito à realidade vigente, cenário este altamente propício para o advento de comportamentos bárbaros.

Diante deste panorama bastante problemático e estarrecedor, em que cada vez mais vamos sendo manipulados e conduzidos pela Indústria Cultural à inércia, adaptação e acomodação diante da situação de dominação e exploração a qual somos constantemente submetidos, faz-se necessário e urgente refletirmos sobre a possibilidade de uma educação que tenha como prioridade a formação de sujeitos autorreflexivos. No entanto, é sabido que a educação, de maneira geral, também está a

serviço da manutenção da ordem mercadológica, investindo em um ensino fortemente tecnicista, com vistas à inserção no mercado de trabalho ou a preparação para os exames vestibulares. Assim, as disciplinas ditas como tradicionais que compõem o currículo escolar, estão fadadas, muitas vezes, à mera transmissão de conteúdos deixando de possibilitar aos educandos uma experiência formativa significativa. Dito isso, nossa conclusão é a de que a educação vem privilegiando a dimensão adaptativa da formação, momento este bastante importante enquanto condição necessária para a preparação e orientação dos indivíduos para viver em sociedade, mas, assim como Adorno acreditamos que a educação não pode reduzir-se a esta finalidade, contudo, deve também, possibilitar aos estudantes a autonomia e a autorreflexão crítica:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que na situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (ADORNO, 2003c, p.142)

Entretanto, nem tudo está perdido! Porque o ensino institucionalizado não é composto exclusivamente por disciplinas de cunho tradicionais, como história, geografia, português, matemática, dentre outras, as quais trabalham com saberes consensuais - existem também as disciplinas que carregam uma perspectiva libertária, como a filosofia, a sociologia e a arte. Ainda bem! Também é importante salientarmos que para além das disciplinas e dos conteúdos que compõem o currículo, “[...] há o modo como este será colocado em prática. Entra aí um elemento subjetivo e objetivo a uma só vez, que é o *curriculum vitae* de cada um e do próprio tempo em que vivemos. [...]” (OLIVEIRA, 2015, p.225). Desse modo, mesmo que as instituições escolares trabalhem com um currículo engessado<sup>17</sup>, retirando, muitas vezes, a autonomia de professores e alunos, não podemos esquecer que toda experiência educativa carrega uma dimensão subjetiva, portanto, o ensinar e aprender pode ir além daquilo que pretende as diretrizes curriculares, possibilitando práticas educativas emancipatórias ou não!

---

<sup>17</sup>Com a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio houve um aumento bastante significativo em relação ao percentual dos conteúdos escolares que devem compor o currículo da educação básica, retirando ainda mais a autonomia das instituições escolares e dos seus agentes.

Para nós, o ensino de filosofia pode ser a potência transformadora das relações cognitivas, sociais e afetivas de que tanto necessitamos para que “Auschwitz não se repita!” (ADORNO, 2003a, p. 117), pois, na contramão das demais disciplinas curriculares, salvo raríssimas exceções, o **porquê** da filosofia e do seu ensino não pode estar no saber de conteúdos, no saber de respostas, no saber **para que** vinculado a uma utilidade prática, utilitarista e imediatista, mas nas suas potencialidades enquanto experiência do pensamento, enquanto relação com o saber. Neste sentido, o diferencial do ensino de filosofia está na pergunta e isto já faz dele, por si só, um saber autônomo.

Creio que isto se vincule intimamente ao próprio conceito de racionalidade ou de consciência. Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 2003c, p.150)

#### 4 AS SEM – RAZÕES DO AMOR: AS SEM-RAZÕES DO ENSINO DE FILOSOFIA

##### **As Sem Razões do Amor**

Eu te amo porque te amo.  
Não precisas ser amante,  
e nem sempre sabes sê-lo.  
Eu te amo porque te amo.  
Amor é estado de graça  
e com amor não se paga.

Amor é dado de graça,  
é semeado no vento,  
na cachoeira, no eclipse.  
Amor foge a dicionários  
e a regulamentos vários.

Eu te amo porque não amo  
bastante ou de mais a mim.  
Porque amor não se troca,  
não se conjuga nem se ama.  
Porque amor é amor a nada,  
feliz e forte em si mesmo.

Amor é primo da morte,  
e da morte vencedor,  
por mais que o matem (e matam)  
a cada instante de amor. (ANDRADE, 2015, p. 26)

Em momento anterior, compartilhamos a experiência do professor Joseph Jacotot na qual ele supera o modelo de ensino pautado na lógica da razão explicadora, comumente em voga, arriscando-se em ensinar aquilo que ignora e assim, nada explica, contudo pergunta, questiona, faz os alunos pensarem sobre o que está sendo investigado. No entanto, tendo em vista os moldes da educação institucionalizada, nos parece um tanto quanto utópico a realização de um ensino sem que haja a explicação, porque nosso sistema educacional, de maneira geral, exige do professor o comprometimento em ensinar aquilo que já está pré-estabelecido nos parâmetros curriculares e nos livros didáticos. Mas, a partir dos diálogos aporéticos, analisados por Walter O. Kohan - onde Sócrates apesar de prever de antemão o que os seus discípulos devem saber, isso é, que na verdade ignoram aquilo que acham que sabem, ele nada explica, nada ensina apenas interroga, questiona, põe a pensar os seus interlocutores - refletimos sobre a possibilidade de um ensino de filosofia que contemple práticas educacionais emancipatórias, em que a relação de ensino-aprendizagem que estamos habituados é problematizada e superada.



Assim como Sócrates os professores sabem o que devem ensinar - diferentemente de Jacotot que ignora aquilo que ensina – no entanto, em um ensino de filosofia com práticas educacionais emancipatórias não é o saber de conteúdos que deve interessar, tampouco o saber para quê vinculado a uma utilidade prática, mas, sobretudo, as potencialidades do saber enquanto sentido, enquanto uma experiência que permita a criação de pensamento. Desse modo, o professor não é mais o detentor do saber e sim aquele que aprende com aquilo que sabe (no caso a história da filosofia), interrogando e problematizando, continuamente, a sua prática, o seu ofício, questionando os manuais e livros didáticos, interferindo sobre eles de acordo com as necessidades e desafios demandados pelos alunos.

É neste sentido que podemos falar em professor-filósofo que interroga a si e aos outros, que reflete sobre a sua prática, que se atreve a lançar-se rumo ao desconhecido, aceitando e aprendendo com a sua ignorância. Ele é, portanto, um aprendiz, um estrangeiro que em terras já conquistadas busca algo novo, na contramão do pré-estabelecido; por isso, faz do seu fazer pedagógico uma experiência filosófica, sem barreiras, sem ponto de chegada, permitindo, incentivando, convidando o aluno a pensar com ele.

[...] Um professor que carregue seu “saco de utilidades”, de peças e ferramentas que podem ser usadas ou desprezadas, montadas ou desmontadas, de acordo com a situação. Um professor que convide cada aluno a fazer seu próprio movimento de pensamento. Um professor que, mais do que falar bem e resolver bem os problemas, saiba como mobilizar cada estudante para colocar seus problemas e mergulhar no campo problemático, adentrando na aventura sem bússolas e sem mapas do *aprender* filosofia. (GALLO, 2008, p.76, grifo do autor).

Contudo, acreditamos que um ensino de filosofia que contemple práticas educacionais emancipatórias, permitindo a experiência do pensamento a fim de formar sujeitos autorreflexivos, só se faz possível se o professor tiver disponibilidade em refletir sobre a sua prática, sobre a sua experiência enquanto professor de filosofia. Dito isto, nesta seção, em um primeiro momento, com Walter Omar Kohan, iremos reafirmar as potencialidades que devem estar presentes tanto no aspecto objetivo quanto no subjetivo de um professor de filosofia para que ele tenha condições de possibilitar aos alunos a experiência filosófica nas aulas de filosofia. Em seguida, a partir das reflexões levantadas por Sílvio Gallo em seu artigo “A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade” (2007), vamos refletir sobre a prática pedagógico-metodológica dos

professores de filosofia, sinalizando para alguns cuidados que estes devem ter, a fim de possibilitar um ensino de filosofia efetivamente filosófico, e ainda, iremos compartilhar a proposta do autor em relação às etapas didáticas que para ele devem estar presentes no ensino de filosofia com o intuito de permitir aos alunos vivenciar a experiência do pensamento.

Em prosseguimento iremos investigar a formação do professor de filosofia no Brasil com a intenção de averiguarmos se os cursos de graduação em filosofia vêm possibilitando aos futuros docentes em formação pensarem filosoficamente sobre o porquê e para quê do ensino de filosofia, ou seja, nosso intuito é pensarmos a seguinte questão: os cursos de graduação em filosofia vêm oportunizando discussões filosóficas sobre o aprender e o ensinar filosofia? Entendemos que este tema, tal qual o processo da formação docente em filosofia, carrega uma complexidade tal que demandaria a produção de uma pesquisa só para a sua discussão, no entanto, tendo em vista o nosso objetivo neste trabalho, achamos conveniente e de suma importância pensarmos a referida questão, mesmo que superficialmente. Para tanto, consultaremos o artigo de Tiago Brentam Perencini – “A formação do professor em filosofia no Brasil: restrição de pensamento e testemunho” (2017) e o livro de Rodrigo Pelloso Gelamo - *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* (2009). Nestes trabalhos, os autores compartilham a sua experiência enquanto pesquisadores e professores de filosofia, problematizando, dentre outras questões, a concepção de ensino de filosofia trabalhada nos cursos de graduação em filosofia; a não disponibilidade por parte dos professores universitários em pensar sobre a sua prática enquanto docentes de filosofia e a escassez de estudos teóricos que reflitam sobre o ensino de filosofia a partir de uma perspectiva filosófica.

Em seguida, iremos analisar as falas dos professores de filosofia entrevistados objetivando responder a nossa pergunta, qual seja: Qual a concepção de ensino de filosofia dos professores de filosofia do nível médio, ou seja, para que ensinam filosofia: pela utilidade ou pelo sentido? Para então confirmarmos ou não a nossa hipótese de que os professores de filosofia não se sentem confiantes sobre a necessidade ou sobre o porquê ensinar filosofia em um contexto histórico marcado por períodos de instabilidade em relação a sua obrigatoriedade nos currículos e que com a imposição da reforma do Ensino Médio, corroborada com a elaboração da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC)<sup>18</sup>, mais uma vez, a filosofia perde o seu caráter enquanto **disciplina obrigatória** e aparece diluída na área de Ciências Humanas e Sociais.

#### 4.1 A filosofia e seu ensino: Alguns caminhos possíveis

Como afirmado em momento anterior, à resposta ao para quê da filosofia na escola não pode ser justificada em torno de um discurso utilitarista, ou seja, enquanto contribuição para a aquisição de certas habilidades e competências pelos educandos, como vêm sendo delimitado nos parâmetros e leis educacionais. Para nós, a filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio deve justificar-se em termos da dimensão do sentido deste ensino que está na sua potencialidade em permitir/possibilitar a experiência do pensamento.

No entanto, muitos ainda devem se perguntar se realmente é pertinente e necessário investir em um ensino de filosofia que coloque o pensamento para pensar. Tal colocação é bastante provocativa e válida, até porque devemos levar em consideração que o Ensino Médio é, para muitos alunos, o encerramento da educação formal, mas, é exatamente por isso que a presença da filosofia nos currículos neste nível de ensino se faz ainda mais necessária e urgente, porque talvez para o educando esta seja a única oportunidade que ele terá para experienciar o pensamento: “Daí a importância da presença da filosofia no ensino médio: ela se constitui numa experiência singular de pensamento, e, se o estudante não se encontrar com ela nesse nível mais abrangente de ensino, talvez jamais o faça. Penso ser essa uma justificativa mais que suficiente” (GALLO, 2007, p.21).

Diante das justificativas, reiteradas anteriormente, em prol da presença do ensino de filosofia no nível médio, e ainda partindo do pressuposto deleuziano-guattariano (1992) que confere a especificidade da filosofia como sendo a criação do pensamento conceitual, nosso intuito agora é pensarmos filosoficamente a prática pedagógico-metodológica do professor de filosofia do Ensino Médio, a partir da reflexão e problematização da seguinte questão, que consideramos ser fundamental nessa empreitada: Quais os percursos que o professor de filosofia deve seguir para que as aulas de filosofia se tornem, efetivamente, espaços de experimentação do pensamento?

---

<sup>18</sup> Em 03/04/2018 o Ministério da Educação (MEC) entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (CNBB) documento que legitima a reforma do Ensino Médio. Em momento oportuno iremos refletir sobre as problemáticas que a BNCC apresenta em relação ao ensino de filosofia.

Para respondermos tal questão, se faz conveniente lembrarmos os três chamados que Walter Omar Kohan, a partir da análise da **Apologia de Sócrates**, faz aos professores de filosofia: “examinar a si mesmo e aos outros”; “deixar de cuidar do que se cuida e passar a cuidar do que está abandonado”; “ouvir, interessar-se e atentar-se para o pensamento dos outros”. (2009, p. 29-31). Em linhas gerais, o que Kohan propõe a um professor de filosofia é a apropriação de si enquanto sujeito ativo, vivo e em movimento, que se põe a pensar continuamente sobre seu ofício, sua responsabilidade em conduzir espaços de investigação e diálogo filosófico. Desse modo, a empreitada inicial para garantir a experiência do pensamento nas aulas de filosofia está na disponibilidade do professor em viver uma vida filosófica, o que significa dizer que a reflexão crítica, criativa e cuidadosa enquanto apropriação do objeto deve transcender a dimensão profissional da vida deste professor. É neste sentido que afirmamos que o professor de filosofia deve ser filósofo, porque ensinar filosofia é produzi-la.

Em todo caso, Sócrates e Nícias coincidem: o trabalho de cuidado, do pensamento, da filosofia, começa sempre pelo si mesmo; não há como provocar certo efeito no outro se antes não se fez esse trabalho consigo mesmo: como ensinar filosofia desde fora da filosofia? Como ensinar a filosofar se não se filosofa? Como aprender filosofia com quem está fora da filosofia? (KOHAN, 2009, p.38-39).

Sabemos que o currículo do Ensino Médio é composto, principalmente, por disciplinas que trabalham com o saber científico, com teorias já analisadas e comprovadas cientificamente. No entanto, a filosofia, de maneira geral, ocupa-se com saberes não consensuais. Então o professor de filosofia deve abdicar daquela postura, comumente em voga, de detentor e transmissor do saber, mas como Sócrates dos diálogos aporéticos deve ensinar filosofia de um modo filosófico, ou seja, filosofando; neste sentido, com Renata Pereira Lima Aspis, entendemos que o professor de filosofia é modelo.

O que vale dizer que acreditamos que não deve haver descompasso entre o que o professor fala e o que faz. Ele é modelo. (E aqui tanto faz se optamos pela palavra “modelo”, “exemplo” ou “referência”. O que importa e o que vai determinar a relação estabelecida entre o professor e o aluno é a maneira que essa relação vai encontrar e, defendemos, essa maneira deve extrapolar a imitação). O professor é modelo que se coloca de forma tal que provoca o desejo de transcendê-lo. Modelo que é baliza enquanto esta for necessária, que é fórmula enquanto não se criou a própria maneira. É modelo mas não é matriz. Um ensina filosofia tanto quanto pode ensinar a andar de

bicicleta. Mostra como, dá apoio, segura para não cair, ativa os ânimos, chama a atenção para a técnica da coisa, incentiva a busca do próprio jeito de fazer. Uma aula assim só poderá ser uma aula prática. E tal professor, antes de mais nada deve ser, ele mesmo, ciclista ou filósofo, pois que, senão, do que estará ele falando? Aquele que apenas **fala sobre** filosofia não **ensina** filosofia (ASPIS, 2004, p.312, grifos do autor).

Dito isto, o professor de filosofia deve portar-se como um orientador que a partir de problemas levantados pelos alunos, orienta os passos, os rumos que o educando possa vir a seguir a fim de que não se perca no caminho. Vejam bem, o professor não deve falar qual o percurso certo ou errado (até porque em filosofia estes conceitos são problemas filosóficos); contudo, ele cuida para que o educando não desvie do seu objetivo inicial que é a solução do problema, e este cuidado diz respeito à atenção e incentivo ao pensamento de si e dos outros.

