



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

CECÍLIA SOARES DE AZEREDO

**ENSINO DE FILOSOFIA E AS PROPOSTAS SISTEMÁTICO-  
HISTÓRICA E CRIATIVO-CONCEPTUAL**

João Pessoa

2023

CECÍLIA SOARES DE AZEREDO

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciatura em  
Filosofia, pelo Curso de Filosofia da  
Universidade do Federal da Paraíba  
(UFPB).

Orientador: Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues

João Pessoa

2023

CECÍLIA SOARES DE AZEREDO

João Pessoa, 10 de novembro de 2023.

Nota: \_\_\_\_\_

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Departamento de Filosofia da UFPB como um dos requisitos finais para a conclusão do Curso de Licenciatura em Filosofia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Valter Ferreira Rodrigues.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues (UFPB)  
Orientador e Presidente

---

Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes (UFPB)  
Examinador

---

Prof. Dra. Tânia Rodrigues Palhano (UFPB)  
Examinadora

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

A993e Azeredo, Cecília Soares de.  
Ensino de filosofia e as propostas  
sistemático-histórica e criativo-conceptual / Cecília  
Soares de Azeredo. - João Pessoa, 2023.  
82 f.

Orientador: Valter Ferreira Rodrigues.  
TCC (Graduação - Universidade Federal da  
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

1. Ensino de filosofia. 2. Didática. 3. Ensino  
médio. I. Rodrigues, Valter Ferreira. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 1:37

Elaborado por MARIA DE FATIMA HENRIQUE JORGE MAIA - CRB-15/392

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço ao professor Valter Rodrigues, que, gentilmente, se dispôs a me orientar para a realização desta monografia. Agradeço todas as conversas, orientações e correções, as quais tiveram um papel imprescindível para a produção da presente monografia. Sou grata também à professora Gabriela Carreiro, cujas aulas, no início da licenciatura, também me auxiliaram a pensar sobre o ensino de filosofia na educação básica brasileira. Agradeço a minha mãe, que foi minha primeira referência de alguém que valoriza a educação. E, por fim, agradeço ao meu companheiro, que, de formas distintas, me inspirou na busca pela realização de um bom trabalho monográfico.

## RESUMO

O presente trabalho procurou investigar as convergências e divergências presentes entre duas propostas de ensino de filosofia: a sistemático-histórica, mediante o exame da obra *Filosofia em Sala de Aula: Teoria e Prática para o Ensino Médio*, de Lídia Maria Rodrigo; e a criativo-conceptual, mediante o exame da obra *Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o Ensino Médio*, de Sílvio Gallo. Inicialmente, o trabalho visou explicitar a importância do ensino de filosofia para o ensino médio brasileiro, a fim esclarecer aquilo que a legitima nesta etapa da educação básica. Para isso, primeiramente, foi desenvolvida uma apresentação da história recente do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro (da Ditadura Militar à atualidade), que explicitou as disputas em torno do ensino de filosofia. Em seguida, o trabalho examinou de que forma a filosofia é concebida em alguns documentos oficiais (PCNEM, PCN+, OCEM e BNCC) e qual papel e importância lhe é atribuída para o ensino médio. Uma vez esclarecido aquilo que legitima sua presença na educação básica, foi desenvolvido um exame do modo como as supracitadas obras compreendem os desafios do ensino de filosofia no Brasil e elaboram suas propostas. Por fim, a partir deste exame, foi possível determinar não somente as convergências entre ambas as propostas de ensino de filosofia, mas, sobretudo, as divergências, que se sintetizam no alinhamento da proposta sistemático-histórica à concepção de filosofia estabelecida pelos documentos oficiais e no desalinhamento da proposta criativo-conceptual a esta concepção.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia. Didática. Ensino médio. Currículo.

## ABSTRACT

The present work sought to investigate the convergences and divergences present between two proposals for teaching philosophy: the systematic-historical, by examining the work *Filosofia em Sala de Aula: Teoria e Prática para o Ensino Médio*, by Lídia Maria Rodrigo; and the creative-conceptual, through the examination of the work *Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o Ensino Médio*, by Sílvio Gallo. Initially, the work aimed to explicit the importance of teaching philosophy for Brazilian secondary education, in order to clarify what legitimizes it at this stage of basic education. To this purpose, firstly, a presentation of the recent history of philosophy teaching in Brazilian secondary education (from the Military Dictatorship to the present) was developed, which explained the disputes surrounding the teaching of philosophy. Next, the work examined how philosophy is conceived in some official documents (PCNEM, PCN+, OCEM and BNCC) and what role and importance is attributed to it for secondary education. Once clarified what legitimizes its presence in basic education, an examination was developed of the way in which the aforementioned works understand the challenges of teaching philosophy in Brazil and develop their proposals. Finally, from this examination, it was possible to determine not only the convergences between both proposals for teaching philosophy, but, above all, the divergences, which are summarized in the alignment of the systematic-historical proposal with the conception of philosophy established by official documents and in the misalignment of the creative-conceptual proposal with this conception.

**Keywords:** Teaching philosophy. Didactic. High school. Curriculum.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 A história recente do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro .....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 O ensino de filosofia em documentos oficiais .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.1 PCNEM.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2.2 PCN +.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2.3 OCEM.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.4 BCNN.....</b>	<b>25</b>
<b>3. A PROPOSTA SISTEMÁTICO-HISTÓRICA .....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 Os desafios do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro.....</b>	<b>30</b>
<b>3.2 Uma proposta de ensino de filosofia .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2.1 O ensino da história da filosofia.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2.2 O ensino do filosofar.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2.3 O papel dos exercícios no ensino de filosofia .....</b>	<b>45</b>
<b>3.2.4 Avaliação .....</b>	<b>48</b>
<b>4. A PROPOSTA CRIATIVO-CONCEPTUAL .....</b>	<b>50</b>
<b>4.1 O pós-estruturalismo.....</b>	<b>50</b>
<b>4.2 Uma concepção de filosofia .....</b>	<b>59</b>
<b>4.3 Os desafios do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro.....</b>	<b>64</b>
<b>4.4 Uma proposta de ensino de filosofia .....</b>	<b>69</b>
<b>5. CONCLUSÃO .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho procurou investigar as convergências e divergências entre duas propostas de ensino de filosofia para o ensino médio brasileiro. Antes de apresentar, precisamente, em que consistiu esta investigação, é preciso destacar a importância da pesquisa acadêmica em torno do ensino de filosofia, sobretudo, nas licenciaturas. No caso das licenciaturas em filosofia em universidades públicas, essa importância é ainda mais evidente, dado o investimento *público* na formação de professores de filosofia da educação básica. Tal investimento visa, por conseguinte, um retorno que seja capaz de beneficiar a sociedade brasileira, por meio da formação de professores de filosofia que sejam mais competentes em sua atividade docente e, assim, mais capazes de contribuir para a melhora da educação pública nacional. Neste sentido, este trabalho surgiu da perspectiva de que, nos cursos de licenciatura em universidades públicas brasileiras, a pesquisa em educação consiste em um dever social, fundado na tentativa de retribuir à sociedade aquilo que ela possibilita e almeja ao promover as universidades públicas. Ademais, no Brasil, de um modo geral, a formação docente dos professores de filosofia é marcada por fragilidades, as quais este trabalho se ocupou de explicitar. Dessa forma, esta monografia procurou ser um meio de atenuar as insuficiências da formação docente no âmbito pessoal, a partir da tentativa de ampliação e aprofundamento em alguns conteúdos pertinentes ao campo do ensino de filosofia.

O bacharelado, concluído em 2022, foi marcado por monitorias em algumas disciplinas e tais monitorias consistiram nas primeiras experiências com o exercício docente. Ainda que incipientes, essas experiências possibilitaram o vislumbre de como a atuação docente em filosofia pode ser um meio para aprimorar os conhecimentos daquele que a ensina, pois foi possível verificar que o compromisso com o aprendizado de outrem reforçou um compromisso com a aprendizagem pessoal, de tal modo a gerar novas reflexões e problematizações sobre conteúdos já estudados, dúvidas e novos conhecimentos.

Ao final de 2022, o ingresso na licenciatura em filosofia possibilitou uma imersão apenas nas disciplinas de educação, como forma de alcançar a nova habilitação. Essa imersão foi importante para a apropriação de questões que atravessam o ensino de filosofia no Brasil na etapa final da educação básica, algumas das quais foram abordadas no presente trabalho. Durante a licenciatura, houve também um ingresso no Programa de Residência Pedagógica, cujas experiências proporcionadas na ECIT João Roberto Borges

de Souza, em João Pessoa, caminham para sua conclusão ao final de 2023, de modo a perfazer um ano de participação no programa. Esta participação possibilitou um exercício do papel de ministrar aulas e elaborar exercícios para alunos de ensino médio e proporcionou, portanto, uma articulação entre os conhecimentos relativos a como ensinar filosofia à prática efetiva de ensiná-la. Assim, esta monografia foi resultado de uma caminhada gradual de apropriação de alguns estudos, reflexões e vivências no campo do ensino de filosofia.

Diante disso, o presente trabalho procurou examinar as convergências e divergências entre duas propostas de ensino de filosofia, presentes nas obras *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, de Lídia Maria Rodrigo, e em *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*, de Sílvio Gallo. Ambas podem ser classificadas, respectivamente, em uma proposta sistemático-histórica e em uma proposta criativo-conceitual para o ensino de filosofia no ensino médio. Cada uma delas apresentou, a seu modo, perspectivas relativas aos desafios deste ensino, de modo a traçarem metas e sugerirem meios a partir dos quais compreendem ser possível superar os desafios que descrevem. Assim, o objetivo do presente trabalho consistiu na busca pelo exame tanto de uma proposta mais alinhada à concepção de ensino de filosofia defendida pelos documentos oficiais brasileiros e de suas possibilidades (proposta sistemático-histórica), quanto pelo exame de uma proposta alternativa a este modo de ensino de filosofia hegemonicamente sustentado e suas possibilidades (proposta criativo-conceitual).

É imprescindível para qualquer professor de filosofia de ensino médio a apropriação daquilo que compõe a concepção de ensino de filosofia defendida pelos documentos oficiais, afinal, são esses documentos que legitimam socialmente sua função docente. Por outro lado, o ensino de filosofia traz consigo um potencial que não se reduz àquilo que preconizam os documentos oficiais, de forma que se torna relevante o conhecimento de propostas alternativas, capazes de ampliar e problematizar as perspectivas dominantes em torno do ensino de filosofia. Entretanto, cabe ressaltar que as propostas examinadas não são as únicas e que o presente trabalho não se ocupou de defender uma ou outra, mas tão somente de apontar que, para além das convergências, há nelas também diferentes perspectivas e potencialidades.

Para a realização do objetivo supracitado, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, que possibilitou a seleção de livros, artigos e documentos oficiais da educação básica brasileira a serem examinados. Vejamos as principais fontes da

bibliografia trabalhada. Inicialmente, esta monografia se propôs a contextualizar o ensino de filosofia no ensino médio brasileiro. Assim, foi elaborada uma breve apresentação de sua história recente (desde a Ditadura Militar à atualidade), a fim de explicitar a instabilidade da presença da filosofia e da forma desta presença na etapa final da educação básica. Para isso, este trabalho recorreu ao livro *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*, de Dalton José Alves, e ao artigo *Trajetória da presença-ausência do ensino de filosofia nas reformas educacionais desde os portugueses aos tempos hodiernos*, de Valcicléia Pereira da Costa e Deodato Ferreira da Costa. Em seguida, foi desenvolvida uma exposição relativa ao modo como a filosofia tem sido apresentada em alguns documentos tanto de caráter diretivo, como os PCNEM, PCN+ e OCEM, quanto de caráter normativo, como a BNCC. Esta exposição tencionou evidenciar a importância atribuída ao ensino de filosofia no âmbito legal e afirmar também, por meio dela, a relevância do presente trabalho.

Para o exame do modo como a filosofia tem sido apresentada em documentos de caráter diretivo, esta monografia recorreu não somente aos próprios documentos, mas também à tese de Valter Ferreira Rodrigues, *O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades*. Já para o exame do modo como a filosofia se apresenta na BNCC, esta monografia recorreu não somente ao próprio documento, mas também ao artigo *O que pode o ensino de filosofia na BNCC?*, de André Luis La Salvia e Osvaldo Cunha Neto.

Posteriormente, foram apresentadas as duas propostas de ensino de filosofia. O exame acerca da proposta sistemático-histórica se deu, sobretudo, mediante o estudo da supracitada obra de Lídia Maria Rodrigo. Já o exame acerca da proposta criativo-conceitual, ocorreu, primeiramente, mediante a tentativa de compreensão do caráter pós-estruturalista da proposta de ensino de filosofia Sílvia Gallo. Para isso, o presente trabalho recorreu ao livro *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*, de Michael Peters e ao artigo *A produção de conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica*, de Sirley Lizott Tedeschi e Ruth Pavan. Em seguida, se analisou a supracitada obra de Gallo, à luz de algumas perspectivas pós-estruturalistas. Por fim, foi elaborada uma síntese das convergências e, sobretudo, das divergências presentes em ambas as propostas, a fim de explicitar possibilidades distintas para o ensino de filosofia.

## **2. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA**

Nesta seção, procuraremos explicitar a importância do ensino de filosofia para o ensino médio apresentada em alguns documentos oficiais. Mas antes disso, iniciaremos uma breve exposição acerca da trajetória recente do ensino de filosofia na educação básica brasileira, desde a Ditadura Militar até a atualidade, a fim de contextualizar o lugar que lhe tem sido atribuído e as instabilidades as quais tal ensino tem sofrido.

### **2.1 A história recente do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro**

A partir da Ditadura Militar, a presença da filosofia na educação básica diminuiu de modo acentuado devido ao contexto político e econômico do período. O período da Ditadura Militar brasileira (1964-1985) foi fortemente influenciado pelo contexto da Guerra Fria, em que o globo se dividiu em dois blocos: capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e socialista, liderado pela União Soviética. Conforme Alves (2002), o governo militar brasileiro se alinhou geopoliticamente aos Estados Unidos e procurou investir em mão de obra qualificada e barata a fim de satisfazer uma demanda de empresas, sobretudo as multinacionais, que estavam presentes no país. Esse alinhamento geopolítico possibilitou uma interferência direta dos Estados Unidos nas reformas que foram implementadas pelos militares, inclusive no campo educacional. Os acordos assinados entre o MEC e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) para a implementação de mudanças no sistema educacional do país confirmam isso.

Tais mudanças no sistema educacional brasileiro se efetivaram mediante a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de agosto de 1971, cujas modificações envolviam a proposta de uma educação nacional marcada por um viés tecnicista, a fim de produzir mão de obra para o mercado. Assim, essas reformas privilegiaram as áreas afins aos campo tecnológico em detrimento das humanidades. A partir desta nova LDB, a filosofia perdeu ainda mais espaço na educação básica.<sup>1</sup> No contexto político do período, ela foi encarada pelo governo militar como uma disciplina potencialmente problemática,

---

<sup>1</sup> De acordo com Alves (2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 já estabelecia um caráter meramente complementar da disciplina de Filosofia, cuja carga horária também foi reduzida. Neste caso, a filosofia não era mais uma disciplina obrigatória e, por decisão dos conselhos estaduais de educação, poderia ou não complementar o currículo das escolas com a oferta da mesma.

na medida em que poderia propiciar um espaço de propagação de ideias que se contrapunham ao regime e também, por conseguinte, de ideias socialistas.