Nas aulas de filosofia como experiência filosófica, o professor é um orientador, ele põe à disposição para os seus alunos os instrumentos que conhece para uma disciplina filosófica no pensamento [...] O professor sabe que sua orientação é limitada ao seu modo de compreender a filosofia e a realidade, e que, portanto, sua orientação deve conter incentivo e atenção para as possíveis criações de novos modos por parte de seus alunos. (ASPIS, 2004, p.311).

Enfim, para nós a concretização de aulas de filosofia como espaços de experiência do pensamento está na disponibilidade do professor em assumir-se como aprendiz, modelo e orientador, atitudes que requerem coragem e renúncia: Coragem para perder-se/renunciar-se de si mesmo; coragem para renunciar ao conhecido e enfrentar o desconhecido; coragem para renunciar àquilo que se sabe e assumir-se aprendiz; coragem para renunciar o que se é e transformar-se num outro. Ensinar filosofia é, portanto, antes de tudo, um “desafio filosófico” (RAMOS DE OLIVEIRA, 2011, p.35).

O professor de filosofia ao adotar uma postura filosófica que transcende a esfera profissional, sendo, portanto, uma condição subjetiva deve atentar-se há pelo menos três questões fundamentais que Sílvia Gallo (2007) traduziu como forma de **alertas** aos professores de filosofia e diz respeito, primeiramente, a “**atenção ao filosofar como ato/processo**” (GALLO, 2007, p.15, grifos do autor). O que Gallo quer dizer com esta afirmação é que as aulas de filosofia não podem se restringir a transmissão dos conceitos construídos pelos filósofos ao longo do tempo, contudo, para a filosofia

manter seu caráter vivo e ativo é necessário vivenciar o ato filosófico. Desse modo, “ensinar filosofia é ensinar o ato, o processo do filosofar” (GALLO, 2007, p.16). O segundo alerta que Gallo (2007, p. 15, grifos do autor) faz aos professores de filosofia é em relação à “**atenção à história da filosofia**”; ou seja, para que os alunos vivenciem a experiência do pensamento é necessário que tenham acesso ao conhecimento historicamente construído, aos conceitos filosóficos produzidos há mais de dois mil e quinhentos anos de história, portanto, “ensinar filosofia é **também** ensinar história da filosofia” (GALLO, 2007, p. 15, grifo do autor). E o último alerta, mas não menos importante aos professores de filosofia, sinaliza para a “**atenção à criatividade**” (GALLO, 2007, p. 15, grifos do autor).

A criatividade em filosofia pode ser lida como criação de outras/novas maneiras de pensar o já pensado, então, o professor de filosofia deve - a partir da tradição - guiar o aluno para a sua emancipação. Isso quer dizer que o ensino de filosofia carrega em si a dimensão da adaptação<sup>19</sup>, no entanto, este ensino deve permitir a transcendência do objeto por meio do incentivo à criação: “Em poucas palavras: precisamos do mestre, da tradição, para iniciar o filosofar; mas também precisamos matar o mestre, negar a tradição, para continuarmos a aventura filosófica, para que a mantenhamos viva e ativa” (GALLO, 2007, p.16).

Ainda, pensando pedagogicamente e metodologicamente a prática do professor de filosofia bem como as condições que devem estar presentes nesta prática para que o aluno tenha a possibilidade de passar por uma experiência filosófica, vamos prosseguir com as contribuições de Sílvio Gallo que dá continuidade ao seu artigo “A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade” (2007) caracterizando didaticamente as etapas do trabalho do professor de filosofia, dividindo-as em quatro: 1. Sensibilização; 2. Problematização; 3. Investigação e 4. Conceituação.

A experiência filosófica só se faz possível a partir de problemas que nos afetem, aumentando nossa potência de pensar e agir. Então o professor precisa pensar sobre os possíveis temas que ao serem trabalhados em sala de aula, gerem empatia nos alunos. Este é o momento da **Sensibilização** em que, fazendo uso de diferentes recursos como filmes, músicas, poemas, quadros, notícias vinculadas pelas mídias eletrônicas e/ou

---

<sup>19</sup> Consultar ADORNO, T. W. Educação - para quê? In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3.ed, 2003a. p. 139-154.

jornais, o professor busca despertar o interesse do aluno para determinada questão que os tenha afetado a partir da reflexão do tema trabalhado: “Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, `sintam na pele`, um problema filosófico, a partir de um elemento não-filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal”. (GALLO, 2007, p.28).

A partir da sensibilização/mobilização do aluno por determinado tema, o professor pode dar o segundo passo que é o da **Problematização** e diz respeito à transformação do tema em problema, ou seja, o professor precisa despertar no aluno o desejo pela problematização do objeto, incentivando o questionamento, a dúvida, a desconfiança em face de afirmações baseadas em julgamentos taxativos: “Nesta etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitando seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação”. (GALLO, 2007, p. 29).

O terceiro passo é o da **Investigação**. É neste momento que o aluno vai investigar as possíveis soluções para o seu problema, tendo como suporte teórico neste processo a história da filosofia. Assim, o aluno sob a orientação do professor vai investigar aquilo que já foi produzido pelos filósofos em relação à questão que vem sendo pensada, portanto, a história da filosofia tem uma justificativa coerente ao ser revisitada. Ela não está presente como um fim em si mesma, mas como um recurso necessário para a solução de um problema vivenciado pela turma de alunos:

Nessa etapa da investigação, revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas. Mas, mesmo como referencial, a história da filosofia não é tomada de forma panorâmica, mas de forma interessada. Isto é, revisitamos a história interessados por nosso problema, o que faz com que tenhamos uma visão particular da história da filosofia. Serão as várias revisitadas a ela, balizadas por diferentes problemas, que possibilitarão uma visão mais geral e abrangente dela. (GALLO, 2007, p.29-30).

Enfim, a última etapa denominada de **Conceituação** envolve o processo de criação dos conceitos. Gallo (2007, p.30) lembra-nos que com Nietzsche, Deleuze e Guattari aprendemos que ao revisitarmos um conceito estamos recriando-o, porque a maneira de pensá-lo é um exercício subjetivo, único e diferente para cada pessoa. Então, mesmo que o aluno não crie um novo conceito ele está recriando os conceitos já elaborados, pois, está pensando este conceito num outro tempo, em outro contexto. É este processo que Gallo pretende elucidar quando afirma que o que importa na

experiência filosófica é muito mais o movimento do pensamento, ou seja, a possibilidade de sermos afetados pelos problemas e de pensarmos sobre eles em um contexto histórico, do que o ponto de chegada – a criação do conceito -: “Importa que cada estudante possa passar pela experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, chegar mesmo a criar conceitos próprios” (GALLO, 2007, p.26).

Em suma, acreditamos na necessidade de o professor delimitar didaticamente – de antemão- os caminhos a serem seguidos nas aulas de filosofia a fim de possibilitar aos educandos o processo de experiência do pensamento. A proposta didática apresentada por Sílvio Gallo, caracterizada em quatro etapas, é uma sugestão bastante convidativa para o professor experimentar nas aulas de filosofia; no entanto, como afirmado anteriormente é fundamental que o professor adote uma postura ativa neste processo, pensando continuamente a sua prática, recriando todos os dias uma nova proposta, uma outra maneira de fazer com que os educandos possam vivenciar a experiência do pensamento, sem se esquecer dos três alertas feitos por Gallo (2007, p.15-16) a um professor de filosofia, porque, mesmo que ele não adote o modelo didático proposto pelo autor, para nós, é fundamental que a **atenção ao filosofar como ato/processo; a atenção à história da filosofia; e a atenção à criatividade**, estejam presentes nas aulas de filosofia como meios de oportunizar aos educandos a experiência filosófica.

#### **4.1.1 A formação do professor de filosofia: Precisamos falar sobre isto!**

De acordo com a tese que vimos desenvolvendo nesta pesquisa a qual sinaliza para a necessidade e importância do professor de filosofia em refletir filosoficamente sobre a sua prática como condição necessária para possibilitar aos educandos vivenciar a experiência do pensamento, nosso intuito a seguir é pensarmos o processo da formação docente em filosofia, ou seja, a partir de trabalhos já concluídos, bem como da análise dos relatos dos professores entrevistados, vamos investigar qual o enfoque, a concepção que, de maneira geral, alguns cursos de graduação em filosofia vêm adotando em relação ao ensino de filosofia. Em linhas gerais, nossa pretensão é averiguarmos se estes cursos vêm oportunizando aos futuros docentes uma formação que os permita pensar filosoficamente a sua prática e o ensino de filosofia.



Tiago Brentam Perencini em seu artigo “A formação do professor em filosofia no Brasil: restrição de pensamento e testemunho” (2017) traz algumas considerações acerca da problemática que envolve a ausência histórica de trabalhos que dissertam sobre a formação do professor em filosofia no Brasil. Para tanto, ele sentiu a necessidade de compartilhar, em tom angustiante, a sua experiência enquanto aluno do curso de graduação em Filosofia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília-SP, pois, foi neste período que o autor “[...] vivenciou a situação de descaso por parte do Departamento de Filosofia em face da produção de pensamento sobre a docência [...]” (PERENCINI, 2017, p.24).

Perencini relata que já no segundo ano do seu ingresso na Universidade (ano de 2009) começou a lecionar filosofia no Cursinho Alternativo da UNESP de Marília utilizando como referencial didático-metodológico alguns manuais tradicionais de filosofia para o Ensino Médio em voga na época, bem como o modelo de aula adotado por alguns docentes do seu curso de graduação em que ele se espelhava. Neste sentido, Perencini conduzia as aulas de filosofia calcado em dois vieses, ou seja, de um lado – a partir dos manuais – trabalhava com temas e a história da filosofia e, de outro lado – compartilhando da didática utilizada por alguns de seus professores da graduação que via como modelo – explicava os conceitos elaborados pelos filósofos tradicionais, a partir da explicação dos textos filosóficos destes filósofos. E para o autor esta maneira de conduzir as aulas de filosofia bastava: “[...], sobretudo porque anos depois percebi que era exatamente essa a especificidade de minha formação universitária em filosofia”. (PERENCINI, 2017, p.26). Ou seja, Perencin esclarece que no Projeto Pedagógico da UNESP-Marília referente à graduação em filosofia, bem como o Projeto Pedagógico do curso de filosofia da Universidade de São Paulo e, ainda, nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em filosofia no Brasil, é preconizado um ensino de filosofia em nível de graduação que possibilite aos futuros professores em formação dominarem a técnica da explicação de texto e alcançarem “uma sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere” (BRASIL, 2001 *Apud* PERENCINI, 2017, p.27).

Desse modo, Perencini relata que por um período dedicou-se a aprimorar suas habilidades a fim de dominar os melhores métodos de exegese e transmissão de texto impulsionando-o a iniciar uma pesquisa sobre retórica, acreditando ser este

empreendimento indispensável para aperfeiçoar as aulas de filosofia que lecionava as quais, como bem enfatizam os documentos citados, eram centradas na transmissão da história da filosofia e na explicitação dos textos produzidos pelos filósofos:

Nisso, a minha formação como professor de filosofia estaria plenamente realizada: “explicar textos”, em sua maioria rebuscados, a estudantes que, diferentemente de mim, não escolheram a filosofia como formação, utilizando-me de uma “história da filosofia” cronológica e evolutiva como o seu instrumento privilegiado. Exatamente assim ocorriam as minhas aulas na universidade. Era para essa finalidade que eu, estudante de filosofia, estava sendo formado. (PERENCINI, 2017, p.28).

No entanto, à medida que Perencini vai avançando com os seus estudos na graduação ele constata algumas dissonâncias em relação à abordagem metodológica utilizada pelos docentes responsáveis pelas disciplinas atreladas à história da filosofia com aquilo que ele acredita que devia ser a especificidade destas disciplinas, ou seja, a de permitir “[...] reflexões acerca das questões conceituais, teóricas e metodológicas em história” (2017, p.29) e não apenas deter-se na transmissão cronológica e sistemática desta história. Assim, o autor começa a sentir os reflexos desta formação em seu ofício de professor, percebendo que a mesma estava sendo demasiadamente restrita e insuficiente para pensar outras propostas teórico-metodológicas que permitissem trabalhar a história da filosofia a partir de um viés filosófico e não meramente explicativo:

Posso exemplificar uma série de questões que (me e se) encontraram à época: Seria eu alguém a “explicar textos” da cultura filosófica para estudantes que, diferentemente de mim, não escolheram uma graduação de filosofia como curso? E que não pretendem existir enquanto leitores ou historiadores “profissionais” da filosofia? E que “profissionais” eram estes que nunca me proporcionaram sequer uma reflexão acerca dos canteiros teóricos e metodológicos da história? Este parecia um ofício desgraçado! Em essência e muito vagarosamente, iniciei um processo de pensar diferentemente do que correntemente se pensava em minha formação de graduando. E isso, com o tempo, (me) incomodou. (PERENCINI, 2017, p.30-31).

É a partir deste incômodo que Perencini abandona sua pesquisa em retórica e começa a procurar professores que pudessem lhe auxiliar em um projeto de iniciação científica que continha como objeto a filosofia e o seu ensino, mas, para a sua surpresa e espanto, nenhum professor do curso de filosofia da UNESP de Marília vinha

produzindo ou sequer tinham produzido alguma pesquisa que abordasse esta temática: “[...] Era ingênuo, confesso, mas não pude deixar de olhar com certo estranhamento os vários professores de filosofia que não se dedicavam a pensar o seu próprio ofício”. (PERENCINI, 2017, p.31). Muitos, inclusive, aconselharam o autor a procurar os pedagogos, alegando que as questões referentes ao ensino de filosofia eram de interesse da área da pedagogia: “[...] Ao menos um pedagogo haveria de pensar o ofício do professor de filosofia; tranqüilizei-me”. (PERENCINI, 2017, p.31). No entanto, mais uma vez, Perencini se surpreende ao constatar - a partir dos debates promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia (GEPEF), coordenado pelos professores Pedro Ângelo Pagni e Divino José da Silva, o qual ele passa a integrar – que os pedagogos não ofereciam respostas sobre como ensinar filosofia.

Contudo, surge uma luz no fim do túnel, porque através das reflexões promovidas pelo GEPEF o autor encontra um lugar em que tem a possibilidade de pensar as questões que envolvem o ensino de filosofia filosoficamente. Assim, meses depois, sob a coordenação dos professores Rodrigo Pelloso Gelamo e Vandéi Pinto da Silva, é criado o Enfilo, subgrupo do GEPEF. Foi então, a partir das discussões promovidas pelos professores oriundos dos Departamentos ligados à Educação que Perencini encontra subsídios para pensar outros modos de se ensinar filosofia, diferente da maneira que vinha fazendo até então, qual seja, a partir da explicação dos textos filosóficos. Diante desta nova perspectiva apresentada ao autor, em relação à filosofia e o seu ensino, ele começa a indagar-se sobre a necessidade de oportunizar aos estudantes de graduação em filosofia esta reflexão:

O problema é que quaisquer de meus amigos estudantes na filosofia tinham pouco acesso a essa reflexão. A sua importância, no entanto, justifica-se tanto para o licenciado, como para o bacharel. Da parte do primeiro, para não reproduzir as mesmas práticas de explicação exegética de texto a partir de uma história cronológica da filosofia para estudantes que não pretendem se profissionalizar na filosofia, como é o caso dos do nível médio. Da parte do bacharel, pois a sua formação na pesquisa não inviabiliza o ofício docente no grau universitário. Penso que a ausência da reflexão filosófica acerca das especificidades desse ensino reverbera, invariavelmente, na má formação do professor de filosofia em ambos os níveis. (PERENCINI, 2017, p.33-34).

Ao deparar-se com esta problemática, referente à ausência de reflexões que promovam aos estudantes do curso de filosofia da UNESP de Marília pensar filosoficamente o seu ofício, enquanto futuros professores de filosofia, perguntando,

sobre o para quê e por que ensinar filosofia, bem como sobre os modos possíveis de se ensiná-la, é que Perencini, sob a supervisão de Rodrigo Gelamo, inicia em 2010 uma pesquisa<sup>20</sup> com o intuito de “[...] conferir como se articulam as noções de ‘conhecimento’ e de ‘experiência’ no aprendizado da filosofia”. (PERENCIN, 2017, p.35). As fontes utilizadas pelo autor foram os artigos publicados em dezesseis periódicos especializados em Filosofia; Educação; Educação e Filosofia, dos anos de 1934 até o ano de 2008, totalizando 9242 trabalhos revisitados. A partir desta investigação, o autor conclui que a ausência de reflexão sobre a filosofia e o seu ensino não é privilégio só do departamento de filosofia da UNESP de Marília, mas uma prerrogativa dos demais cursos de graduação em filosofia do Brasil. Além disso, outra conclusão significativa que o autor chegou foi a de que, de maneira geral, o ensino de filosofia está atrelado à noção de ensino embasado na transmissão da história da filosofia a partir de textos filosóficos e nos melhores métodos para fazê-los. Em termos quantitativos o autor conclui que nem um por cento dos artigos analisados interessou-se em investigar uma temática mais abrangente e filosófica em relação ao porque e para quê da filosofia e o seu ensino nos diferentes níveis escolares, restringindo, portanto, o objeto em questão – ensino de filosofia- em uma concepção calcada no par transmissão-assimilação da história da filosofia e nos melhores métodos para se fazer isto.

Prosseguindo com as suas investigações Perencini inicia uma nova pesquisa bibliográfica<sup>21</sup> a fim de averiguar quais as questões que estão sendo debatidas em relação ao ensino de filosofia, a partir da análise dos artigos publicados em dez periódicos brasileiros nos anos de 1930, 1940 e 1950. A escolha destes períodos não foi aleatória, mas devido à necessidade sentida pelo autor de compreender como o ensino de filosofia foi pensado durante a criação e consolidação das universidades e dos cursos de graduação em filosofia no Brasil. Infelizmente, esta nova pesquisa reiterou aquilo que o autor havia concluído com a revisão bibliográfica anterior, isso é, a escassez de produção em relação à temática sobre o ensino de filosofia no Brasil:

[...] Se tomarmos esse conjunto de textos com base para a investigação quantitativa, podemos concluir que o pensamento sobre o ensino de Filosofia no Brasil foi escasso, além de tardio, já que o ensaio *A difusão da Filosofia*, de autoria de A.S. Oliveira Júnior (1939/40), primeiro texto a tratar da temática, só aparece em 1939, portanto cinco anos depois da criação do curso de Filosofia na Universidade de São

---

<sup>20</sup> Pesquisa intitulada: “O lugar do conhecimento e da experiência no aprendizado da filosofia” (2011).

<sup>21</sup> Pesquisa intitulada: “O Ensino de Filosofia no Brasil: A recepção e o seu debate nos periódicos brasileiros” (2013).

Paulo (USP), marco institucional no país. O segundo texto que encontramos só aparece 10 anos depois. Trata-se do artigo *A Filosofia na Escola Moderna*, de Irene da Silva Mello Carvalho (1949). Vale também mencionar que não houve nenhum número que se dedicou exclusivamente ao ensino de filosofia a partir da análise em periódicos de educação e de filosofia que a presente investigação nos ofereceu. (PERENCINI, 2017, p.36-37, grifos do autor.).

Diante da experiência enquanto estudante, professor e pesquisador vivenciada e compartilhada por Perencini (2017) no presente artigo analisado, fica evidente a escassez de produção bibliográfica nos períodos de 1930, 1934, 1940, 1950 até o ano de 2008 em relação à temática sobre o ensino de filosofia e a restrição destes artigos em torno de investigações pautadas em três diferentes enfoques: “[...] (1) do entendimento da importância do ensino da filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem; (2) da reflexão sobre os temas e conteúdos a serem ensinados e sobre o currículo; (3) da busca do entendimento metodológico do ensino da filosofia.” (PERENCINI, 2017, p.37). Desse modo, este descaso por parte da comunidade acadêmica em relação à promoção de debates onde o ensino de filosofia é entendido como uma questão filosófica, tem refletido, como experienciado por Perencini, nos cursos de graduação em filosofia de Universidades tradicionais e conceituadas, restringindo assim, aos futuros filósofos em formação, um ensino calcado na transmissão cronológica e sistemática da história da filosofia, não possibilitando aos graduandos o exercício da reflexão e problematização acerca dos conceitos elaborados pelos filósofos, outros modos possíveis de se ensinar filosofia, bem como pensar filosoficamente o seu ofício enquanto futuros professores de filosofia:

Tais enfoques tendem a restringir o exercício do filosofar e parecem revestir a filosofia com uma dimensão científica, munindo exclusivamente o estudante de filosofia de técnicas ditas rigorosas sobre a leitura e a escrita de textos considerados clássicos pela tradição. Ao menos foi esta a maneira como ocorreu a graduação em filosofia na qual fui formado como docente. (PERENCINI, 2017, p.42).

Apesar da formação acadêmica bastante restrita experienciada por Perencini ele se sentiu motivado a pensar sobre seu ofício e sua formação, isto porque, a sua experiência enquanto professor de filosofia - em formação - em um Curso Alternativo na UNESP de Marília (CAUM) fez com que ele vivenciasse uma série de questões em relação ao ensino de filosofia que o seu curso de graduação não havia

apresentado para discussão. Neste sentido, mesmo que os cursos de graduação em filosofia não oportunizem ou restrinjam às reflexões acerca da filosofia e seu ensino é possível que o professor de filosofia vivencie problemáticas em sala de aula que o afetem positivamente, impulsionando-o assim, a pensar sobre a sua prática buscando subsídios para aperfeiçoá-la.

O professor e pesquisador Rodrigo Peloso Gelamo já havia no ano de 2009 com a publicação do seu livro *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?*, fruto de sua tese de doutoramento, enunciado questões acerca do ensino de filosofia que vão de encontro com as problemáticas experienciadas e compartilhadas por Perencini, inclusive, as suas pesquisas de iniciação científica apresentadas anteriormente foram pensadas a partir dos problemas que Gelamo apresenta no referido livro, onde ele põe-se a pensar sobre a sua experiência enquanto professor de filosofia em diferentes cursos de graduação em instituições distintas.

Rodrigo Gelamo afirma que foi afetado por um sentimento angustiante de **estrangeiridade**, pois, ele estava ali para ensinar filosofia a futuros “administradores de empresas, cientistas contábeis, pedagogos, professores de matemática etc.” (GELAMO, 2009, p. 22) e não para formar filósofos ou professores de filosofia. Desse modo, Gelamo relata a sua angústia por não conseguir ser compreendido, por estar ali falando de filosofia, mas era como se estivesse falando uma outra língua, incompreendida pelos alunos:

O problema *ensinar Filosofia*, nesse contexto, afetou-me de tal modo que me fez sentir como um estrangeiro em meu próprio país; fez que me sentisse como *não filósofo* em minha formação filosófica: era como se falasse minha língua materna e não fosse compreendido. Falava de filosofia, do pensamento filosófico e de filósofos, mas era como se estivesse falando outra língua qualquer que não podia ser compreendida pelos estudantes. Sentia-me como se falasse Javanês. (GELAMO, 2009, p.22, grifos do autor)

A partir da sua experiência como professor de filosofia, Gelamo começa a indagar-se sobre a sua prática, mais especificamente, sobre “o que é e como ensinar a filosofia” (2009, p. 23). Tais questionamentos levaram-no a pensar sobre a sua formação acadêmica e de como ela poderia estar contribuindo para o mal estar e a dificuldade que ele estava sentindo em relação ao seu fazer pedagógico. No entanto, o autor conclui que apesar das defasagens presentes no seu curso de graduação em

filosofia - que diz respeito, entre outras coisas, à restrição de uma formação calcada na transmissão da história da filosofia -, estas não eram suficientes para sanar a sua inquietação em relação à angústia que vinha vivenciando, porque, para ele este sentimento de **estrangeiridade** estava muito ligado, também, a uma questão propriamente subjetiva, isso é:

[...] notei que o problema não se limitava à defasagem de minha formação, com suas várias lacunas que geralmente ocorrem em qualquer processo formativo, mas também no descompasso entre a *imagem* que eu fazia do ser professor e da relação com os alunos. Esse fato motivou a procura pela compreensão de como eu poderia criar um modo de diminuir a defasagem que havia sido criada em relação ao aluno que ali estava para assistir às aulas de Filosofia. Essa *defasagem* estava tanto na impossibilidade de atingir as expectativas que os alunos tinham em relação às aulas e à disciplina quanto naquelas que eu tinha em relação a eles, ou, ainda, aquelas objetivadas e exigidas nas ementas das disciplinas. (GELAMO, 2009, p. 23, grifos do autor).

Esta descoberta levou Gelamo a refletir sobre outras questões relacionadas ao seu ofício, perguntando-se sobre a efetiva necessidade e importância de se ensinar filosofia a graduandos que não pretendiam ser filósofos; a relação existente entre a filosofia com os saberes específicos de cada profissão em que estes alunos iriam atuar e de que maneira sugerir uma reflexão filosófica mais próxima dos anseios destes educandos bem como que contemplasse as especificidades dos diferentes cursos de graduação? A partir destas indagações e com o propósito de não limitar a temática - ensino de filosofia - em torno do debate relacionado ao viés pedagógico-metodológico (quais os temas a serem trabalhados e a metodologia utilizada para este ensino?), o autor formula o problema de sua pesquisa da seguinte maneira: “[...] *o que faz o filósofo quando uma de suas tarefas no contexto presente é ser professor de Filosofia?*” (GELAMO, 2009, p.34, grifos do autor.).

Gelamo, assim como Perencini, é afetado por problemas experienciados a partir de sua prática docente, ou seja, enquanto professor iniciante de filosofia deparara-se com um contingente de alunos que, na grande maioria, não viam necessidade e importância nas aulas de filosofia:

Os alunos, logo de início e de modo geral, não tinham o desejo de aprender os conteúdos “filosóficos”. Alguns, por terem passado por situações escolares não muito agradáveis com outros professores de Filosofia; outros, por mero descaso ou preconceito; outros, ainda, por influência dos primeiros. O que se fazia unânime era a questão, muitas

vezes marcada pelo silêncio dos rostos apáticos: “O que *isso* (a filosofia) tem a ver com o curso que eu faço?” [...] (GELAMO, 2009, p.24, grifo do autor).

Além disso, constata a precária, escassa e restrita produção acadêmica em prol de reflexões críticas e filosóficas sobre o ensino de filosofia. Mas, diante destas questões uma em específico foi a propulsora de uma angústia e incômodo maior em ambos os pesquisadores, ou seja, a recusa por parte dos filósofos em pensar o seu ofício enquanto professores de filosofia, o que resultou em debates específicos e recorrentes sobre o ensino de filosofia, isso é, atrelados ao como (metodologia/temática) e porque (importância) ensinar filosofia. No entanto, estes obstáculos não foram utilizados como justificativa para a inércia ou o abandono da profissão, mas foram propulsores de debates em prol de um ensino de filosofia como reflexão filosófica significativa tanto para os alunos como para os docentes da área, pois, para além dos conteúdos programáticos que devem compor um currículo, isso é, a práxis objetiva de toda experiência educativa, há também a dimensão subjetiva, que tem a ver com o âmago único e singular dos sujeitos envolvidos nesta experiência, e é, muitas vezes, o elemento subjetivo que nos incita a pensar filosoficamente o processo educativo. (OLIVEIRA, 2015, p. 225).

[...] como professor de Filosofia, nunca havia me perguntado o que era necessário fazer para ser um *professor de filosofia*. Em conversas com colegas de profissão, via ressoar a mesma ausência desse tipo de questionamento e percebia a certeza reinante: *ser professor* de Filosofia ‘e, simplesmente, *ensinar* a Filosofia, mesmo sem se ter a compreensão filosófica do que seja “ser professor” e do que seja “ensinar na Filosofia”. (GELAMO, 2009, p.29-30, grifos do autor).

Assim, a partir dos problemas vivenciados por Perencini e Gelamo, nosso intuito a seguir é, através da análise das entrevistas concedidas pelos professores de filosofia do nível médio do município de Pirassununga/SP, averiguarmos se estes professores compartilham das angústias experienciadas pelos autores aqui citados, objetivando, por fim, responder a nossa pergunta: Qual a concepção de ensino de filosofia dos professores de filosofia do nível médio, ou seja, para que ensinam filosofia: pela utilidade ou pelo sentido?

#### **4.1.1.1 Os professores e o ensino de filosofia: Relatos de experiências**



O município de Pirassununga localizado no interior de São Paulo, segundo dados do IBGE possui uma população total de 75.474 habitantes e um total de sete escolas públicas que oferecem o Ensino Médio são elas: Escola Estadual Nossa Senhora de Loreto; Escola Estadual Pirassununga, Escola Estadual Professora Osmarina Sedeh Padilha; Escola Estadual Professor Paulo de Barros Ferraz; Escola Estadual Professor Doutor René Albers; Escola Estadual Professora Therezinha Rodrigues e Escola Técnica Estadual Gustavo Klug Tenente Aviador. De acordo com os dados do Censo Escolar/INEP atualizados em maio de 2017, há um total de 1407 alunos matriculados no Ensino Médio nas instituições do referido município, sendo que deste total, temos 432 estudantes cursando o primeiro ano, 467 estudantes cursando o segundo ano e 508 alunos cursando o terceiro ano do Ensino Médio.

Nesta pesquisa foram entrevistados seis de um total de sete professores que lecionam filosofia nas escolas citadas anteriormente, sendo que as entrevistas foram realizadas individualmente a partir de um roteiro semiestruturado e gravadas, com duração, em média, de quarenta minutos cada. De maneira geral, os professores entrevistados são mulheres com idades entre 39 e 68 anos, sendo que apenas dois são do sexo masculino, um com 26 anos e o outro com 36 anos de idade. E estes professores começaram a lecionar filosofia entre os anos de 2005 e 2014. As entrevistas foram iniciadas com perguntas referentes à formação acadêmica destes professores que se sucederam entre os anos de 2004 e 2016, em instituições distintas como a Pontifícia Universidade Católica (PUC), a Faculdade Claretiano, a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e a Universidade Camilo Castelo Branco, nas modalidades de ensino presencial e a distância. Com exceção da professora F. P. de 39 anos de idade que é formada em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco, os demais possuem graduação em Filosofia e, a maioria dos sujeitos entrevistados, exceto a professora N. A. de 68 anos de idade, além da Filosofia, lecionam outras disciplinas, como Sociologia e História e apenas o professor F. C. de 26 anos de idade não é efetivo na rede.

Quando perguntados se desejavam ser professores de filosofia a metade dos sujeitos entrevistados, ou seja, os professores F. C. de 26 anos, F. P. de 39 anos e A. P. de 41 anos, respondeu que esta não era a meta almejada a princípio, mas a carreira docente sim, no entanto, em outras disciplinas. Os demais responderam que sim, como a professora efetiva N.A. de 68 anos de idade que atualmente leciona Filosofia na Escola Estadual Professor Paulo de Barros Ferraz. O relato dela foi bastante comovente e esperançoso, afirmando que sempre desejou ser professora de filosofia, no entanto,

devido à condição financeira desfavorável precisou abdicar do seu sonho por um tempo, trabalhando por um longo período como cabeleireira, pois tinha dois filhos para criar e sabia que o salário de professor não iria dar suporte suficiente para as suas despesas, desistindo então, temporariamente do seu sonho. Tempos depois, mesmo com uma idade já avançada, com a vida estabilizada economicamente e com os dois filhos já formados e encaminhados, ela cursa a graduação em Filosofia na Faculdade Claretiano em Rio Claro e em 2011<sup>22</sup> passa a lecionar Filosofia como professora substituta, efetivando-se no ano de 2012. E quando indagada sobre o porquê deste desejo, ela afirmou que queria fazer alguma coisa útil para a sociedade.

(N. A. , 68 anos) – “Eu trabalhei em salão de beleza até quando eu precisei de dinheiro – digamos assim -. Depois, no momento certo, com os filhos formados, estas coisas, então eu pensei realmente em mudar, porque eu queria fazer alguma coisa útil, não queria ficar parada.”

O professor efetivo L. L. de 36 anos de idade também responde categoricamente que sim, quando indagado sobre se havia o desejo em ser professor de filosofia, porque disse ele, que a filosofia sempre o encantou, assim como a carreira docente. Ele formou-se em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) no ano de 2005, iniciando, no ano seguinte, o mestrado em Filosofia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação do professor Wolfgang Leo Maar, mas infelizmente não pode dar continuidade, pois sua mãe adoeceu. Atualmente leciona Filosofia, Sociologia e História na Escola Estadual Pirassununga e na Escola Estadual Nossa Senhora de Loreto.