Diante disso e do fato da filosofia não ser um campo de conhecimento que contribuía diretamente às demandas do mercado da época, ela se tornou dispensável e foi retirada do currículo oficial da educação básica. Segundo Alves (2002), a filosofia ainda poderia compor uma parte do currículo diversificado das escolas, mas isso consistia mais em uma mera possibilidade legal do que em uma possibilidade que encontrava na realidade as vias para a sua atualização. Na prática, destaca Alves (2002), o ensino de filosofia se encontrava inviabilizado pelo governo militar devido aos mecanismos de vigilância e censura do mesmo que passaram a existir com o regime.

Conforme Alves (2002), em 1975, surgiram movimentos que reivindicavam o retorno da filosofia ao núcleo comum do currículo da educação básica. Filósofos de várias universidades do país fizeram um encontro no Rio de Janeiro e fundaram o Centro de Atividades Filosóficas, que posteriormente se tornou a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). A SEAF foi uma das maiores responsáveis pelo movimento de retorno da filosofia à educação básica que, conforme Alves:

contou, também, com outras importantes referências nacionais, apesar de nem sempre balizadas pelas mesmas concepções teóricas e posicionamentos político ideológico, tais como: a CONVÍVIO (Sociedade Brasileira de Cultura); o CONPEFIL (Conjunto de Pesquisa Filosófica); ABFC (Associação Brasileira de Filósofos Católicos); o IBF (Instituto Brasileiro de Filosofia), a CNDF (Cordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia) e finalmente contou com a presença marcante dos estudantes de filosofia, que além de participarem de eventos organizados pelas entidades supracitadas, organizaram seus próprios encontros, os ENEFILs (Encontros nacionais de Estudantes de Filosofia) [SILVEIRA, 1991, P. 142], (2002, p. 43-44).

De acordo com Alves (2002), além da crescente reivindicação pelo retorno da filosofia para a educação básica, em meados de 1980, as camadas médias da sociedade brasileira começaram a ter uma queda no seu nível de qualidade de vida. Essa queda no nível de qualidade de vida desta camada da população fortaleceu a oposição ao regime militar, de modo que outros setores da sociedade passaram a aderir à oposição, até mesmo grupos provenientes das elites, “como a OAB (*Ordem dos Advogados do Brasil*), ABI (*Associação Brasileira de Imprensa*), CNBB (*Conferência Nacional dos Bispos do Brasil*), universidades etc.” (Alves, 2002, p. 49). Este contexto de crise do governo militar, associado às reivindicações supracitadas, possibilitou à filosofia um retorno gradual à educação básica.

Em 1980, nas escolas do Rio de Janeiro, a filosofia retorna como “noções de filosofia”. Contudo, segundo Alves (2002), este retorno não atendeu aos anseios dos movimentos que reivindicavam pela volta da filosofia à educação básica, sobretudo, aos anseios da SEAF. Alves (2002) destaca que, neste retorno, foi permitido que professores sem formação na área lecionassem a disciplina, assim como os materiais utilizados nas aulas foram alvos de questionamento no que tange à qualidade dos mesmos. Além disso, ele aponta para a necessidade Estado de Segurança Nacional estabelecer um controle sobre a disciplina de filosofia que retornava às escolas do Rio de Janeiro, para que ela fosse lecionada dentro dos limites permitidos pelos interesses do governo militar vigente.

Em 1982, o governo federal promulgou a lei n. 7.044/82, que alterou a lei 5.692/71, de modo a substituir dentre as atribuições da educação do segundo grau a “profissionalização compulsória” pela “preparação para o trabalho”. A partir desta modificação legal, as escolas que ofertavam o segundo grau estavam desobrigadas a formar alunos aptos para o mercado de trabalho e diversas delas passaram a estruturar sua educação a fim de formar alunos aptos a passarem em vestibulares e, por conseguinte, adentrarem as universidades. Dessa forma, se passou a preparar para o trabalho mediante uma formação geral, em contraposição ao modelo de educação que formava o aluno para ser apto a exercer um papel específico no mundo do trabalho. Assim, de acordo com Alves (2002), em certa medida, o cenário favoreceu o retorno da filosofia às escolas, ainda que apenas como uma disciplina optativa que as escolas poderiam ou não optar em ofertar.

Todavia, segundo Alves (2002), a SEAF compreendia que apesar do cenário legal e político um pouco mais promissor ao retorno da filosofia à educação, este ganho era parcial e ainda distante daquilo que se almejava. A lei de 1982 deixou a cargo das escolas a opção de ofertar ou não a disciplina de filosofia, de modo a não garantir sua volta efetiva à educação básica. Mais do que o não estabelecimento de sua obrigatoriedade na educação básica, as condições objetivas eram pouco favoráveis para o seu retorno efetivo, haja vista a impopularidade da perspectiva de se contratar mais professores nas escolas. Em virtude dos baixos salários, muitos professores precisavam garantir uma grande carga horária e, de preferência em um único estabelecimento, de modo que a entrada de novos profissionais implicaria a diminuição de carga horária dos mesmos. Ademais, havia o argumento de uma carência de professores formados na área que pudessem lecionar a disciplina das escolas.

A partir da lei de 1982, a filosofia passou a adentrar paulatinamente nas escolas de diversos estados. Ela ainda não era uma disciplina obrigatória e, portanto, esteve presente em apenas algumas escolas do país. Este contexto, embora bastante distante daquilo que a SEAF e outras pessoas compreendiam como o ideal, gerou um arrefecimento dos movimentos que reivindicavam a presença da filosofia na educação básica. Além disso, Alves (2002) relata a criação da ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia) em 1983. Segundo Alves (2002), a ANPOF obteve um papel de destaque no âmbito nacional em torno dos temas ligados ao ensino de filosofia, de modo que ela obteve apoio governamental no que se refere a verbas de incentivo à pesquisa e à pós-graduação. Contudo, o empenho usado pela ANPOF para sanar as demandas da pós-graduação em filosofia, não foi aplicado para reivindicar um lugar mais sólido da mesma na educação básica (Alves, 2002).

Segundo Alves (2002), em agosto de 1986, quando a ditadura militar já havia declinado, foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação em Goiânia, em que se enceta um processo de reflexão e debate em torno dos novos rumos da educação nacional. Em 1988, após a promulgação da nova Constituição Federal, se inicia um processo que objetivava elaborar uma nova LDB para o país. Deste processo surgiu um primeiro esboço da nova LDB, que foi a base para o projeto de lei que começou a tramitar na Câmara Federal em dezembro de 1988, apresentado pelo deputado Octávio Elísio (PSDB-MG). Este projeto da nova LDB foi resultado de debates no interior da comunidade educacional brasileira e contou com ampla participação popular. Inicialmente, o projeto se encontrou em estado favorável de aprovação, contudo, a partir das mudanças no cenário político brasileiro após as eleições de 1989 e 1990, outros agentes políticos passaram a ganhar força e a disputar o projeto de educação nacional. Esses outros agentes políticos compunham o setor privatista no campo educacional (Alves, 2002).

Alves (2002) aponta que, em 20 de dezembro de 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual coadunou com os alinhamentos político-econômicos do governo federal vigente. Segundo Alves (2002), a nova LDB visava atender às demandas de mercado e aos interesses dos setores privatistas da educação, além de ser mais uma política pública nacional que se origina sob forte influência estrangeira. Ele aponta que os Estados Unidos foram um dos principais propagandistas e agentes de sustentação dessa nova LDB no país, estando a mesma submetida também aos interesses do Fundo Monetário

Internacional (FMI), ao Banco Mundial e à Organização Mundial do Comércio (OMC) (Alves, 2002).