Outro relato bastante interessante e animador foi o da professora efetiva F. H. de 43 anos de idade, formada em Ciências Sociais (Bacharelado), com ênfase em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) nos anos de 1993 a 1996, mestra em Educação Especial no ano de 2000, pela mesma instituição. Ela afirmou que sempre teve interesse pela Filosofia e que inclusive enquanto estudante no curso de Ciências Sociais cursou inúmeras disciplinas oferecidas no curso de graduação em Filosofia e almejava fazer Doutorado em Filosofia, no entanto, com o término do seu mestrado ela ficou viúva e com dois filhos pequenos para criar, e assim, diante deste

---

<sup>22</sup> A professora em questão não soube informar o ano em que concluiu sua graduação, afirmando que fazia muito tempo e que não se recordava ao certo da data. Entrei em contato com ela diversas vezes por e-mail, mas não obtive resposta.

acontecimento, começa a lecionar em algumas faculdades particulares, desistindo provisoriamente do seu intento. Depois de alguns anos, com a vida mais tranquila e pensando novamente em cursar o doutorado, ela engravida e mais uma vez seu desejo é colocado em segundo plano. Mas, no ano de 2005 ela vê a possibilidade de aprofundar os seus estudos em Filosofia a partir de um programa oferecido pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 02/97) popularmente conhecido como Resolução 2, que em parceria com algumas instituições de ensino superior, disponibiliza cursos de licenciatura, na modalidade a distância e semipresencial, para quem possui diploma de nível superior relacionado à habilitação pretendida. Então, durante um ano a professora F. H. teve acesso a aulas on-line oferecidas pela Faculdade Claretiano de Batatais, formando-se em 2006 em Filosofia com ênfase em licenciatura plena. A partir de então, ela começou a dar aulas de filosofia e atualmente leciona Filosofia e Sociologia na Escola Estadual Pirassununga como professora efetiva e outras disciplinas em faculdades particulares em diferentes municípios como Porto Ferreira e Batatais, e, apesar dos seus 43 anos de idade, de possuir uma carreira relativamente estável e de amar a sua profissão ela não desistiu do seu sonho de cursar o Doutorado em Filosofia. Quando indagada sobre o porquê do seu desejo em ensinar filosofia ela afirma que este veio inicialmente pelo seu amor à filosofia e por que para ela a filosofia tem o poder da libertação, de dar voz aos alunos e instigá-los a pensar.

(F. H. , 43 anos) – “Eu sempre quis fazer doutorado em Filosofia. Você vê, eu tenho a graduação em uma área de formação que é a Sociologia. Fiz o mestrado numa área a fim que é a Educação Especial. Foi muito difícil entrar no mestrado, porque não é a mesma área. Eu tive que lutar muito. Tive que defender mesmo a ideia de que eu era capaz de fazer e desenvolver. E depois eu queria fazer o doutorado na Educação ou na Filosofia, só que eu fiquei viúva, com dois filhos pequenos. Então eu fui para o mercado de trabalho, para poder dar conta de organizar a minha vida. Aí depois de um tempo, quando eu podia fazer o doutorado, eu engravidei. Porque os meus orientadores eram Zilda Del Prette e Almir Del Prette da UFSCar. E eles tinham vaga pra mim, estava tudo certo, mas eu engravidei. Aí eu tentei no outro ano de novo, mas eu engravidei novamente. Então eu fui mãe um ano e mãe no outro ano, de novo. Então, foi bem corrido pra mim”.

A professora efetiva F. P. de 39 anos de idade, formada em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco no ano de 2004, ao ser indagada sobre o porquê se tornou professora de Filosofia afirma que, na verdade, foi por acaso. Explicou que a

oportunidade surgiu através de uma amiga que lhe informou existir aulas vagas de Filosofia em uma escola estadual localizada no município de Santa Rita do Passa Quatro. Neste período ela estava trabalhando como coordenadora pedagógica no Colégio Objetivo na cidade de Pirassununga e, mesmo não fazendo parte dos seus planos lecionar Filosofia, ela aceitou o desafio, pedindo demissão do seu cargo. Assim, no ano de 2006 ela passa a lecionar a referida disciplina, três vezes por semana, na cidade de Santa Rita do Passa Quatro. Atualmente, ela ministra aulas de Filosofia e Sociologia na Escola Estadual Professor Doutor René Albers, afirmando ser esta uma experiência bastante desafiadora e gratificante. Prossegui perguntando se ela sentia necessidade de cursar Filosofia e sua resposta foi um “NÃO” bastante enfático, justificando que sempre estuda durante o processo de preparação das aulas, salientando que teve muitas dificuldades em relação ao conteúdo da disciplina no início da sua carreira, mas foram sendo sanadas com a experiência docente.

O professor contratado F. C. de 26 anos de idade começou a lecionar Filosofia, Sociologia e História recentemente, no ano de 2014, e atualmente ministra aulas na Escola Estadual Professora Osmarina Sedeh Padilha e em outras instituições públicas e particulares localizadas nos municípios vizinhos, como Leme e Descalvado. Ele afirmou que seu desejo inicial era o de ser Padre, para tanto, precisou cursar a graduação em Filosofia sendo ser este um dos requisitos obrigatórios para o exercício do sacerdócio. No entanto, já no seu primeiro ano de curso na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, ele desiste do seu intento e passa a almejar a carreira docente como professor de filosofia e vê a possibilidade de continuar os seus estudos na mesma instituição e no mesmo curso, formando-se no ano de 2013. Ele relatou que este interesse pela filosofia e o seu ensino foi se consolidando a partir das disciplinas que teve acesso em seu curso.

A professora efetiva A. P., de 41 anos de idade, formada em História pela Universidade Estadual de Londrina no ano de 2007, disse que sempre teve afeição pela filosofia, mas a história lhe despertava um interesse ainda maior; por isso optou pela licenciatura em História. No entanto, enquanto professora de História há mais de doze anos ela teve a oportunidade, no ano de 2010, de lecionar Filosofia na Escola Técnica Estadual Gustavo Klug Tenente Aviador, onde trabalha atualmente ministrando aulas de Filosofia, Sociologia e História. Através desta experiência ela sentiu a necessidade de aprofundar-se nos estudos sobre a filosofia, pois havia constatado que a disciplina em questão abordava temas muito específicos, um tanto quanto complicados e desafiadores, demandando conhecimentos e embasamentos teóricos que não possuía. Então, ela passa

a cursar Filosofia com ênfase em licenciatura plena pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) no ano de 2016, na modalidade de ensino semipresencial, oferecido pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (FATECE) em Pirassununga, formando-se em 2017.

(A. P. , 41 anos) – “Eu tenho uma experiência de mais de doze anos dando aulas de História, Aí apareceu quando eu entrei no Centro Paula Souza (Escola Técnica Estadual Gustavo Klug Tenente Aviador) a oportunidade de lecionar Filosofia. No primeiro momento foi um horror. O pessoal acha que é fácil dar aulas de Filosofia, mas não é. Mas eu tomei bastante gosto pela disciplina. Aí eu comecei estudar e decidi fazer uma segunda graduação, para ajustar alguns pontos. Porque a minha formação inicial em História pela UEL, é muito fechada em torno do conteúdo de História. Então, eu não tinha tido muito contato com a Filosofia - eu tive duas ou três disciplinas, mas que não davam suporte para trabalhar na sala de aula”.

Prosseguindo com as questões referentes à formação acadêmica desses professores, perguntei a eles se nos cursos de graduação que tiveram acesso, houve alguma atenção especial às questões referentes ao ensino de filosofia e, de maneira geral, eles afirmaram que estas se fizeram presentes, mas de forma muito superficial, ou seja, as discussões relacionadas aos modos possíveis de se ensinar filosofia, de se trabalhar com os conceitos filosóficos e com a história da filosofia, não eram suficientes. Havia, portanto, uma lacuna a ser preenchida, pois, diziam eles, que não havia uma ligação, uma relação mútua entre as questões e as disciplinas de cunho mais conceitual e histórico da filosofia com aquelas voltadas para as metodologias de ensino.

Contudo, os sujeitos entrevistados salientaram que tiveram uma formação bastante sólida e enriquecedora em relação à tradição filosófica, mas, por outro lado, eles alegaram que as disciplinas voltadas para os debates acerca da prática filosófica em sala de aula, sobre o ensino de filosofia, eram insuficientes. É importante destacarmos que esta problemática vivenciada e relatada pelos professores entrevistados, a qual sinaliza para uma tendência fortemente histórica e explicativa da filosofia vinculada nos cursos que tiveram acesso, foi a mesma experienciada por Perencini (2017) enquanto estudante de filosofia e comprovada por ele, através da realização de uma pesquisa de cunho bibliográfico, como sendo a perspectiva dominante de muitos cursos de graduação em filosofia por longos períodos.

(F. H. , 43 anos) – “O problema é que na formação de um ser humano que vai atuar na licenciatura, você tem que ter algumas perdas. O mais importante no meu ponto de vista, é priorizar a informação para ele conhecer sim a história da filosofia, para ele conhecer os conceitos filosóficos, porque na hora de dar aula, isso vai fazer diferença. Agora o que ele vai fazer com aquele conceito filosófico, como é que ele vai dar essa aula, só a prática vai dizer. Sinto muito te dizer, não há curso que ensine a dar aula, é só a prática. Sinto informar. Então esse vazio que todo mundo sente é comum, é natural. Você só vai perceber isso depois de muitos anos de prática, que ninguém poderia te ensinar aquelas questões, porque ela não se dá na teoria, ela se dá na prática, no dia a dia. Então você tem que formar a pessoa, muito bem formada, conceitualmente, né? Essa parte tem que estar muito bem estruturada na mente dela, porque quando ela for pra prática, ela vai ter isso como uma base, mas como ela vai fazer, não existe uma receita pra dar aula, né? Nunca vai existir!”

Para a professora F. H. a escassa visibilidade, promovida pelo seu curso de graduação, em prol de reflexões sobre o ensino de filosofia é bastante comum e corriqueira nos distintos cursos de licenciatura e para ela isto não é um problema. No entanto, os demais professores entrevistados, não veem de bom grado esta defasagem, considerando-a bastante problemática, trazendo consequências negativas não só em relação à formação acadêmica, mas também, para a prática em sala de aula.

(F. C. , 26 anos) – “Então, o curso na PUC- Campinas era mais voltado para a história da filosofia, a história do pensamento. A maioria das disciplinas era muito específica, como por exemplo, história da filosofia, filosofia hermenêutica, lógica aristotélica, lógica simbólica e nestas disciplinas não eram promovidas discussões sobre o ensino de filosofia. Mas, havia disciplinas com esta especificidade, como a disciplina de estágio supervisionado, porém, os professores responsáveis por estas disciplinas pedagógicas, não conseguiam fazer esta ligação da teoria com a prática. Acho que é por isso que muitos professores acabam desistindo da carreira, porque acabam pré-concebendo um estilo de aula que não vão conseguir dar depois.”

(L. L. , 36 anos) – “O curso era muito voltado para a história da filosofia. Era muito histórico, muito bom e muito forte em relação ao viés histórico. A gente estudava mesmo a história da filosofia. Tinha, por exemplo, filosofia moderna, tópicos especiais de filosofia moderna, então aí você entrava nos debates, você ficava lendo só aquele autor, aquele livro, debatendo. Inclusive eu fui presidente do centro acadêmico e a gente “quebrava muito o pau”, porque, como eu fiz a opção pela licenciatura, nós não tínhamos uma formação voltada para o ensino de filosofia. Era muito pouco. A gente tinha disciplinas voltadas para o pedagógico, mas eram muito superficiais e, além disso, os professores que trabalhavam com este viés mais relacionado ao ensino, eram muito focados num teórico em específico. E a prática filosófica em si, a gente não estudou nada.”

(A. P. , 41 anos) - “Havia sim um viés mais para a sala de aula, mas eu não sei se realmente havia este viés para a sala de aula ou se eu consegui identificar porque eu já dava aula. Eu não consigo dizer se é pela formação ou porque eu já tinha lido bastante coisa em relação ao ensino de filosofia. Mas, como ela estava sendo ofertada como segunda graduação, todos os alunos já eram professores. Então, em alguns momentos era possível articular a experiência em sala de aula com algumas disciplinas oferecidas pelo curso. Mas não tinha uma preocupação, por exemplo, em trabalhar a questão do interesse, a releitura, porque o conteúdo de filosofia é muito hermético, até pra gente que estuda ele é difícil, imagina para os alunos. Então, os caminhos para se chegar numa didática que atinja aos alunos de doze a dezessete anos não foi muito trabalhado no curso.”

Consequentemente, estes professores alegaram ter muitas dificuldades e dúvidas, principalmente no início da carreira docente, em relação ao como ensinar a filosofia, ou seja, como trabalhar com os temas filosóficos propostos nos livros didáticos e com a história da filosofia de uma maneira convidativa e significativa para os alunos, não limitando o ensino de filosofia à transmissão da sua história. Esta preocupação vivenciada pelos sujeitos entrevistados foi também compartilhada por Gelamo (2009) e Perencini (2017) e foi exatamente este o motivo que levou os autores a pensarem filosoficamente sobre o seu ofício enquanto professores de filosofia e as dissonâncias presentes nos cursos de formação universitária.

[...] Nesse momento preciso, a sala de aula também deixou de ser um ambiente confortável e passou a ser um lugar estranho à minha sensibilidade e ao meu modo de produzir pensamento. Esse estranhamento pode ter ocorrido porque as relações que ali se instauravam não faziam parte do rol de conhecimentos filosóficos adquiridos durante o processo formativo em licenciatura e mestrado em Filosofia. Apesar de o curso de Licenciatura em Filosofia ter por objetivo explícito a formação do professor de Filosofia, muitas vezes não prepara o estudante para a futura atividade docente. Talvez, ainda, o estranhamento tenha se dado porque a atividade docente não resgatava (não *atualizava*) aquele *acontecimento* no qual fui *tomado* pela filosofia e descobri os prazeres em estudá-la. (GELAMO, 2009, p.20-21, grifos do autor).

Os docentes em que, de alguma forma, poderia me espelhar tratavam de explicar os textos e os rígidos conceitos de determinados autores da tradição filosófica, ao passo que os manuais ofereciam um modo de ensino calcado entre temas e a história da filosofia. O meu ofício docente foi ganhando forma nesse intento: instruir estudantes de um grau inferior ao universitário na história e nos temas da tradição filosófica. Para um iniciante, não parecia desagradável a tarefa, sobretudo porque anos depois percebi que era exatamente essa a

especificidade de minha formação universitária em filosofia. (PERENCINI, 2017, p.26).

Diante dos depoimentos dos professores entrevistados, reitera-se uma das problemáticas apontadas nas pesquisas desenvolvidas por Perencini e que diz respeito à centralidade que é oferecida nos cursos de graduação em filosofia ao rol das disciplinas voltadas para a transmissão da história da filosofia e para a transmissão dos conceitos trabalhados por determinado autor da tradição filosófica. É importante salientarmos que estas características não são exclusivas dos cursos de filosofia em nível de bacharelado e licenciatura concomitantemente, mas estão presentes nos cursos voltados especificamente para a formação de professores de filosofia, como pudemos ver nos relatos transcritos anteriormente de duas das professoras entrevistadas - a A. P. e a F. H. - que tiveram acesso a cursos destinados exclusivamente à formação de professores.

Em linhas gerais, os problemas compartilhados por Gelamo, Perencini e pelos sujeitos entrevistados referem-se a uma determinada concepção de filosofia e de ensino, fortemente histórico e monográfico. Historicamente, podemos inferir que essas características presentes nos cursos de formação de professores e bacharéis em filosofia, bem como nos demais cursos de graduação em áreas distintas, são uma tendência fortemente difundida a partir do advento do processo de industrialização, pois, é neste contexto que o sistema capitalista em ascensão, passa a exigir a formação de mão de obra altamente especializada para trabalhar nas indústrias em expansão, influenciando e mudando a concepção de ensino e de conhecimento. É a partir desta conjectura fortemente aliada à razão iluminista que os processos formativos vão adquirindo conotações específicas vinculadas, principalmente, a uma razão instrumentalizada e especializada. Desse modo, os cursos de formação, não só aqueles vinculados às ciências exatas, mas também aqueles que se referem às ciências humanas, passam a investir em um ensino fortemente tecnicista a fim de formar profissionais especializados em determinado assunto e área de conhecimento.

Apesar do surgimento de novas correntes pedagógicas, que se propuseram a pensar o ensino para além de uma visão técnica, profissionalizante e especializada, valorizando a formação humana e integral do indivíduo, ainda sofremos com os resquícios do ideário tecnicista de educação, isto porque a estrutura econômica, política e social da atualidade pouco mudou em relação à época da hegemonia de propostas engessadas e instrumentalizadas de educação e, além disso, muitos dos professores que



estão a ministrar aulas em cursos de graduação em filosofia foram formados dentro desta lógica; assim, já é de se esperar que estes docentes sejam eximes especialistas em determinado filósofo e corrente filosófica, como salientado pelos professores entrevistados, mas, em contrapartida, muitos deles, acabam postergando a dimensão filosófica do processo educativo, restringindo assim, aos discentes em formação a possibilidade de refletirem para além daquilo que foi pensado pelos filósofos.

Theodor Adorno publica em 1962 o ensaio intitulado “A filosofia e os professores” (2003b), o qual foi proferido por ele de antemão em uma palestra realizada na Casa de Estudante de Frankfurt. Em linhas gerais, neste texto, o filósofo faz uma crítica em relação à formação intelectual dos candidatos à docência em Ciências nas escolas superiores do estado de Hessen (Alemanha), afirmando que eles limitam o saber filosófico ao âmbito profissional, negando assim a possibilidade da transformação de si através do pensamento reflexivo. Desse modo, ao avaliar a situação intelectual dos candidatos, Adorno aponta que a maioria compreende os conceitos abordados pelos filósofos, no entanto, eles não conseguem elaborar ideias que pretendem ir além daquilo que foi pensado por eles, ou seja, estes examinandos não fazem do saber filosófico um saber vivo, ativo, que não deve se restringir ao âmbito profissional, mas se estender para a esfera social, possibilitando a “consciência de si e a autorreflexão do objeto” (ADORNO, 2003b, p.71).

A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela *ausência da formação cultural (Bildung) necessária a quem pretende ser um formador [...]* (ADORNO, 2003b, p.63, grifos meus).

Mesmo que o filósofo frankfurtiano esteja tratando de um tema específico, as problemáticas levantadas por ele, ou seja, a ausência da formação cultural (*Bildung*) dos candidatos, vão ao encontro com as discrepâncias relatadas por Perencini, Gelamo e pelos professores entrevistados em relação à ausência de disposição, por parte dos muitos professores dos cursos de graduação em filosofia, de promoverem reflexões que extrapolem a dimensão meramente histórica e ilustrativa da filosofia, oportunizando discussões filosóficas acerca da filosofia e do seu ensino.

Fica evidente então que para Adorno todos aqueles que se dedicam à carreira docente devem possuir uma formação cultural (*Bildung*) que segundo ele diz respeito:

“[...] à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável”. (ADORNO, 2003b, p.63). Desse modo, aquele que se propõe a contribuir para o processo de formação do outro, deve necessariamente ocupar-se (constantemente) com a sua autoformação, refletindo sobre o seu ofício, pondo-se a pensar sobre a sua própria prática em sala de aula, sobre as maneiras possíveis de se ensinar filosofia, sobre o **porquê** e **para que** ensiná-la. Assim, de acordo com o pensamento adorniano, podemos inferir que a autorreflexão sobre si mesmo é uma das potencialidades que devem estar presentes na essência de um formador para que este se torne efetivamente um intelectual e não mero profissional.

Mas se alguém é ou não um intelectual, esta conclusão se manifesta sobretudo na relação com seu próprio trabalho e com o todo social de que esta relação forma uma parcela. Aliás, é essa relação, e não a ocupação com disciplinas específicas, tais como teoria do conhecimento, ética ou até mesmo história da filosofia, que constitui a essência da filosofia. Esta é a formulação de um filósofo a quem dificilmente se negará qualificação nas disciplinas filosóficas específicas. (ADORNO, 2003b, p.53-54).

No entanto, conforme os relatos dos professores entrevistados bem como de Perencini e Gelamo, o cenário atual dos cursos de filosofia é composto, de maneira geral, por docentes que se portam como meros profissionais, restringindo o seu fazer pedagógico à transmissão da história da filosofia bem como aos conceitos pensados por determinado filósofo. Neste sentido concordamos com Adorno (2003b, p.52) quando afirma que: “Seria infantil esperar que qualquer um queira ou possa se tornar um filósofo profissional; é justamente esta a concepção em relação à qual tenho profundas desconfianças”. Porém, quando um filósofo profissional assume a responsabilidade de ensinar a filosofia, acreditamos que ele precisa necessariamente ter disponibilidade para refletir sobre a sua prática, enfrentando, questionando e problematizando as questões acerca do aprender e do ensinar a filosofia, porque, não é justo “[...] impor aos nossos estudantes a deformação profissional daqueles que automaticamente consideram sua própria área de atuação como sendo o centro do mundo. A filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica”. (ADORNO, 2003b, p.52)

Além da problemática vinculada à não disponibilidade, por parte de uma parcela bastante significativa dos docentes dos cursos de graduação em filosofia, em oportunizar um ensino de filosofia efetivamente filosófico, os sujeitos entrevistados

expuseram outros problemas que para eles são ainda mais significativos se comparado com o citado anteriormente e dizem respeito: aos materiais pedagógicos fornecidos pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo, como os livros didáticos e os Cadernos do professor e aluno<sup>23</sup>; a falta de professores devidamente qualificados e o despreparo teórico dos professores com formação em filosofia, ou seja, alguns dos professores entrevistados, afirmaram que muitos dos profissionais que lecionam filosofia não possuem formação específica na área e mesmo aqueles que possuem, muitas vezes, apresentam um conhecimento teórico bastante superficial em relação à história da filosofia e os conceitos filosóficos. Os problemas apresentados em relação à questão dos materiais pedagógicos foram levantados quando perguntei a eles sobre a metodologia utilizada nas aulas de filosofia e, de maneira geral, os professores relataram que as suas aulas vão sendo elaboradas conforme a proposta curricular dos livros didáticos e do Caderno do professor, salientando que estes apresentam um panorama da história da filosofia, dos temas, problemas e conceitos filosóficos de maneira muito fragmentada, superficial, descontextualizada e não cronológica<sup>24</sup>.

(L. L. , 36 anos) – “Eu utilizo o **Filosofando: Introdução à filosofia** e o **Convite à Filosofia**, e acho que eles estão muito distantes da realidade da gente. Os textos ali, a grande maioria, não é condizente com a realidade dos alunos. Eu estou na sala de aula, eu posso pegar um trecho enorme da crítica da razão pura de Kant, depois mais um texto enorme explicando, depois outro texto enorme comparando, mas, os alunos não vão pegar isso. A gente trabalha tematicamente, só que às vezes, assim, a conexão entre os temas, ela é muito pequena, entendeu? Por exemplo, no primeiro ano, você começa a trabalhar com essa ideia de criar uma imagem do que é filosofia, então você começa investigar o que é intelecto, e de repente você tem um corte, você já vai pra lógica. Você não consegue construir com o aluno alguma coisa. Não estou dizendo que teria que ser histórico também. Não sei. Mas, tem pouca conexão dos temas. Um exemplo mais gritante pra mim, no segundo ano, o volume 1, na situação de aprendizagem 1, então você começa falando sobre Cogito Cartesiano,

<sup>23</sup>O governo do Estado de São Paulo em parceria com o Ministério da Educação e com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, através do programa São Paulo faz Escola, desenvolveu dois tipos de documentos para serem distribuídos em sala de aula para docentes e discentes, são os chamados Caderno do aluno e Caderno do professor, com o intuito de igualar e controlar os conteúdos curriculares entre todas as escolas da rede estadual de São Paulo. E além do Caderno os professores também utilizam os livros didáticos que são previamente selecionados por eles a partir dos exemplares distribuídos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para o ano de 2018 o PNLD disponibilizou as seguintes obras para a análise e escolha dos professores: **Filosofia e Filosofias – Existência e Sentidos; Filosofia – Experiência do Pensamento; Reflexões: Filosofia e Cotidiano; Filosofia: Temas e Percursos; Fundamentos de Filosofia; Iniciação à Filosofia; Filosofando – Introdução à Filosofia e Diálogo: Primeiros Estudos em Filosofia.**

<sup>24</sup> Quatro dos seis professores entrevistados relataram essa problemática, sendo que apenas as professoras A. P. e F. P. não compartilharam da mesma opinião.

então você abre lá, o que é Cogito Cartesiano?, Começa com uma proposta para os alunos conversarem: prove que você existe; prove que Deus existe. Várias perguntas pra chegar no Cogito Cartesiano, mas, em nenhum momento o manual propõe uma discussão sobre a modernidade. Eu faço esse recorte, porque não tem como falar em Descartes sem falar dessa transição medieval para o mundo moderno. Aí, simplesmente você acaba a situação de aprendizagem 1 e já começa a falar sobre ética e moral a partir de Aristóteles, Sócrates e Epicuro e eu não entendo, inclusive, o porque dessa ordem, por que o Aristóteles é antes do Sócrates. Eu acho que não precisa estar preso na história, mas, você precisa ter o mínimo de cronologia sobre o que você está falando. O formato do Caderno é muito quadrado; ele é muito preencher lacunas, é tudo lacuna para o aluno preencher, tipo assim: “Quando eu estou querendo fazer isso, como eu devo fazer aquilo?” Aí você vai lá e preenche com uma palavra. É uma coisa muito pobre, então isso diminui demais a posição da filosofia”.

(F. H. , 43 anos) – “Então, eu tenho algumas críticas em relação aos cadernos. Eu acho que eles não foram revisados. Eles foram bem escritos sim! Mas, não tem uma linearidade. Passa da Idade Média para a Idade Moderna virando uma página, entendeu? Aí você fala de Locke, de ceticismo e na outra página você já está em Descartes, no racionalismo e na outra página, sem nenhum texto, nenhuma explicação, você já entra em um assunto totalmente diferente. E aí você pensa: - Nossa, olha o nó que vai dar na cabeça do aluno! Então, eu falo para os alunos: - Olha, o foco aqui é a mente humana. Nós não vamos falar da filosofia em si. Então, nós vamos falar sobre alguns autores. Porque pula lá dos clássicos para a Idade Moderna. Então, eu coloco a linha da filosofia na lousa, mostro onde eu estou. Explico que eles (os alunos) vão virar a folha (do livro) e vão passar séculos. Senão os alunos vão falar que a professora é louca. Eles não vão entender nada.”

(F. C. , de 26 anos) – “Eu estava dando uma olhada no currículo e na proposta de Minas Gerais e eles são muito focados na questão da história da filosofia e isso ainda falta para nós. Por exemplo, o livro didático do Sílvio Gallo, ele traz as últimas páginas, são quatro páginas no qual ele faz uma linha histórica do pensamento e apresenta os filósofos, os temas e as escolas filosóficas que eles trabalharam. Então, eu senti um apoio muito grande dele, deste livro didático e isto falta ainda, porque você fala de um filósofo para os alunos, por exemplo, René Descartes e eles não sabem quem foi, onde viveu, o contexto social que ele viveu, então eu uso essas últimas páginas, principalmente no primeiro ano, para os alunos terem um contato e conhecerem os filósofos. Eu dedico umas quatro aulas só para isso. E depois, quando eu chegar na aula e falar, por exemplo, de Aristóteles, os alunos vão ter uma noção básica sobre ele. Então, com isso eu consigo fazer esta ligação, este apoio que ainda falta e muito dentro do nosso currículo, dentro do nosso Estado. E aí, nós recebemos o conteúdo, porque temos um currículo e dentro deste currículo nós temos o livro didático e o caderno. Eu procuro não ficar preso a apenas um material. Então, eu uso o caderno como base e o livro como apoio. Porque, o caderno vai trabalhar, por exemplo, sobre a Metafísica, mas não traz uma explicação do que é a Metafísica, é

muito raso isso daí. Então, por exemplo, hoje eu dei uma aula sobre Lógica e tendo em vista que o caderno é muito fraco em relação à explicação, eu já preparei um resumo e expliquei para os alunos a importância da Lógica, como ela foi criada a partir de Aristóteles, a importância dela, o uso dela, para depois fazermos as atividades propostas no caderno.”

(N. A. , 68 anos) – “Então, nós trabalhamos com o livro didático e com o caderno, mas, não dá para ficar só neles, porque são muito superficiais, não tem muita explicação, principalmente os cadernos.”

(L. L. , 36 anos) – “Eu penso muito na formação dos professores. Estou vendo uma coisa bizarra no ensino, tem uma galera aí que tá sendo mal formada. Eles tinham que ficar mais uns quatro anos estudando. E os caras não são ruins, são horríveis. A educação está jogada às traças e a formação, a licenciatura, também estão jogadas às traças. Então, você encontra uma galera muito mal formada, a galera que não sabe nada. Muito EAD, muito curso a distância. Professores trabalhando o ensino religioso e confundindo com o ensino de filosofia.”

(F. H. , 43 anos) – “A proposta dos manuais é interessante, mas têm uns buracos, sabe? Por exemplo, têm umas aulas, como a aula sobre Descartes, é a primeira aula do segundo semestre do primeiro ano. Aí tem lá um exercício: Prova que você existe? E aí os alunos respondem: - Eu tenho uma identidade; - Eu nasci; - Eu tenho uma mãe; - Eu consigo sentir dor; E tem o texto de Descartes para você ler. Aí uma professora de filosofia chegou pra mim e disse: - Ai F. H. aquela parte eu pulo (referindo-se a esta aula). O que é aquela coisa de louco? A própria professora não entendia o sentido daquela aula, daquela atividade. E aí, no próprio caderno tem uma atividade que pergunta: Quanto mede o pulo de uma pulga? E esta professora ficou ainda mais confusa, dizendo: - Ai, F. H. aí já é demais! Então, a própria professora cai na armadilha que o manual traz para a reflexão. E como esta professora vai superar o senso comum desta questão? É difícil, porque se o professor não é formado na área e aí, como é que fica? Banaliza, ridiculariza a filosofia. Torna a filosofia, realmente, uma coisa para loucos. Então, a secretária da educação propõe um material que prescinde de uma formação muito rica em filosofia e o material é rico, mas não tem profissional para dar esta aula. Então, como fica o ensino de filosofia? Fica a mercê do senso comum de alguns professores que vão usar um material riquíssimo e que poderia estar sendo muito bem desenvolvido, trazendo várias reflexões significativas para os alunos. E se você entrevistar outros profissionais da área da filosofia e fizer perguntas específicas sobre a filosofia, por exemplo, como ele vê esta aula do Descartes, você vai ver que triste. Que não esta funcionando. Que os professores não têm uma formação adequada.”

Em prosseguimento ao assunto sobre a metodologia de ensino, os professores destacaram a importância da presença da história da filosofia e da contextualização dos conceitos filosóficos como primordiais para o exercício do pensamento reflexivo.

Acreditamos que esta postura dos sujeitos entrevistados em defesa deste viés explicativo e explanatório da filosofia é uma das consequências de suas formações acadêmicas, tendo em vista que eles afirmaram que em seus cursos de graduação, havia uma atenção especial à história da filosofia, porém, é importante salientarmos que estes professores utilizam dessa contextualização não como um fim em si mesmo, mas antes de tudo, como ponto de partida, como um referencial, uma base, um apoio para os alunos pensarem os temas trabalhados em sala de aula com critério e discernimento, a fim de desconstruírem opiniões embasadas no senso comum.

(F. C. , 26 anos) – “Por exemplo, no caderno que nós trabalhamos com os alunos no primeiro ano, temos alguns conceitos dos quais eles precisam fazer pesquisas e para mim isto é importante, porque não tem como você ir além do conceito sem saber o conceito. Então, é muito interessante que os alunos façam estas pesquisas, aprendendo os conceitos para depois evoluírem para irem além do conceito. Por exemplo, nas disciplinas de História e Geografia, os alunos ficam presos nos conceitos e estudam em cima daquilo, mas, dentro da filosofia a gente busca ir sempre além. Porque a filosofia como eu disse não esta pronta, porque se nós trabalhamos com a razão e o pensamento humano, ele está sempre em evolução, então nada impede deste conceito evoluir para depois fazermos uma nova interpretação. Então, dentro da filosofia você não vai ficar preso àquilo ali, você vai sempre ter coisas novas”.