Ademais, para Alves (2002), o discurso que deu base para a formulação da nova LDB envolvia uma ideia de educação como o meio principal para a superação das desigualdades socioeconômicas brasileiras. Em outras palavras, esta ideia compreende que as mazelas da pobreza, da violência, do desemprego etc. advém, sobretudo, do fato de certas camadas da sociedade não estarem devidamente escolarizadas e qualificadas para o mercado de trabalho. Entretanto, Alves (2002) identifica neste discurso um caráter ideológico<sup>2</sup> pelos seguintes motivos: 1- uma maior escolaridade e qualificação profissional não garante emprego e melhor qualidade de vida; 2- este discurso tende a diminuir a reivindicação das camadas populares por melhor qualidade de vida uma vez que elas tenderão a buscar solucionar seus problemas com uma maior escolaridade e qualificação profissional.

Em seu artigo 36, § 1º, inciso III, a nova LDB trouxe como uma de suas diretrizes para o currículo do ensino médio “*o domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania*” (Brasil, 1996). Conforme Alves (2002), a forma como a filosofia se apresentou na nova LDB era bastante genérica, na medida em que não especificava de que modo a filosofia deveria estar presente no ensino médio. A partir desta nova LDB, a filosofia não era apresentada como *disciplina* obrigatória, isto é, ela poderia estar presente na escola mediante um formato diverso ao de disciplina. Alves (2002) aponta que a tendência era as secretarias estaduais, municipais e diretores de escola decidirem de que modo a filosofia estaria presente nas escolas. Esta não obrigatoriedade da filosofia como uma disciplina inviabilizava sua presença efetiva no currículo do ensino médio, uma vez que o modo de sua presença estaria a critério das escolas e secretarias estaduais e/ou municipais de educação.

Alves (2002) destaca o caso emblemático da Secretaria Estadual de São Paulo, que, em 1998, alterou a lei que obrigava as escolas a oferecerem pelo menos dois dos seguintes componentes: filosofia, sociologia e psicologia. A alteração consistiu em desobrigar as escolas do estado de São Paulo a oferecerem esses componentes da parte diversificada do currículo. Os conteúdos de filosofia e sociologia, necessários ao exercício da cidadania, seriam incluídos somente se “coubessem no currículo”. E uma

---

<sup>2</sup> Conforme o Dicionário do Pensamento Marxista, editado por Tom Bottomore, para Marx, a ideologia consiste em formas distorcidas de apreensão da realidade, que ocultam e legitimam relações sociais de dominação vigentes (Verbete *ideologia*, 2001, p.183-187).

vez que este fosse o caso, filosofia e sociologia não seriam necessariamente disciplinas, mas poderiam ser abordadas tendo em vista apenas temas específicos destinados ao exercício da cidadania. Dessa forma, Alves (2002) afirma que a presença da filosofia no currículo do ensino médio das escolas de São Paulo se tornou ainda mais diluída.

De acordo com Costa e Costa (2020), em 1997, foi apresentado o Projeto de Lei nº 3.178, elaborado por Roque Zimmerman, que demandava a obrigatoriedade da filosofia e da sociologia como disciplinas no currículo do ensino médio. Conforme ambos, em 2001, este projeto de lei foi vetado por Fernando Henrique Cardoso, presidente da república da época, que procurou justificar sua posição ao afirmar que os estados não possuíam recursos suficientes para a introdução de mais duas disciplinas no currículo ensino médio e que havia uma quantidade insuficiente de professores qualificados de filosofia e sociologia para atender à demanda do ensino médio nacional. Costa e Costa afirmaram que este veto do então presidente da república gerou controvérsias, “[...] pois enquanto professores de Filosofia do Ensino Médio clamavam pela garantia legal do espaço docente, outros expressam suas restrições e discordâncias [...]” (Costa; Costa, 2020, p. 18). Segundo ambos, essas divergências constituíram um óbice que, por mais de uma década, impediu a efetivação da obrigatoriedade da filosofia no ensino médio.

Somente em 2008, após anos de reivindicação, a filosofia e a sociologia foram aprovadas como disciplinas obrigatórias da etapa final da educação básica. Neste caso, houve uma modificação do art. 36 da LDB, mediante a Lei nº 11.684, que foi homologada por José Alencar Gomes da Silva, vice-presidente que estava em exercício na época. Entretanto, Costa e Costa (2020) afirmam que a supracitada lei não especificou a carga horária da disciplina de filosofia nas escolas, o que gerou, por exemplo, disparidades quanto a carga horária da disciplina que era ofertada nos diferentes estados do país. É citado, por exemplo o caso do estado do Amazonas, que atribuiu ao ensino de filosofia uma carga horária de apenas uma hora-aula semanal, o que forçou que professores de filosofia a ministrarem aulas em mais turmas e/ou a trabalharem em mais de uma escola para cumprirem com suas cargas horárias de trabalho.

Porém, em 2017, houve novamente alterações da LDB, pela Lei 13.415, homologada pelo então presidente da república Michel Temer. Uma dessas alterações se explicita no segundo parágrafo do artigo 35-A, que afirma que: “*A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio, incluirá obrigatoriamente estudos e práticas da educação física, arte, sociologia e filosofia.*” (Brasil, 2017, grifos nossos). Dessa forma, embora a filosofia se insira obrigatoriamente na etapa final da educação básica, não há

mais uma garantia legal de sua presença como uma *disciplina*, mas apenas de uma forma ambígua como “estudos e práticas”. Segundo Costa e Costa (2020), a supracitada lei ensejou alguns retrocessos, pois além de retirar a supracitada garantia, ela se alicerça na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teria sido “[...] *uma imposição vertical de uma proposta curricular que nem sempre atende às múltiplas realidades do extenso Brasil, tanto em termos territoriais quanto culturais*” (Costa; Costa, 2020, p. 19).

Tal como apontam Costa e Costa (2020), em 2015, o processo de construção da BNCC se iniciou, de modo que, em 2017, foram homologadas suas seções relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e, em 2018, foi homologada sua seção relativa ao Ensino Médio. A BNCC é um documento que normatiza o conjunto de aprendizados essenciais a serem desenvolvidos por todos os alunos no decorrer da educação escolar básica, para que os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento sejam garantidos. Conforme o documento, esse conjunto de aprendizagens essenciais deve convergir para o desenvolvimento de competências.

A BNCC estrutura os conteúdos da educação escolar básica por áreas do conhecimento, que são: 1- Linguagens Códigos e suas Tecnologias, 2- Matemática e suas tecnologias, 3- Ciências da Natureza e suas Tecnologias, 4- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No caso da filosofia, ela compõe esta última área de conhecimento. Conforme Costa e Costa (2020), acerca da etapa do ensino médio, “*somente dois componentes curriculares são garantidos nas três séries, Língua Portuguesa e Matemática, os outros componentes podem, a critério de cada currículo escolar, serem incluídos nos denominados ‘itinerários formativos’*” (Costa; Costa, 2020, p. 20). Dado que, do ponto de vista legal, não há mais uma garantia da presença da filosofia ao longo de todo ensino médio como uma *disciplina obrigatória*, a mesma se torna suscetível a uma inserção que a aborda de modo secundário e superficial.

Portanto, podemos observar como a história recente do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro tem sido marcada por disputas políticas, cujos desdobramentos têm conferido um caráter instável e incerto quanto ao lugar da mesma nesta etapa da educação básica.

## 2.2 A importância do ensino de filosofia nos documentos oficiais

Após a LDB, de 1996, surgiram alguns documentos que visaram estabelecer algumas orientações quanto ao currículo para a educação básica brasileira. No caso do ensino médio, podemos citar os seguintes documentos: 1- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 2- Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+), 3- Orientações Curriculares para o Ensino Médio. A partir da análise de Alves (2002) e da tese de Valter Rodrigues, procuraremos examinar de que forma a filosofia se apresenta e a importância que lhes é dada nesses documentos. Por fim, também procuraremos fazer uma breve exposição desses dois aspectos no caso da BNCC.