(Eu) - “E nas suas aulas, têm espaço para o diálogo?”.

(F. C. , 26 anos) – “Sim, sempre! Porque, você precisa ver qual a dificuldade do aluno, que ponto que ele está com dificuldade, porque, a partir disso, você consegue mudar a sua aula. Por isso que eu sempre falo, você pode dar a mesma aula, com o mesmo tema, para diferentes turmas, mas nunca uma aula vai ser igual a outra, sempre as dificuldades vão sendo variadas e assim, você precisa ir se adequando.”

(Eu) – “E estas discussões funcionam como uma espécie de debate?”.

(F. C. , 26 anos) – “ Sim! Eu sempre trabalhei a filosofia como uma forma de debate. Se bem que, às vezes, os alunos ficam meio acanhados em expor perguntas, mas, eles sempre fazem perguntas. Às vezes, eles perguntam com o término da aula.

(L. L. , 36 anos) – “Eu não tenho um método específico. Assim, tem os conceitos principais, essas coisas, e a gente vai tentando construir isso. Eu sempre levo a aula para o debate e eu acho que essa é a ideia, de você conseguir debater com eles. Tanto que eles falam que gostam da minha aula, porque eles podem falar, podem expor as suas ideias”.

(F. P. , 39 anos) - “Na preparação das minhas aulas eu utilizo como base os livros **Fundamentos da Filosofia** e o **Filosofando: Introdução à Filosofia** e também o Caderno do aluno e do professor. Faço uso de mídias, como os filmes que são sugeridos pelos materiais em cada situação de aprendizagem estudada e também solicito aos alunos fazerem pesquisas na sala de informática. Sempre abro para o diálogo, então, depois da explanação de determinado conceito, a gente faz uma roda de conversa, onde os alunos expõem as suas opiniões.”

(A. P. , 41 anos) – “Como as turmas ficam comigo durante os três anos, porque estas aulas são minhas, né! E de um tempo para cá eu tenho preferido dar aulas de Filosofia a História, porque é mais fácil você encontrar um professor bom de História, já em filosofia a gente teve algumas experiências um pouco mais complicadas, eu divido em três eixos. No primeiro ano, o primeiro eixo se relaciona com o conteúdo de História e com o conteúdo de Sociologia, então, é uma filosofia mais antiga, porque eles estão estudando isso, então você consegue fazer a ponte com várias disciplinas. No segundo ano, como eles já estão mais maduros, a gente trabalha com as questões mais ligadas à formação humana, moral, ética, valores, direitos humanos, relação de poder, aí você vai mais para uma parte teórica, você consegue abordar no segundo ano uma parte mais teórica mesmo, falar dos pensadores. E o terceiro ano, como eles estão caminhando para o vestibular e a Universidade é uma possibilidade, a gente trabalha com a filosofia das ciências. Aí você pega as revoluções científicas e vai caminhando. Até para eles entenderem a importância de uma Universidade e de um sistema de pesquisa. O meu planejamento eu divido em três temas. O primeiro ano é o Conhecimento Liberta, aí eu trabalho com a filosofia antiga, medieval e vai até os iluministas. No segundo ano, Conhecimento é Poder, aí a gente trabalha ética, moral e direitos humanos, aí a gente pega tudo da filosofia que dê para falar sobre isso. Ai eu inicio com Aristóteles, aí eu falo sobre a moral cristã e vou percorrendo. Mas, não a partir de um viés conteudista, porque não funciona. Você joga um tema e vê quem falou sobre isso e vai costurando. Já no terceiro ano, o Conhecimento e o Universo de Possibilidades, eu falo sobre a revolução científica pra frente. Aí tem uma grande discussão sobre: o que é ser humano? Quais são os limites da ciência? Aí tem bastante material para falar sobre isso. E a gente trabalha um pouquinho tentando desfazer aquela ideia de que ciência humana não é ciência. Porque pela revolução científica você tem aquela ideia de que ciência é física, matemática, química, mas não são as ciências humanas. Então, apesar da gente trabalhar revolução científica eu finalizo com Kant e Nietzsche, que dá um trabalho danado, mas dá para sentir o impacto das ciências humanas no início do século XX, mais ou menos. E o Nietzsche casa muito bem com o terceiro ano, porque o terceiro ano é uma época de desilusão, de medo, e apesar dele contrariar toda a filosofia anterior ele é muito pontual, muito prático sobre o que você deve fazer da sua vida, ou seja, você tem que se virar. Então, os alunos do terceiro ano entendem bem a proposta do Nietzsche, já se fosse colocado no ano anterior, não teria o mesmo impacto. Eu já errei bastante na hora de selecionar os conteúdos, até porque a gente tem um currículo a cumprir, mas dentro dele você consegue caminhar com mais facilidade, pelo menos aqui no Paula

Souza, ele não é tão engessado, não tem o Caderno, como tem no Estado, então você consegue caminhar com mais facilidade. Na hora de selecionar os conteúdos, eu sempre levo em consideração a faixa etária do aluno, porque, têm coisas que no primeiro ano é perda de tempo você discutir. E tem coisas que no terceiro ano, por eles estarem numa fase mais materialista, um monte de coisas para resolver, se você fala de questões mais metafísicas, mais amplas, eles não estão nem aí. Então, eu escolho o livro didático, a cada três anos e eu escolho o livro que tem a ver com as propostas de aulas, com o currículo que é proposto pelo Centro Paula Souza. Até por que com só uma aula por semana, você não consegue ficar preso a textos, então precisa ser uma aula mais dinâmica. Então o livro didático funciona como um suporte, então, ele não é a diretriz máxima em sala de aula. Para a filosofia funciona muito imagem. A filosofia funciona muito quando ela trabalha com a arte, livros que trazem fotografias, músicas, essas outras linguagens para os alunos, são muito atraentes, mas, quando é só texto, é perda de tempo.”

(EU) - “E nas suas aulas, têm espaço para o diálogo?”.

(A. P. , 41 anos) – “Sim, mas não sem um direcionamento anterior. As aulas são sempre uma primeira parte de introdução conceitual. O desenvolvimento de determinado conceito, aí eles podem falar sobre, mas eu sempre falo para eles que opinião não constrói nada, ideias sim. Então para você trabalhar uma ideia, você precisa de um suporte. Então, geralmente é assim, quando a gente trabalha um tema, por exemplo, eu comecei direitos humanos agora no segundo ano, aí eu começo com a revolução francesa, explico o que é direitos humanos e você tenta desconstruir este ato de dizer que é para salvar bandido, aí você traz uma notícia de jornal. E numa terceira ou quarta aula, você pode, por exemplo, trabalhar com o tema da pena de morte, para encaixar esta discussão dentro da discussão vinculada aos direitos humanos, questionando, por exemplo, se a pena de morte infringe ou não o direito humano básico, que é a vida. Quando você trabalha por tema, por exemplo, você joga um tema e vai costurando, sem fazer uma contextualização, uma conceituação - pelas minhas experiências anteriores eu vi que não funciona. Porque os alunos, além de chegarem com umas ideias bem deturpadas, eles não conseguem debater com você. Aí eles ficam sempre jogando o que acham, o que acham, mas sem embasamento teórico”.

(F. H. , 43 anos) – “Quando eu dou a primeira aula de filosofia, eu sempre começo perguntando o que é esta filosofia? Ou na verdade, o que não é? Porque a gente precisa falar mais o que não é, do que o que é, porque é difícil pontuar. Os alunos falam: - Nossa, mas isso é muito legal, ninguém nunca falou isso pra gente! Então, eu começo a dizer que aquilo que a gente pensa é tão importante que define aquilo que a gente faz. E aí os alunos começam a entender que realmente, as vezes, eles fazem alguma coisa automática sem pensar muito e que aquilo esta tornando a vida deles, já dá um norte para a vida deles, que talvez eles não queiram. Então, é um repensar de quem nós somos, do que nós precisamos e de como vivemos. Eu acho que a filosofia propõe muito isso. É claro, que depois, ela cai numa parte muito complicada que a gente tem que dar conta, que é a parte conceitual, mas eu não



acho isso ruim, eu acho bom. Eu gosto muito desta parte de conceituar, de desafiar com outros conceitos, inclusive, eu até faço um trocadilho com os clássicos da Sociologia, que eu gosto muito. Então, eu trago os clássicos da Sociologia para poder fomentar mais ainda a análise. E os alunos gostam muito. Eles adoram a aula de filosofia. E eu acho tão legal, porque você percebe que tem o que acrescentar em sala de aula. E eu tenho toda uma parte política também. Eu sou conselheira estadual da APEOESP, sou da oposição da APEOESP e eu gosto muito de mostrar isso para os alunos, que a nossa prática não é só dar aulas - é também a vida ao redor, é uma mudança de vida. E eu mostro isso para eles na prática. A gente sempre se envolve em movimentos sociais, vamos para a praça, para mostrar que a vida não é só uma experiência que você tem que responder, mas você também pode propor, né?.”

(EU) - “E nas suas aulas, têm espaço para o diálogo?”.

(F. H. , 43 anos) – “Sim! Na minha aula não tem nenhuma conversa paralela, ou eu estou falando ou algum aluno. Porque eu aprendi as duras penas que esta disciplina é essencial. Sem disciplina não tem aula, não tem filosofia, não tem nada. E as minhas aulas são em U e todo mundo olhando para todo mundo e quase sempre eu estou sentada junto com eles, na mesma altura, porque eu acho muito importante isso. Só que para eu conseguir este nível de organização, foram anos. Você saber o limite entre ser uma pessoa cruel, uma pessoa fria, uma pessoa grosseira, e ser uma pessoa legal e ao mesmo tempo ter a disciplina,; é muito difícil conseguir esta medida. Você conseguir o respeito, aquela autoridade construída junto com eles, é muito difícil, inclusive eu consegui isto com um dos piores alunos da escola, que todos os professores falavam mal dele no conselho e eu falava que aquele menino era maravilhoso. E os professores não acreditavam e eu dizia para eles assistirem a uma aula minha para verem como ele era.”

(N. A. , 68 anos) - “Eu trabalho com o livro didático e com os Cadernos e busco sempre utilizar mídias, principalmente filmes. Inclusive, hoje eles assistem o filme Admirável Mundo Novo, porque eu tento trazer para a sala de aula as realidades do mundo, então todos os temas polêmicos, eu tento trazer para a sala de aula. Mas, sempre fazendo uma conexão com os pensamentos dos filósofos. E abro para o diálogo, mas é difícil, porque, os alunos estão um tanto quanto dispersos, eu costumo até dizer alienados. Eles estão imersos numa realidade com muita informação e a gente sabe que nem todas são verdadeiras. Então eles acabam assimilando uma série de informações que nem sempre têm fundamentos e, assim, os alunos formam grupinhos e cada grupinho tem determinada opinião sobre determinado assunto e eles se fecham nestas opiniões e não têm uma direção. Eu acho que precisa ter uma direção e acho que os pensamentos dos filósofos podem dar uma direção, um suporte.”

Foram expostas ainda outras problemáticas pelos professores entrevistados, mas que não dizem respeito ao ensino de filosofia especificamente, e sim, a educação institucionalizada de modo geral, como por exemplo: baixos salários; desvalorização

pelo poder público e pela sociedade da carreira docente; sucateamento da educação pública e a instituição da reforma do Ensino Médio. No tocante à reforma do Ensino Médio os professores criticaram, principalmente, a diminuição da carga horária das disciplinas voltadas às ciências humanas, como História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Artes, além da maneira como esta proposta foi imposta, ou seja, sem haver diálogos com os professores, com os demais agentes educacionais e com a comunidade. Prossegui indagando a opinião deles sobre a situação do ensino de filosofia com a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os professores entrevistados alegaram ter conhecimento sobre as pretensões da BNCC em relação ao ensino de filosofia, mas eles têm muitas dúvidas relacionadas à aplicabilidade da proposta, ou seja, sobre a real funcionalidade de uma proposição que não extingue a disciplina, todavia, propõem a sua diluição na composição curricular por áreas e, de maneira geral, os professores avaliam a proposta como sendo um empobrecimento para o ensino de filosofia e para a educação em geral - exceto a professora F. P. que vê com bastante naturalidade e tranquilidade o viés interdisciplinar que, novamente, a filosofia adquire com a BNCC. Pensamos que esta professora compactua com este caráter outorgado a filosofia devido ao fato dela não possuir uma formação acadêmica em Filosofia, o que não a possibilitou experienciar todo um processo histórico de lutas, discussões e reflexões a fim de reivindicar e afirmar a importância da inserção do ensino de filosofia como disciplina nos currículos.

(F. P. , 39 anos) – “A partir de 2019, a Base Nacional Comum Curricular irá mudar, proporcionando que as disciplinas trabalhem conjuntas, sejam interligadas. Mas, eu sempre procuro desenvolver trabalhos com disciplinas parceiras, como Sociologia, Português, História e Geografia. A metodologia na qual trabalhamos e o material didático que usamos, nos permite essa parceria, os assuntos estão interligados, permitindo que os professores deem continuidade aos assuntos abordados nas situações de aprendizagem. Então, essa parceria continuará.”

(F. C. , 26 anos) – “O que eu tenho acompanhado sobre a BNCC é que vai ter uma grande desvalorização das matérias das ciências humanas. Então, se hoje a gente quer um aluno que saiba interpretar e que ele seja estruturado para fazer estas interpretações, nós temos que investir também nas ciências humanas e não desvalorizar, porque eu vejo que só a língua portuguesa ela fornece realmente uma estrutura, mas não uma estrutura, muitas vezes, a mais do que o aluno precisa; por exemplo, a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia, além de ajudar nesta questão da interpretação, vai trazer um olhar crítico sobre aquilo que você está interpretando que, muitas vezes, as outras matérias não conseguem proporcionar. Então, eu não sei como esta

reforma vai funcionar. Eu acredito que mudanças são boas, são necessárias, porém do jeito que está sendo feita, divulgando nas mídias que os professores estão sendo consultados. Eu participo da Aprofesp e esses dias o nosso presidente fez uma pergunta sobre quem de nós tinha sido consultado ou se conhecia algum professor que tinha sido consultado para dar alguma opinião em relação à BNCC e ninguém tinha sido consultado e nem mesmo conhecia alguém que teve participação, ou seja, quem está sendo consultado? Então, quem está formando esta base? Quem realmente está dentro da sala de aula ou pessoas que estão de fora?”.

(L. L. , 36 anos) – “Em relação à reforma da BNCC, a gente tem que entender exatamente o que eles querem. Qual vai ser a finalidade, porque até agora a gente tem um texto breve sobre isso. Um texto não muito explicativo. Mas, para mim, eles querem tirar a disciplina e querem ficar só com o conteúdo. Eles querem excluir a disciplina de Filosofia e transformar em conteúdo. A filosofia vai ficar diluída em outras disciplinas, como a História. Mas, eu acho que esta reforma não vai entrar com tudo no ano que vem (2019), só a partir de 2020. A Aprofesp<sup>25</sup> vem questionando o MEC sobre isso, mas não temos resposta.”

(A. P. , 41 anos) – “Eu vejo a BNCC de forma assustadora. Eu vejo uma intenção aí muito clara. Independente de ser um projeto político de determinado partido, você vê que existe uma intenção em tirar. Eu não digo que a filosofia é a única responsável por isso, mas, você tem uma intenção de aprofundar esta formação mais tecnicista para o mercado de trabalho. Se você pega, por exemplo, um ENEM dos últimos anos, uma prova da FUVEST, você vê o quanto que as demandas filosóficas têm aumentado num sistema que quer retirar isto do ensino público. Isto só pode ser um projeto de contenção do acesso ao indivíduo da liberdade de vida dele e de incentivar a formação de mão de obra barata. É só a filosofia que é responsável por isso? Não! Mas, a partir do momento que, por exemplo, já tem a História que vem sendo ameaçada a um bom tempo, e quando você de alguma forma quebra esta tríade de História, Filosofia e Sociologia, você corre o risco, por exemplo, de um professor de História não valorizar a própria disciplina e aí ele não vai fazer estes ganchos que são necessários, que podem ser feitos em História, mas que não serão feitos. Aí você perde! Aí esse senso crítico que a gente consegue pegar no aluno neste primeiro momento, vai se perder, porque este aluno entrando na vida adulta vai se condicionar cada vez mais à sobrevivência. E aí, o papel da filosofia, acho que principalmente da filosofia, é afastar o ser humano desta condição animal dele, de só pagar conta no final do mês, sobreviver, o que tem para comer, o que vou vestir, faz ele pensar em coisas maiores. Então, eu vejo isso como uma ameaça significativa, mas mais do que uma ameaça, eu vejo isso como um projeto. E não é desse ou daquele governo - é de um sistema que quer mão de obra barata, que não quer ver as pessoas se

---

<sup>25</sup> O referido professor está atuando como coordenador geral da Associação dos Professores do Estado de São Paulo (Aprofesp), representando a região de Pirassununga, que é composta pelas cidades de Leme, Santa Cruz da Conceição, Araras, Analândia, Porto Ferreira, Santa Cruz das Palmeiras e Santa Rita do Passa Quatro.

emancipando financeiramente através de uma profissão. O próprio sistema faz isso, né? Então, eu fiquei assustada, mas não fiquei surpresa. Mais cedo ou mais tarde, uma proposta dessas ia existir. Eu acho que em longo prazo a proposta não vinga. Até porque quem formula isso não está em sala de aula e não conhece esta geração. É muito triste que este movimento esteja acontecendo. E isto é tão retrógrado, porque se você compara no mundo inteiro, onde a educação esta realmente funcionando, eles estão fazendo um movimento de expansão e o Brasil entra neste movimento de retração.”

(F. H. , 43 anos) – “Eu acho que a reforma não vai funcionar. Não sei se eu sou muito otimista, mas eu acho que não vai funcionar. Porque, infelizmente, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo é emburrecida. Ela está distante da realidade, ela não sabe o que se passa no dia-a-dia da escola. Ela propõe coisas para a gente fazer que são completamente ridículas, que fazem sentido teórico, mas que na prática não rola. O Estado fornece material didático, fornece bônus para o professor, mas ele não dá salário. Aí os professores que vêm, fazem bico na educação e não sabem nem o que estão falando, eles não estão nem aí se o aluno está aprendendo ou não. O estado de São Paulo está falido; se não mudar o governo, a gente não vai ter mais educação. Eu estou muito desgostosa com a educação, mas, eu não abandono porque é uma coisa que eu acredito que eu possa fazer a diferença, mas, ao meu redor, a gente não tem mais profissional comprometido. A gente sofre com a falta de professores; os alunos reclamam que não tem aula. Aí eu te pergunto, como você faz uma pesquisa falando do ensino de filosofia se o ensino nenhum está acontecendo? É a Secretária da Educação do estado de São Paulo que precisa ser objeto de análise agora. É a Secretária da Educação que precisa levar puxão de orelha, que precisa ouvir. Porque até agora os profissionais, inclusive os bolsistas, ganham dinheiro para fazer pesquisa e falar o que esta ruim em sala de aula. Só se fala de sala de aula, de aluno. O problema não é a sala de aula. O problema está na Secretária da Educação, mas quem fala da Secretária da Educação? Ninguém! Cansamos de ouvir que o problema é o professor. Vai lá no Maranhão para você ver, os professores ganham dez mil reais para dar aulas. Vê quem está dando aulas lá? Os melhores professores! Por quê? Porque tem salário, tem qualidade de vida para o professor, está valorizando o professor. Seleciona os melhores. Então, o problema é o salário, não adianta. Quem é bom profissional não vai aceitar ganhar pouco. Então, não adianta propor uma reforma do ensino, uma reforma do currículo, porque, o problema não é este.”

Os relatos dos professores expostos até aqui, relacionados às questões distintas - o porquê da escolha pela carreira docente; o viés histórico e explicativo dos cursos de graduação; as defasagens em relação aos conteúdos dos materiais didáticos; a importância da contextualização histórica e filosófica nas aulas de filosofia bem como do diálogo filosófico; a carência de professores com formação específica em Filosofia; e as falácias da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular -, são

essenciais para compreendermos a posição ideológica desses professores em relação à filosofia e o seu ensino e, de maneira geral, podemos concluir que eles compartilham da mesma perspectiva, ou seja, possuem um ponto de vista bastante contundente no tocante às problemáticas educacionais e ao seu ofício enquanto professores de filosofia em um sistema de ensino controverso e que com a reforma do Ensino Médio pode estar fadado ao fracasso<sup>26</sup>.

Ou seja, esses professores adotam uma postura ativa diante das demandas educacionais, porque eles sabem reconhecer as falácias que circundam a educação e especificamente o ensino de filosofia, atuando de alguma maneira, a fim de amenizar ou mesmo sanar as questões que não condizem com aquilo que acreditam e defendem, isso é, um ensino de filosofia conceitual e filosófico, e este protagonismo adotado por esses sujeitos, fica ainda mais evidente quando eles se posicionam à respeito dos materiais didáticos e da imposição da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Isto quer dizer que, em primeiro lugar, eles reconhecem os problemas, as controvérsias e as lacunas contidas nos livros didáticos, principalmente nos Cadernos, e ao invés de fecharem os olhos e seguirem com o que está previsto, como se tudo estivesse no seu devido lugar, eles fazem acontecer! Pesquisam, estudam e planejam suas aulas para além do que está proposto, investindo, portanto, naquilo que vimos denominando de práticas educacionais emancipatórias. E, em segundo lugar, no tocante à determinação da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, esses professores têm plena consciência dos ideais políticos e ideológicos que circundam estas medidas e sabem que a sua implementação pode trazer consequências drásticas para o ensino público de modo geral e, especialmente, para o ensino de filosofia, pois, eles têm convicção da necessidade e da importância da presença de um diálogo da filosofia com as demais disciplinas relacionadas às ciências humanas presentes no currículo escolar.

Finalmente, as entrevistas foram concluídas com o questionamento central de nossa pesquisa e que diz respeito à concepção de ensino de filosofia dos professores entrevistados, ou seja, para que ensinam filosofia: pela utilidade ou pelo sentido? E as respostas fornecidas pelos docentes deixaram-nos muito esperançosos.

(F. C. , 26 anos) – “O objetivo da filosofia no Ensino Médio é proporcionar ao aluno ir além daquilo que ele recebe. Por exemplo,

---

<sup>26</sup>Somente a professora F. P. de 39 anos de idade não se posicionou contrariamente às propostas de reformulação do Ensino Médio e da imposição da BNCC.

como você vai aprender a ler? Lendo! Como você vai aprender a nadar? Nadando! E como você vai aprender a ir além do conceito? Primeiro, conhecendo os conceitos, e aí quando você se der conta, você vai estar formando novos conceitos e até questionando os que já existem. Porque o conhecimento só nasce a partir do momento que você pergunta, que você questiona; se não tem pergunta, não tem conhecimento, não tem resposta. E a necessidade da filosofia no Ensino Médio é justamente para isso, para o aluno aprender que tudo aquilo que ele aprende, aquela verdade, aquele conceito, não é pronto e isto eles vão levando para a vida prática deles.”

(F. P. , 39 anos) – “Para mim a filosofia é fundamental para os alunos poderem vivenciar o diálogo, a troca de experiências.”

(L. L. , 36 anos) – “Para que a filosofia no ensino médio: antes de falar da criticidade, primeiro de tudo, eu penso que a filosofia é necessária para tornar o aluno mais criterioso e autônomo, porque eu acho que a criticidade do aluno é o final, é o telos desse processo, é o ponto final. Então, eu acho que o aluno vai se tornando mais criativo, autônomo, vai aprendendo a argumentar, melhorando a retórica dele, a capacidade de dialogar, de pensar. Ele vai aprendendo a entender que quando você pensa, você pensa com juízo, você pensa com valores, o aluno precisa ter consciência disso. Eu acho que a filosofia vem para melhorar a imaginação do aluno, a criatividade. Então, para mim, a criticidade é a última parte; aí neste processo, o aluno vai se tornando crítico. Todo dia a gente está sendo mais ou menos crítico, eu acho que a crítica é um vir a ser. Então, eu penso que a filosofia é necessária, principalmente, para tornar o aluno mais autônomo, para ele saber que existem regras para o pensamento, porque quando eu quero argumentar dentro de um estado de razão, eu preciso de regras para isso. Eu posso defender qualquer coisa, mas eu preciso entender que isso é um valor, um juízo de valor, que está dentro de um contexto, de uma cultura.”

(A. P. , 41 anos) – “Eu acho que a filosofia, quando você volta na história, você vê que as ciências primas, as primeiras ciências humanas, elas são filosóficas, as outras vêm depois. A filosofia está na Matemática, está na Lógica, está nas Ciências, ela está em tudo, na forma de você ver e rever as coisas. Se a gente fosse pensar de uma forma bem simples, a filosofia é a mãe de todas as ciências. Você consegue identificar isso quando você articula vários conhecimentos. E ela antecede este conhecimento compartimentado que é fruto dessas modificações curriculares modernas e pós-modernas. Então assim, ela é uma forma de você conseguir trabalhar o conhecimento como ele é. Sem esta fragmentação. Ela é essencial para um aluno que quer aprender de verdade. Se você tem uma boa formação de filosofia no primeiro ano do ensino médio, no segundo ano do ensino médio, para ele entender os mecanismos do conhecimento, você consegue transformar esse aluno apático que vê a escola como um problema em alguma coisa além. Então, se a filosofia for aplicada ela é libertadora. Ela é a essência do conhecimento.”

(F. H. , 43 anos) – “Para mim a filosofia é o que liberta o aluno. Na escola, ela é uma disciplina que tem o poder da libertação da mente do aluno, das expectativas, de quem ele é, do posicionamento crítico que ele pode fazer, para ele pensar que ele não é só um ser ali ouvinte, copiador da lousa. Que ele pode mais! E que a filosofia está ali, na verdade, mais como uma provocação do que uma aula em si. É mais uma provocação! Olha, vamos pensar? Vamos usar a sua mente um pouquinho, pra gente refletir? O que você aprendeu de geografia? O que isto significa na sua vida? Eu acho que a filosofia está ali para despertar uma coisa que está adormecida na maioria dos professores e dos alunos, de modo geral, na rede, como um todo. Que é que a gente pode mudar as coisas. Parece que a gente está num sistema fadado, ruim e que precisamos permanecer nele. A gente não pára e pensa: Opa, está na hora de mudar!”.

(N. A. , 68 anos) – “Eu acho que a filosofia contribui para a formação ética e moral da pessoa e para mim a filosofia é necessária, aliás, não só no Ensino Médio - eu acho que ela deveria começar lá embaixo, nos anos iniciais, porque, de fato, ela é a única disciplina que realmente tenta formar um cidadão crítico, tenta alertar, tenta trazer a pessoas para viver em comunidade.”

Diante das argumentações desses professores sobre o porquê da filosofia na escola, vimos o quanto eles acreditam na sua potência transformadora, nos seus sentidos enquanto propulsora de um devir, de um vir a ser, de uma transformação libertadora. Neste sentido, para eles, o objetivo do ensino de filosofia não está direcionado à aquisição de um saber de conteúdos, de um saber **para quê** vinculado a uma utilidade mercadológica, materialista e profissionalizante, mas, está na sua condição enquanto propulsora de outros-novos olhares; de outras-novas formas de pensar; de outras-novas maneiras de ser e estar no mundo; de outras-novas alternativas de vida e de viver como ser pensante e atuante em meio às inconstâncias de uma sociedade tão habituada a seguir e reproduzir parâmetros.

### **Quatro Histórias**

#### **XI. Final Panorâmico**

[...]

E João Brandão, um entre tantos Brandões anônimos, repetidos, vê e sente que a tudo está ligado e tudo nele se liga, de bom e de mau, com a perspectiva da esperança para curar suas misérias, com o fundo e tumultuado desejo de explicar-se a si mesmo na aparente falta de explicação (o nexos oculto) de tudo.

E vê e sente afinal que a corrente da sorte que une os homens, os mais separados e inconciliáveis, não é de papel nem de sonho, é uma corrente de pobres metais aspirantes à nobreza do elemento mais sutil

e vigoroso, a corrente de vida em busca do amor. (ANDRADE, 2013, p.25)

Os depoimentos dos professores entrevistados nos mostram as duas faces da educação institucionalizada, isso é, de um lado os problemas, as discrepâncias, as pedras no caminho, de um sistema educacional que parece caminhar para trás e, de outro, a esperança e o amor daqueles que ainda acreditam no poder de libertação da educação. Sim, esses professores acreditam e por isso tentam fazer a diferença e seguem remando contra a maré, porque eles têm convicção do porquê ensinam e os caminhos possíveis deste ensino, e assim, seguem problematizando, questionando e refletindo sobre a sua prática, os infortúnios e as possibilidades que circundam a sua profissão.

Portanto, a nossa hipótese, de que os professores de filosofia não se sentem confiantes sobre a necessidade ou sobre o porquê ensinar filosofia não foi confirmada. Isto porque nas suas falas vimos relatos de sujeitos decididos em relação aos propósitos daquilo que fazem, assumindo uma postura de exímios intelectuais que se arriscam, que tentam, que aprendem com os seus erros e que investem em um ensino de filosofia fundamentado conceitualmente e historicamente como condição essencial para o diálogo filosófico e para a formação de indivíduos autônomos, críticos e criativos.

[...] Quando sugeri que nós conversássemos sobre: “Formação – para quê?” – ou “Educação – para quê?”, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tornar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação. (ADORNO, 2003a, p.138-139).



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que me incomodava e que me levou a desenvolver esta pesquisa foi sendo pensada durante o período em que estava concluindo a minha dissertação do mestrado, pois, assim como muitos pesquisadores e professores, compartilho da ideia de que o ensino de filosofia é necessário para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. Portanto, convicta deste ponto de vista, minha pesquisa no mestrado foi sendo desenvolvida com o intento de afirmar tal concepção. Deste modo, fui tendo acesso a um referencial teórico bastante consistente e abrangente em relação à pergunta sobre o **por quê** e **para que** do ensino de filosofia na escola. Mas, havia uma lacuna a ser preenchida, uma vez que, as pesquisas, trabalhos e artigos em torno da temática sobre o ensino de filosofia estavam, de maneira geral, restritos às afirmações das possíveis contribuições deste ensino para a formação dos educandos, bem como, dos melhores métodos e abordagens para se ensinar a filosofia e/ou filosofar para crianças, jovens e adultos.

A meu ver, esta limitação não foi e não é um problema, contudo uma consequência, uma necessidade e um estímulo. Consequência, porque historicamente a inserção do ensino de filosofia enquanto disciplina obrigatória nos currículos passou por períodos de constante instabilidade. Necessidade, pois, em tempos obscuros como os nossos, em que são retirados direitos e vão sendo impostas reformas educacionais, afirmar o óbvio é sempre necessário. E um estímulo para continuarmos perguntando e pensando sobre as possibilidades do aprender e ensinar filosofia. E foi justamente, devido a essa restrição teórica que fui me sentindo estimulada e motivada a continuar pesquisando, porque, com o término de minha dissertação, havia ainda uma questão, uma dúvida, uma pergunta – em especial - que me inquietava sobremaneira, : Os professores de filosofia compactuam com a ideia difundida pelos pesquisadores e estudiosos da área que defendem a inserção do ensino de filosofia nos currículos, como condição para a formação de sujeitos reflexivos?

O meu interesse em específico era ouvir, dar voz aos professores de filosofia da educação básica, tendo em vista que as leituras que vinha realizando durante o período da concretização do meu mestrado e que continuo tendo acesso disponibilizam pouca visibilidade à opinião destes docentes e quando o fazem, de maneira geral, é com o intuito de investigar, refletir e problematizar o fazer pedagógico-metodológico dos professores de filosofia e os materiais didáticos que vêm sendo utilizados por eles.

Assim, as questões relacionadas às concepções e aos sentidos desse ensino segundo o ponto de vista dos professores de filosofia da rede pública de educação, são negligenciadas.

Portanto, partimos nesta pesquisa da perspectiva compartilhada por Walter Omar Kohan e Sílvio Gallo que justificam o para quê do ensino de filosofia nas escolas a partir da premissa que interroga os seus sentidos. Deste modo, a filosofia e o seu ensino é necessária não como algo útil para se chegar a algum objetivo pré-estabelecido, como por exemplo, a aquisição de determinados conhecimentos e/ou desenvolvimento de certas habilidades úteis para a inserção no mercado de trabalho, mas enquanto potência para o pensamento, para estimularmos e aperfeiçoarmos o pensamento, para refletirmos e questionarmos sobre o nosso pensamento, enfim, para experienciarmos o pensamento. Assim, motivados pelo pensamento adorniano, acreditamos que o ensino de filosofia enquanto experiência do pensamento contribui para a formação de sujeitos autorreflexivos, isso é, que pensam, refletem e problematizam as discrepâncias políticas, econômicas e sociais da realidade vigente a fim de evitarmos o retorno da barbárie.