### 2.2.1 PCNEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), elaborados no ano 2000, possuíam um duplo objetivo: 1- difundir os princípios da reforma curricular encetada pela nova LDB, 2- orientar os professores para novos caminhos metodológicos. Neste sentido, os PCNEM são um guia nacional para o currículo do ensino médio, que possui a finalidade de estabelecer um currículo comum para esta etapa da educação básica, sem perder de vista a flexibilidade curricular cabível à diversidade regional e local das escolas brasileiras. O documento afirma se apoiar em *competências básicas*, as quais sustentam um novo projeto nacional de educação, que se contrapõe à perspectiva de aprendizagem como mero acúmulo de conhecimentos compartimentalizados e descontextualizados e busca “*dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender*” (Brasil, 2000, p. 4).

À nova proposta curricular, o documento afirma incorporar os seguintes eixos estruturais da educação que foram preconizados pela UNESCO: 1- aprender a conhecer, 2- aprender a fazer, 3- aprender a viver, 4- aprender a ser. O primeiro eixo abrange a formação geral, que deve possibilitar ao aluno o domínio de conhecimentos e de meios para alcançá-lo para que ele possa compreender a realidade de forma complexa, se comunicar, viver de forma digna e se desenvolver profissionalmente. O segundo eixo contempla a articulação entre a teoria e a prática, de forma a incentivar a aplicação de

conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento eficaz de demandas. Já o terceiro eixo abrange os aprendizados relativos à vivência com o outro e, em última instância, na sociedade. Por fim, o quarto eixo “*supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida*” (Brasil, 2000, p. 16). Dessa forma, podemos observar o início de uma proposta de educação nacional orientada para o desenvolvimento de habilidades e competências.

O documento é composto por quatro partes: I- Bases legais, II- Linguagens Códigos e suas Tecnologias, III- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, IV- Ciências Humanas e suas Tecnologias. As últimas três partes explicitam a estruturação do currículo por áreas de conhecimento que, segundo Alves (2002), representou uma tentativa de favorecer uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos, em contraposição à organização de disciplinas estanques, rigidamente compartmentalizadas.

Para compreendermos o lugar da filosofia neste documento, cabe avaliarmos, primeiramente, suas propostas e as diretrizes para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conforme destaca Alves (2002), em contraposição ao período ditatorial, no qual a formação nas humanidades foi colocada em segundo plano na educação básica, os PCNEM atribuíram mais espaço para as ciências humanas e procuraram estabelecer uma educação que conciliasse as humanidades com as áreas afins ao campo tecnológico, de modo a valorizar ambas as esferas de saber. Dessa forma, a filosofia retorna ao núcleo comum do ensino médio neste contexto de revalorização das humanidades no currículo. De acordo com Alves (2002), a justificativa do documento para o retorno da filosofia advinha da perspectiva de que uma formação mais geral e humanista contribuiria para a formação de indivíduos mais criativos, adaptáveis e dotados de iniciativa própria, capazes de atender às demandas de uma sociedade tecnológica e do sistema produtivo.

De modo mais preciso, os PCNEM vinculam a reintrodução da filosofia ao núcleo comum do currículo do ensino médio àquilo que estava presente na nova LDB, isto é, ela deve ser reintroduzida na medida em que ela possui conhecimentos “*necessários ao exercício da cidadania*”. De acordo com Alves (2002), em virtude disso, o documento visou explicitar três questões: 1- A que filosofia ele se refere? 2- Qual concepção de cidadania está presente no documento? 3- Quais aspectos da filosofia devem ser mobilizados no ensino médio para que se alcance o objetivo almejado?

Acerca da primeira questão, o documento habilita o professor de filosofia a escolher a concepção de filosofia, que julgar justificada, a partir da qual ele irá trabalhar

no ensino médio. Esta decisão do professor depende do grau de conhecimentos que ele possui no campo filosófico e pedagógico, bem como envolve uma avaliação de caráter axiológico. Entretanto, embora o professor possa escolher a partir de qual concepção de filosofia ele irá trabalhar, Rodrigues (2014) destaca que o documento reforça que o professor deve ter em vista uma filosofia que seja capaz de promover os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, conforme ela é concebida no documento.

Quanto à concepção de cidadania presente no documento, Alves (2002) afirma que ela é tríplice, na medida em que compreende três dimensões: estética, ética e política. Conforme Alves (2002) explicita, a dimensão estética da cidadania se expressa na livre expressão subjetiva e no respeito às diferenças; a dimensão ética da cidadania se expressa a autonomia do indivíduo, que é consciente e livre para tomar decisões, para seguir normas sociais e para criticá-las, uma vez que esteja assentado em princípios universais e igualitários; por fim, dimensão política da cidadania se expressa pela participação democrática na sociedade, pelo engajamento coletivo para a construção de uma sociedade democrática, pelo acesso a todos aos bens culturais e naturais, pelo respeito a cada cidadão.

Por fim, dadas as respostas às duas primeiras questões, o documento se propõe a delinear quais competências próprias da filosofia devem ser mobilizados no ensino médio para que se alcance o objetivo almejado, isto é, para que a cidadania, concebida em suas três dimensões, seja exercida por aqueles formados no ensino médio. Essas competências são reunidas em três grupos:

Representação e comunicação: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes; Investigação e compreensão: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais; Contextualização sócio-cultural: contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o entorno sócio-político [sic], histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (Brasil, 2000, p. 64, grifos nossos).

Conforme Rodrigues (2014), apesar do documento possibilitar ao professor a escolha por uma concepção de filosofia a partir do qual ele poderá trabalhar, já há nele uma determinada concepção de filosofia como reflexão. Ao afirmar que “*toda atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua natureza reflexiva*” (Brasil, 2000, p.47), o

documento assume a reflexão como um elemento inerente ao fazer filosófico. Segundo Rodrigues (2014), a reflexividade do fazer filosófico explicitada pelo documento pode ser compreendida de dois modos: 1- reconstrução racional da realidade, 2- crítica. Neste caso, a reconstrução racional da realidade consistiria na análise que se dirige “*para as condições de possibilidade cognitivas, linguísticas e de ação*” (Brasil, 2000, p.47), que englobaria as diversas lógicas, teorias do conhecimento e epistemologias. Já a crítica consistiria na análise e no reconhecimento dos limites e do caráter parcial ou ilusório dos modelos de compreensão da realidade e de ação na mesma, que englobaria a filosofia em suas produções de caráter ético, político, dentre os quais o documento cita “*as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social [...]*” (Brasil, 2002, p. 47).

Entretanto, Rodrigues (2014) enfatiza que o documento não considera a reflexividade um caráter exclusivo da filosofia, mas a compreende como presente também na história, na sociologia, na geografia etc. De acordo com Rodrigues: “[...] *o documento não é capaz de precisar em que consiste, de fato, o filosofar, ou a prática do exercício filosófico. Ou o filosofar é algo mais que reflexão ou todas as disciplinas são, de certa maneira, filosóficas*” (2014, p. 101-102). Diante disso, Rodrigues (2014) procurou depreender as especificidades da reflexão filosófica pressupostas no documento, na medida em que procurou avaliar de que modo a reflexão se apresenta no conjunto de competências supracitadas que são compreendidas como próprias da filosofia.

A primeira competência é a leitura significativa, que o documento caracteriza como “[...] *capacidade de problematizar o que é lido, isto é, apropriar-se reflexivamente do conteúdo*” (Brasil, 2000, p.50). Desse modo, podemos observar que o documento toma a problematização como correlata à reflexão. Neste caso, problematizar um texto, ou de apropriar-se reflexivamente dele, exige um conjunto de operações, a saber: analisá-lo e compreendê-lo em seus problemas, conceitos e argumentos e haurir dele os pressupostos e contextos de discussão filosófica que lhe são subjacentes. O documento acrescenta à leitura significativa a capacidade de articular o texto à vida do leitor, pois tal como explicita Rodrigues, “[...] *uma leitura significativa é aquela que ecoa no mundo pessoal do estudante [...]*” (2014, p. 102). Ademais, o documento considera que a capacidade de desenvolver uma leitura significativa, nos termos descritos, auxilia o aluno a se posicionar diante questões sobre as quais ele se debruça e contribui para o exercício do pensamento autônomo.