[...] Hoje em dia o nazismo sobrevive menos por alguns ainda acreditarem em suas doutrinas – e é indiscutível inclusive a própria amplitude em que tal crença ocorreu no passado – mas principalmente em determinadas conformações formais do pensamento. Entre estas enumeram-se a disposição a se adaptar ao vigente, uma divisão com valorização distinta entre massa e liderança, deficiência de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e ideias, convencionalismo impositivo, crença a qualquer preço no que existe. Conforme seu conteúdo, síndromes e estruturas de pensamento como essas são apolíticas, mas sua sobrevivência tem implicações políticas. Este talvez seja o aspecto mais sério do que estou procurando transmitir. (ADORNO, 2003b, p. 61-62).

Para tanto, defendemos a tese de que o professor de filosofia precisa necessariamente ter disponibilidade para pensar sobre o seu pensamento, refletindo sobre o seu ofício, sobre a sua experiência enquanto professor de filosofia. Porque, para nós, um dos requisitos primordiais para a efetivação de um ensino de filosofia como experiência do pensamento, está no compromisso daquele que aceita a responsabilidade pela formação do outro em assumir-se como ser pensante interrogando a si mesmo, aceitando e aprendendo com a sua ignorância, perguntando, continuamente, sobre as possibilidades e potencialidades do seu fazer.

Contudo, partimos da hipótese de que os professores de filosofia não se sentem confiantes sobre a necessidade ou sobre o porquê ensinar filosofia devido à instabilidade histórica em relação à efetiva inserção do ensino de filosofia como disciplina obrigatória nos currículos das instituições de educação básica no Brasil e ainda, diante de uma realidade tão alienante em que a Indústria Cultural, através dos meios de comunicação de massa e entretenimento, produz e controla o acesso da população à informação com o intuito de reproduzir, legitimar e perpetuar os interesses das classes dominantes, fomentando a inércia, adaptação e acomodação dos indivíduos perante a situação de dominação e exploração em que estão submetidos resultando, portanto, no processo de semiformação que diz respeito à incapacidade de pensarmos criticamente a realidade vigente.

Empiricamente, nossa investigação foi respaldada a partir da análise das entrevistas realizadas com os professores de filosofia do Ensino Médio da rede pública do município de Pirassununga/SP. Confesso que não foi nada fácil o processo de concretização destas entrevistas, porque, apesar da disponibilidade e interesse destes professores em contribuir com a realização da presente pesquisa, alguns fatores – como a falta de tempo e o excesso de trabalho – dificultaram sobremaneira a nossa empreitada, pois, como afirmado em momento anterior, estes professores além da Filosofia, lecionam outras disciplinas como História e Sociologia em diferentes escolas e assim, conseguir um período vago em meio a uma rotina tão corrida e sacrificante vivenciada por esses docentes, foi realmente um desafio. Mas, apesar deste contratempo, conseguimos conversar com seis professores de um total de sete que lecionam Filosofia nas distintas escolas do referido município e as entrevistas foram bastante produtivas e gratificantes, isso é, os docentes mostraram-se receptivos, tranquilos, à vontade e realmente interessados em contribuir.

Além disso, desta predisposição ao diálogo, estes professores manifestaram confiança e convicção em relação ao por quê e para que ensinar a filosofia, afirmando a potencialidade deste ensino enquanto contribuição para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. Desse modo, a hipótese defendida nesta pesquisa, ou seja, a de que os professores de filosofia não se sentem confiantes e seguros em relação ao por quê ensinar filosofia, não foi confirmada.

(F. C. , 26 anos) – “[...] E a necessidade da filosofia no Ensino Médio é justamente para isso, para o aluno aprender que tudo aquilo que ele

aprende, aquela verdade, aquele conceito, não é pronto e isto eles vão levando para a vida prática deles.”

(L. L. , 36 anos) – “[...] Então, eu penso que a filosofia é necessária, principalmente, para tornar o aluno mais autônomo.”

(A. P. , 41 anos) – “[...] Então, se a filosofia for aplicada ela é libertadora. Ela é a essência do conhecimento.”

(F. H. , 43 anos) – “Para mim a filosofia é o que liberta o aluno.”

(N. A. , 68 anos) – “[...] porque, de fato, ela é a única disciplina que realmente tenta formar um cidadão crítico, tenta alertar, tenta trazer as pessoas para viver em comunidade.”

Contudo, mesmo que confiantes em relação ao potencial emancipatório da filosofia e do seu ensino, os professores entrevistados continuam refletindo, perguntando, questionando e problematizando sobre o seu ofício, pensando continuamente nas alternativas didáticas, metodológicas e pedagógicas que possam vir a contribuir na concretização de um ensino de filosofia para além da reprodução dos saberes estabelecidos e este pensar sobre a própria prática em sala de aula é necessário e fundamental para a consolidação daquilo que vimos denominando neste trabalho de práticas educacionais emancipatórias, em que a provocação e o convite ao pensamento tenham mais valor que a resposta na experiência formativa.

(L. L. , 36 anos) – “[...]Eu não tenho um método específico. Assim, tem os conceitos principais, essas coisas, e a gente vai tentando construir isso.”

(A. P. , 41 anos) - “[...] Eu já errei bastante na hora de selecionar os conteúdos, até porque a gente tem um currículo a cumprir, mas dentro dele você consegue caminhar com mais facilidade, pelo menos aqui no Paula Souza, ele não é tão engessado, não tem o Caderno, como tem no Estado, então você consegue caminhar com mais facilidade. [...] Quando você trabalha por tema, por exemplo, você joga um tema e vai costurando, sem fazer uma contextualização, uma conceituação, pelas minhas experiências anteriores eu vi que não funciona.”

(F. H. , 43 anos) - “[...] Então, é um repensar de quem nós somos, do que nós precisamos e de como vivemos. [...] e eu gosto muito de mostrar isso para os alunos, que a nossa prática não é só dar aulas é também a vida ao redor, é uma mudança de vida.”

Assim, diante da convicção demonstrada pelos sujeitos entrevistados sobre a necessidade do ensino de filosofia como condição para a formação de sujeitos críticos,

criativos e autônomos, finalizamos esta pesquisa com o coração cheio de esperança e confiantes em dias melhores para a educação e para a sociedade civil como um todo, pois, apesar de todos os retrocessos educacionais, sociais, políticos e econômicos que estamos presenciando, existem ainda aqueles que acreditam no potencial de transformação da educação e com isso põem-se a pensar continuamente sobre a sua prática docente intervindo filosoficamente sobre ela problematizando-a e questionando-a, a fim de possibilitar aos educandos um ensino de filosofia efetivamente filosófico. Deste modo, seguimos afirmando e reafirmando a necessidade do ensino de filosofia nas escolas e lutando para que este ensino possibilite encontros felizes e experiências significativas àqueles que aprendem e aos que ensinam para continuarmos gostando **tanto dela assim** (a filosofia).

### **Linha do Equador**

Luz das estrelas  
 Laço do infinito  
 Gosto tanto dela assim  
 Rosa amarela  
 Voz de todo grito  
 Gosto tanto dela assim  
 Esse imenso desmedido amor  
 Vai além de seja o que for  
 Vai além de onde eu vou  
 Do que sou minha dor  
 Minha linha do Equador  
 Esse imenso desmedido amor  
 Vai além de seja o que for  
 Passa mais além do céu de Brasília  
 Traço do arquiteto  
 Gosto tanto dela assim  
 Gosto de filha  
 Música de preto  
 Gosto tanto dela assim  
 Essa desmesura de paixão  
 É loucura do coração  
 Minha Foz do Iguaçu  
 Polo sul, meu azul  
 Luz do sentimento nu  
 Esse imenso desmedido amor  
 Vai além de seja o que for  
 Vai além de onde eu vou  
 Do que sou minha dor  
 Minha linha do Equador  
 Mas é doce morrer neste mar  
 De lembrar e nunca esquecer  
 Se eu tivesse mais alma pra dar  
 Eu daria, isto pra mim é viver  
 Céu de Brasília, traço do arquiteto  
 Gosto tanto dela assim

Gosto de filha, música de preto  
Gosto tanto dela assim  
Essa desmesura de paixão  
É loucura do coração  
Minha Foz do Iguaçu, polo Sul  
Meu azul, luz do sentimento blue  
Esse imenso desmedido amor  
Vai além de seja o que for  
Vai além de onde eu for, do que sou  
Minha dor, minha linha do Equador  
Mas é doce morrer neste mar de lembrar  
E nunca esquecer  
Se eu tivesse mais alma pra dar  
Eu daria, isto pra mim é viver<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup>**Linha do Equador** é uma canção composta pelos músicos e compositores Djavan e Caetano Veloso e encontra-se no álbum **Coisa de Acender** de Djavan.

### REFERÊNCIA:

ANDRADE, C. D. de. Nosso Tempo. In: ANDRADE, C. D. de. **A Rosa do Povo**. 21<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 2000a. p. 29-37.

ANDRADE, C. D. de. Passagem do Ano. In: ANDRADE, C. D. de. **A Rosa do Povo**. 21<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 2000b. p. 38-40.

ANDRADE, C. D. de. A Flor e a Náusea. In: ANDRADE, C. D. de. **A Rosa do Povo**. 21<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 2000c. p.15-17.

ANDRADE, C. D. Histórias de Amor em cartas. I “Violante: . In: ANDRADE, C. D. de. **Os Dias Lindos**. Posfácio Beatriz Resende. São Paulo: Companhia das Letras, 2013d. p.26-27.

ANDRADE, C. D. Seis Historinhas. Tatu. In: ANDRADE, C. D. de. **Os Dias Lindos**. Posfácio Beatriz Resende. São Paulo: Companhia das Letras, 2013e. p. 64-65.

ANDRADE, C. D. Quatro Histórias. XI. Final Panorâmico. In: ANDRADE, C. D. de. **Os Dias Lindos**. Posfácio Beatriz Resende. São Paulo: Companhia das Letras, 2013f. p. 8-25.

ANDRADE, C. D. de. No meio do Caminho. In: ANDRADE, C. D. de. **Alguma Poesia**. Posfácio Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p.36.

ANDRADE, C. D. de. Verbo Ser. In: ANDRADE, C. D. de. **Menino Drummond**. 1<sup>a</sup> ed. Ilustrações de Angela – Lago. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012. p. 39-40.

ANDRADE, C. D. de. As Sem Razões do Amor. In: ANDRADE, C. D. de. **Corpo**. 1<sup>a</sup> ed. Posfácio Maria Esther Maciel. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p.26.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 3<sup>a</sup> ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a. p.119-138.

ADORNO, T. W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 3<sup>a</sup> ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b. p.51-74.

ADORNO, T. W. Educação - para quê? In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 3<sup>a</sup> ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c. p. 139-154.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: O esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a. p.113-156.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida Rio de Janeiro: Zahar, 1985b.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. O Iluminismo como Mistificação das Massas. In: ADORNO, T. W.; **Indústria Cultural e Sociedade**. 5ª ed. Seleção de textos de Jorge Mattos Brito de Almeida. Tradução de Juba Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2009, p. 5-45.

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. – (Coleção educação contemporânea).

BECKER et al. **Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a15.pdf>> Acesso em: 05 ago.2017.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.115-119.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Saraiva, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Vol. IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretária de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. S. Paulo: Cortez, 1985.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.; **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1992.

DUTRA, J. da C.; PINO, M. A. B. Del. **Uma investigação sobre o ensino de filosofia no ensino médio de Rio Grande/RS: o diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico**. V CINFE: Congresso Internacional de Filosofia e Educação, maio de 2010. Caxias do Sul – RS – Brasil. INSS 2177 – 644X. Disponível em: < <http://www.uces.br/> > Acesso em: 11 nov. 2016.

GALLINA, S. F. da S. A Disciplina de Filosofia e o Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O.; (Org). **Filosofia no Ensino Médio**. Volume VI. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-46.

GALLO, S.; KOHAN, W. O.; Crítica de alguns lugares – comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O.; (Org). **Filosofia no Ensino Médio**. Volume VI. Petrópolis: Vozes, 2000.p.175-196.

GALLO, S. **Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul. /dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1967/1641>> Acesso em: 05 jan. 2016.



GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R.; (Org). **Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p.15- 36.

GELAMO, R. P. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** 2009. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

GELAMO, R. P. **O problema da experiência no ensino de filosofia**. Educação & Realidade. P. 9-26. Jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6842/4113>> Acesso em 13 dez. 2016.

HORN, G. B. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: Uma perspectiva histórica. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O.; (Org). **Filosofia no ensino médio**. Volume VI. Petrópolis: Vozes, 2000. p.17-33.

FAGUNDES, K. C. **O que pode o filosofar no ensino fundamental: Caminhos para uma educação na perspectiva emancipatória**. 2013. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento? In: KANT, I. **Kant - Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

KOHAN, W. O. **Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, W. O. Infância de um ensinar e aprender (J. Rancière). In: KOHAN, W.O. **Infância entre educação e filosofia**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.181-205

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. N° 19. ANPED/Autores. Associados, 2002. p.20-28.

MAZAI, N.; RIBAS, M. A. C. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001).

MURCHO, D. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008. Disponível em: <[www.repositorio.ufop.br/bitstream/.../5397/1/ARTIGO\\_NaturezaFilosofiaEnsino.pdf](http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/.../5397/1/ARTIGO_NaturezaFilosofiaEnsino.pdf)> . Acesso em: 12 nov. 2016.

OLIVEIRA, P. R. de. **A formação do professor de filosofia: entre o geral e o particular**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 24: maio/out/2015, p.221-231.

OLIVEIRA, Stela Mares Lagos. **Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à**

**criança de 0 a 3 anos. Brasília. 2001.** Disponível em:<  
<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2139/2108>> Acesso em: 05  
ago.2017.

PERENCINI, T. B. **A formação do professor em Filosofia no Brasil: restrição de pensamento e testemunho.** Revista Filosofia e Educação (RFE). Campinas: Volume 9, Número 2: junho/setembro/2017, p. 23-45.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S.; (Org). Formação Cultural, Desbarbarização e Reeducação dos Sentidos: Uma Educação Emancipatória. In: **Adorno: O poder educativo do pensamento crítico.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 109-150.

RANCIÈRE, J. **O mestre Ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RODRIGO, L. M. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. T. ; GOTO, R. ; (Org). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas.** São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 37-51.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

VITA, L. W. **Panorama da filosofia no Brasil.** Porto Alegre: Globo, 1969

**ANEXO**

## ANEXO - Questionário

### Dados dos professores

#### Dados pessoais

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Endereço:
4. Estado civil:
5. Filhos/idade

#### Dados sobre a formação acadêmica

1. Curso(s) de Graduação:
  - 1.1 Instituição:
  - 1.2 Data de entrada e de conclusão:
2. Curso(s) de Pós-graduação:
  - 2.1 Instituição/modalidade (especialização/mestrado/doutorado):
  - 2.2 Data de entrada e de conclusão:
3. Em quais escolas vocês lecionam atualmente? Quais disciplinas e quais as turmas? Qual a escola que possuem sede?
  - 3.1 Em que ano começaram a lecionar filosofia?

### Formação acadêmica e pedagógica

- 1) Por que se tornaram professor de filosofia? Quiseram ser professor? Se não, como aconteceu?
- 2) Como vocês vêem a formação que tiveram para serem professores de filosofia?
- 3) Nos cursos de graduação em Filosofia que tiveram acesso, havia alguma atenção especial às questões relacionadas ao ensino de filosofia?
- 4) Qual era a concepção ou a abordagem em relação à filosofia e ao ensino de filosofia preconizada nos seus cursos de graduação?
- 5) Vocês achavam coerente esta concepção? Por quê?

### Ensino de Filosofia

- 1) Para vocês quais os sentidos ou o para quê do ensino de filosofia no nível médio?
- 2) Qual a metodologia que vocês utilizam nas aulas de filosofia?
- 3) O que é para vocês um ensino crítico de filosofia?
- 4) Para vocês é possível e necessário ensinar o filosofar? Por quê?
- 5) Como vocês avaliam a reforma do Ensino Médio em relação ao ensino de filosofia?