A segunda competência presente no documento consiste na capacidade de apropriar-se reflexivamente de textos não filosóficos, de forma a contribuir para uma compreensão mais aprofundada de outros registros textuais. Ademais, o documento também sinaliza a necessidade do aluno se apropriar de elementos da tradição filosófica, os quais dialogam e se vinculam a outras referências culturais, o que também contribuiria para o desenvolvimento da terceira competência: “*articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais*” (Brasil, 2000, p.55). Assim, o desenvolvimento dessas duas competências contribuiria para uma abordagem transdisciplinar da filosofia, de modo a favorecer a construção de uma visão menos fragmentada dos componentes do currículo.

Já a quarta competência consiste na capacidade de se apropriar de tal modo do conhecimento que se possa aplicá-lo e reutilizá-lo em contextos diversos daquele no qual ele foi aprendido. Neste caso, conforme Rodrigues (2014), o aluno que desenvolvesse esta competência seria capaz de extrair do conhecimento filosófico questões e perspectivas da realidade que fossem capazes de fazê-lo pensar três planos: 1- o pessoal-biográfico, isto é, aquilo que se refere a ele próprio e suas vivências; 2- o histórico e cultural, que abrange a pluralidade de discursos sociais, ideológicos, políticos etc.; 3- técnico-científico, que envolve os saberes oficialmente institucionalizados. Assim, a partir desta capacidade de transpor conhecimentos filosóficos para outros aspectos da vida, o aluno estaria em condições para desenvolver as últimas duas competências: “*elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo*” (Brasil, 2000, p. 60) e “*debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes*” (Brasil, 2000, p. 61).

Assim, talvez possamos afirmar que a primeira competência, *ler textos filosóficos de modo significativo*, consiste na competência central, a partir das quais as demais se desdobram. E é precisamente na primeira competência que o caráter reflexivo da filosofia se evidencia, o qual abrangeria um conjunto de operações, tais como: análise e compreensão de problemas, conceitos e argumentos pertinentes a uma determinada temática ou questão, bem como a extração de seus pressupostos e do contexto de discussão subjacentes. Dessa forma, Rodrigues destaca que reflexão do fazer filosófico é uma operação ativa do indivíduo, que se contrapõe, por conseguinte, “*a qualquer tipo de educação baseada na memorização ou na apreensão passiva de conhecimento*” (Rodrigues, 2014, p. 103).

## 2.2.2 PCN +

Em 2002, foram estipuladas as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, ou PCN +, que visaram complementar elementos presentes nos PCNEM, contribuir para a implementação das reformas educacionais normatizadas pela nova LDB e regulamentadas pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e também facilitar a organização do trabalho das escolas em cada uma das áreas de conhecimento. Para facilitar a organização do trabalho das escolas em cada uma das áreas de conhecimento, o documento “[...] *explicita a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área*” (Brasil, 2002, p. 7).

A concepção de conceito estruturador, presente acima, faz referência à identidade de uma área de conhecimento (ou de uma disciplina) e que a diferencia de outras. E, segundo o documento, “[...] *para que possamos identificar quais conceitos são estruturadores de uma dada área, é necessário, como fizemos acima, estabelecer qual o seu objeto central*” (Brasil, 2002, p. 24). No caso da filosofia, seus os conceitos estruturadores seriam os seguintes: o ser, o conhecimento e a ação, os quais abarcariam os grandes campos de investigação da mesma, de modo a compor uma tríade que sustentaria sua identidade como saber. A partir da noção de conceito estruturador, o documento visa organizar o currículo de todo ensino médio, pois os conceitos estruturadores, seja de disciplinas ou áreas de conhecimentos, fornecem pontos de intersecção com outras disciplinas e áreas de conhecimento. Segundo Ricci:

O Conceito Estruturador é um pilar para a organização de currículos que buscam conectar as disciplinas e atribuir sentido às aprendizagens escolares. É uma base para superar a organização disciplinar fragmentada das matérias na estrutura curricular em mosaico ou cadeiras, isto é, por matérias, com tempos separados e fronteiras bem definidas entre elas. O conceito estruturador contribui para superar essa especialização, pois norteia a organização dos conteúdos por matéria e, na busca de um currículo mais integrado, ordena uma área de ensino (Ricci, 2006)<sup>3</sup>.

Da relação entre conceitos estruturadores e as competências específicas das disciplinas surgem os eixos temáticos a serem trabalhados em sala de aula. Dessa forma,

---

<sup>3</sup> Citação presente em Rodrigues 2014, p. 104.

das competências específicas de filosofia (que foram apresentadas no PCNEM) e de seus conceitos estruturadores (ser, conhecimento e ação) surgiram os seguintes eixos temáticos: 1- Relações de poder e democracia, 2- A construção do sujeito moral, 3- O que é filosofia. Em cada um desses eixos temáticos, há um conjunto de temas e subtemas que especificam que conteúdos podem ser trabalhados em cada um desses eixos.

Conforme examina Rodrigues (2014), se por um lado os PCN+ inovam em relação aos PCNEM no que se refere às orientações de organização do currículo de filosofia, mediante a explicitação de temas gerais e específicos a serem trabalhados, por outro, o documento mantém a mesma perspectiva de filosofia como reflexão. Os PCN+ reconhecem a existência de *filosofias*, mas para fins de didáticos, assumem a concepção de filosofia como “*uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas*” (Brasil, 2002, p. 44). Ademais, o documento também destaca que, diferentemente das ciências, que se debruçam sobre setores da realidade, a filosofia é o saber que tende a desenvolver uma visão da realidade em seu caráter totalizante. Dessa forma, em relação aos PCNEM, o que o documento acrescenta é, sobretudo, a especificação dos temas sobre os quais a filosofia deve gerar a reflexão que lhe é própria no ensino médio.

### 2.2.3 OCEM

Em 2006, foram estipuladas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), que tinham como objetivo atender às demandas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para etapa final da educação básica mediante o aprofundamento de aspectos presentes nos PCNEM que requeriam esclarecimentos e direcionamento relativo a alternativas didático-pedagógicas para o trabalho educacional.

A filosofia se encontra no terceiro e último volume das OCEM, destinado à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. A apresentação da filosofia neste documento compartilha de muitos aspectos presentes nos dois documentos sobre os quais discorreremos anteriormente. De acordo com Rodrigues (2014), os tópicos de filosofia trabalhados nas OCEM (identidade da filosofia, objetivos da filosofia no Ensino Médio, competências e habilidades em filosofia, conteúdos de filosofia e metodologia) “*representam uma síntese ampliada de tudo o que foi discutido e apresentado pelos dois documentos que a precederam*” (Rodrigues, 2014, p. 108).

Mas se por um lado os PCNEM e os PCN+ inovaram com a explicitação, respectivamente, das competências e habilidades e dos eixos temáticos, as OCEM trouxeram como novidade a apresentação dos conteúdos programáticos para o ensino de filosofia no Ensino Médio. Esses conteúdos programáticos foram extraídos do currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e as OCEM afirmam que eles compõem somente um conjunto de sugestões de conteúdos que poderão ser trabalhados na etapa final da educação básica.

Alinhadas aos PCNEM e aos PCN+, as OCEM também optam por assumir a reflexão como o elemento definidor da filosofia. O documento afirma que a filosofia:

Pretende decerto ser um discurso consciente das coisas, como a ciência; entretanto, diferencia-se dessa por pretender ainda ser um discurso consciente de si mesmo, um discurso sobre o discurso, um conhecimento do conhecimento. Não pergunta simplesmente se isso ou aquilo é verdadeiro; antes indaga: o que pode ser verdadeiro? Ou ainda, o que é a verdade? (Brasil, 2006, p. 22)

O trecho acima evidencia a noção de filosofia como reflexão, na medida em que enfatiza o seu movimento de exame dos pressupostos. No caso do exemplo acima, observamos que a filosofia se debruça sobre os fundamentos de nosso conhecimento, pois mais fundamental que a crença acerca do caráter verdadeiro de algo é concepção de verdade que subjaz a essa noção. Este movimento filosófico de exame de pressupostos, ou de exame dos fundamentos, também se apresenta relativamente à ação humana. As OCEM também retomam a descrição presente nos PCNEM, que afirma que a reflexão filosófica ocorre de dois modos, como reconstrução racional e como crítica.

#### **2.2.4 BNCC**

Conforme Rodrigues (2014), há uma diferença entre documentos diretivos e normativos da educação. À luz desta distinção, cabe destacarmos que, diferentemente dos documentos anteriores que procuravam auxiliar o trabalho pedagógico nas disciplinas por meio de explicitação de uma fundamentação teórica e prática, a BNCC é um documento de caráter normativo. Neste sentido, sua principal função é prescrever diretrizes para a educação nacional, e não oferecer as concepções teóricas e práticas que sustentam tais diretrizes.

De acordo com Salvia e Neto (2021), a BNCC retoma a perspectiva de uma educação orientada para desenvolvimento de habilidades e competências, que foi iniciada

pela LDB de 1996 e que ensejou no surgimento das PCNEM e demais documentos. Conforme já expusemos, a BNCC é um documento que normatiza o conjunto de aprendizados essenciais a serem desenvolvidos por todos os alunos no decorrer da educação escolar básica, para que os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento sejam garantidos. Esse conjunto de aprendizagens essenciais deve convergir para o desenvolvimento de competências. A BNCC define *competência* como “*a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*” (Brasil, 2018, p.8). Um aspecto que podemos destacar acerca desta definição de competência é que ela está fundada em uma perspectiva pedagógica que privilegia não propriamente o aprendizado de conteúdos, habilidades, atitudes e valores, mas a capacidade de mobilizá-los para a resolução de problemas, exigências e necessidades.

Na BNCC, a organização curricular do ensino médio se estrutura em dois eixos: 1- base nacional comum, 2- itinerários formativos (Brasil, 2018). A base nacional comum consiste na formação geral e obrigatória a todos os alunos desta etapa educacional. Já os itinerários formativos consistem na parte diversificada do currículo, que, conforme o parágrafo primeiro do artigo 35 – A da LDB, deve ser “*harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural*” (Brasil, 2017). Segundo a BNCC, é mediante a presença de itinerários formativos no ensino médio que será estimulado o protagonismo juvenil, na medida em que os alunos poderão escolher aqueles itinerários que melhor se alinharem aos seus projetos de vida, os quais as escolas deverão auxiliar na construção (Brasil, 2018).

Salvia e Neto (2021) destacam que, diferentemente dos PCNEM, que estabelecem as competências específicas de filosofia (que são retomadas em documentos posteriores, como PCN + e OCEM) e, por conseguinte, a forma ela pode contribuir para o ensino médio, a BNCC não traz essa especificação de modo explícito. Nas palavras de Salvia e Neto,

“[...] a principal diferença com relação às Orientações [OCEM] é que elas são explícitas em destacar a importância do ensino de filosofia como disciplina para o desenvolvimento das e, no caso da BNCC, teremos que fazer um trabalho de extração dessa importância (Salvia; Neto, 2021, p.11).

Dessa forma, Salvia e Neto (2021) se propõe realizar a extração da importância da filosofia para o ensino médio. Esta extração ocorreu em algumas seções da BNCC, que são: 1- um trecho que aborda a motivação da inserção da filosofia na etapa final da educação básica, 2- as dez competências gerais da educação básica, 3- as categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 4- as competências e habilidades específicas desta área de conhecimento.

Acerca da primeira seção, tal como destacam Salvia e Neto (2021), na BNCC, a filosofia adentra de forma obrigatória a etapa final da educação básica, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a fim de contribuir para o *“aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos”* (Brasil, 2018, p. 472). Neste sentido, podemos observar que a inserção da filosofia no ensino médio ocorre a fim de trazer contribuições em dois aspectos. O primeiro deles é a partir de seu conteúdos, ao aprofundar e ampliar a base conceitual trabalhada no ensino fundamental, e o segundo é a partir de seu caráter formal, na medida em que ela pode contribuir o desenvolvimento de habilidades analíticas, interpretativas, de sistematização de raciocínio e de construção argumentativa.

Antes de adentrarmos a questão a contribuições da filosofia no âmbito das competências, cabe nos debruçarmos sobre as categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As categorias da área são: 1 - Tempo e espaço, 2- Território e Fronteira, 3- Indivíduo, Natureza e Sociedade, 4- Política e Trabalho. Acerca dessas categorias, Salvia e Neto (2021) afirmam que somente na segunda categoria não há uma menção explícita à filosofia. Quanto à primeira categoria, a BNCC aponta para o fato do tempo ser um objeto de reflexão em áreas diversas do conhecimento, dentre elas a filosofia. Relativamente à terceira categoria, o documento aponta para os primeiros pensadores gregos, que teriam sistematizado questões ao buscarem uma unidade no cosmos. Neste âmbito, se inserem suas reflexões sobre a natureza (*physis*). Quanto à quarta categoria, a BNCC afirma que a política se encontra nos fundamentos do pensamento filosófico e acrescenta que *“Na Grécia Antiga, o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum”* (Brasil, 2018, p. 567). Além disso, o documento afirma que a categoria *trabalho* possui algumas dimensões, dentre elas, uma dimensão filosófica, de modo a ser também um objeto sobre o qual se debruce mais de um campo de conhecimento.

Acerca da segunda seção, Salvia e Neto (2021) visam examinar as dez competências gerais a serem desenvolvidas até o final da educação básica a fim de extraírem as possíveis contribuições da filosofia para o desenvolvimento dessas competências estabelecidas pela BNCC. Ambos dividem essas contribuições em dois tipos: 1- procedimentos ou metodologias, 2- valores e comportamentos. Entretanto, como eles identificam que estes tipos de contribuições podem ser identificados nas competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, procuraremos nos debruçar diretamente sobre as contribuições da filosofia para o desenvolvimento das competências específicas da área, que, segundo eles, se desdobram em três:

Procedimentos ou metodologias - procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar criticamente; análise crítica, debate público.

Política e sociedade - fronteiras, relações de poder, Estado; produção, distribuição e consumo; relações sociais, capital, trabalho, transformação social; diferentes relações com a natureza.

Valores e comportamento – justiça, preconceito, violência; Direitos Humanos; pluralidade de posições, exercício da cidadania, liberdade autonomia, consciência crítica e responsabilidade. A consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável; cidadania. (Salvia; Neto, 2021, p. 17).

Assim, se nas competências gerais a contribuição da filosofia quanto à temática *política e sociedade* não se evidencia, nas competências específicas ela se explicita. Dessa forma, podemos observar a contribuição da filosofia quanto a um determinado conjunto de conteúdos, que consistem, principalmente, naqueles ligados à filosofia política e à ética; e quanto a um determinado conjunto de atividades e atitudes, tais como analisar, se posicionar criticamente, debater, exercer a autonomia, a liberdade, a responsabilidade, cidadania, ter consciência ética socioambiental etc.

Além das competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, há também as habilidades concernentes a cada uma das competências. Conforme explicitam Salvia e Neto (2021), em algumas habilidades, a BNCC faz menção direta a elementos pertinentes ao ensino de filosofia, tais como: compreensão de ideias filosóficas; capacidade de elaborar argumentos a partir da sistematização de textos filosóficos; “*analisar fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços [...]*” (Brasil, 2018, p. 572), capacidade de problematizar “*formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação [...]*” (Brasil, 2018, p. 572); argumentar eticamente para o

combater de modos diversos de violência, “*analisar e avaliar os impasses ético-políticos* [...]” (Brasil, 2018, p. 572) etc.

Assim, a partir dessa breve exposição, esperamos ter explicitado de que forma a filosofia vem sendo apresentada em alguns documentos que visam orientar e normatizar a educação básica brasileira. Podemos observar que, nos parâmetros e nas orientações, a importância da filosofia está articulada à perspectiva de que ela pode contribuir, sobretudo, para a formação de indivíduos capazes de exercerem plenamente a cidadania. Tal contribuição estaria baseada no seu caráter reflexivo, que capacitaria o aluno a exercer um pensamento autônomo e crítico. Acerca da BNCC, uma vez que ela consiste em um documento de caráter normativo, ela não se propõe a explicitar detidamente as concepções teóricas e práticas que sustentam suas diretrizes e, por conseguinte, não se ocupa em definir a especificidade da filosofia como um campo do conhecimento. Entretanto, as possíveis contribuições da filosofia que se apresentam nela se alinham àquelas presente nos PCNEM, PCN+ e OCEM. E uma vez que as contribuições da filosofia se sustentam em uma certa concepção de suas especificidades, a BNCC também parece se alinhar à concepção de filosofia desses outros três documentos.

### **3. A PROPOSTA SISTEMÁTICO-HISTÓRICA**

Nesta seção, procuraremos compreender a proposta de ensino de filosofia desenvolvida por Lídia Maria Rodrigo (2009), em sua obra *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, a partir dos desafios que ela identifica para o ensino de filosofia no ensino médio brasileiro.

#### **3.1 Os desafios do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro**

Rodrigo expõe alguns desafios para o ensino de filosofia no Brasil na etapa final da educação básica, os quais podem ser divididos em três grupos: 1- deficiências de formação do público para o qual este ensino de filosofia se dirige, 2- deficiências de formação dos professores de filosofia da educação básica, 3- concepções e práticas problemáticas do ensino de filosofia. Iniciemos nossa exposição a partir do primeiro grupo de desafios.

Conforme Rodrigo, o ensino de filosofia no Brasil foi impactado por um processo de massificação da educação. Durante a Ditadura Militar, especificamente na década de 70, iniciou-se uma ampliação do acesso à educação básica pública, de modo que estratos sociais mais vulneráveis socioeconomicamente passaram a ser cada vez mais contemplados por esta política pública. Neste período, a filosofia não fazia parte das disciplinas que compunham a educação básica, mas na década seguinte ela começou a adentrar algumas escolas do país como uma disciplina de caráter opcional, de forma a se defrontar com o processo de massificação da educação em curso. Somente em 2008 a filosofia adquiriu o status de disciplina obrigatória do ensino médio brasileiro, o que tornou ainda mais evidente a necessidade de refletir acerca do seu ensino neste cenário de educação massificada.

Mas afinal, quais são os desafios que a massificação da educação trouxe ao ensino de filosofia na educação básica? Conforme Rodrigo, os desafios são basicamente dois: 1- ensinar filosofia a alunos dotados de graves deficiências linguísticas e lógico-conceituais, uma vez que a filosofia é um campo do conhecimento que exige habilidades de leitura, de interpretação de texto, capacidade de abstração, de identificar relações lógicas e conceituais etc; 2- ensinar filosofia a alunos dotados de referências culturais bastante limitadas, uma vez que a filosofia é uma campo do conhecimento que dialoga com as diversas produções artísticas, políticas, científicas e religiosas da história da humanidade. Em outras palavras, os desafios da massificação da educação residem na mudança de

perfil do aluno de filosofia, que não está mais restrito a pessoas advindas de uma elite socioeconômica capaz oferecer uma educação de qualidade e um amplo acesso às mais diversas produções culturais da humanidade. O primeiro dos desafios supracitados advém de uma precária educação formal, já o segundo, para além de advir de uma precariedade na educação formal, é também reflexo de um cenário social no qual crianças e adolescentes estão inseridos e das influências no campo da cultura as quais eles estão expostos.

Segundo Rodrigo, o fato da filosofia ter sido, no decorrer da história do Brasil, um campo de conhecimento cujo acesso era privilegiado a um determinado estrato social se insere em um cenário histórico mais amplo, no qual a filosofia esteve, desde os gregos antigos, restrita a certos grupos. Conforme destaca Rodrigo, “[...] como saber especializado, tradicionalmente a filosofia ficou reservada a um número restrito de iniciados que possuíam requisitos necessários para compreendê-la e exercitá-la” (Rodrigo, 2009, p. 12). Dessa forma, a presença do ensino de filosofia na educação básica brasileira traz consigo desafios no campo educacional que são eminentemente contemporâneos e que exigem, por conseguinte, novas respostas para o processo educacional.

Nesta realidade da filosofia na educação básica, Rodrigo afirma que mesmo professores dotados de uma formação filosófica específica de qualidade têm tido dificuldades ao enfrentar a sala de aula. Segundo ela, isto contraria o posicionamento que considera o conhecimento filosófico suficiente em si mesmo, para que a filosofia possa ser bem ensinada. Rodrigo argumenta que, diante dessas dificuldades enfrentadas, não basta o professor de filosofia da educação básica dominar os conteúdos que irá ensinar, é preciso que ele também estabeleça estratégias didáticas apropriadas para este ensino. Ela afirma:

Parece então que o domínio do saber filosófico é de fato condição necessária e imprescindível, mas não suficiente, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem possui sua natureza específica distinta do conhecimento filosófico ou saber de referência, propriamente dito. (Rodrigo, 2009, p. 31)

Neste sentido, adentramos então o segundo desafio do ensino de filosofia: a própria formação dos professores de filosofia do país, os quais, em geral, possuem debilidades tanto em sua formação específica, quanto pedagógica. Iniciemos nossa exposição acerca das debilidades relativas à formação específica.

Segundo Rodrigo, geralmente, há dois modelos de graduação em filosofia. O primeiro deles tende oferecer estudos mais alinhados às pesquisas particulares dos professores do curso, de modo a desenvolver um ensino que se aprofunda em um grupo seleto de autores vinculados a tais pesquisas. Ela afirma que se por um lado esse tipo de graduação em filosofia tende a priorizar um trabalho técnico com os textos dos filósofos originais e a potencializar a formação de especialistas, por outro, tende a não oferecer uma formação devidamente ampla da história da filosofia para futuros professores da educação básica. Já o segundo tipo de graduação consistiria naquela de qualidade precária, na qual a filosofia é reduzida à história da filosofia, de modo a estar pouco presente o trabalho reflexivo e crítico pertinente à mesma. Neste tipo de graduação, em geral, não há um trabalho com as obras originais dos filósofos, o que gera uma apropriação superficial e pouco técnica dos conteúdos filosóficos. Assim, ainda que possa haver uma tentativa de promover uma formação ampla quanto à diversidade de filosofias presentes ao longo da história, este tipo de graduação é fortemente marcada pelas deficiências supracitadas.

Acerca das debilidades relativas à formação pedagógica, Rodrigo afirma ser comum às disciplinas de educação serem estudadas de forma generalizada e, por conseguinte, destituídas de um trato específico no que se refere ao ensino propriamente de filosofia. Neste sentido, ela aponta ser comum a separação entre a formação específica e a formação pedagógica em cursos de licenciatura em filosofia, de modo que ambas formações pouco se articulam ou dialogam. À formação específica caberia a explicitação relativa a *o quê ensinar*, ao passo que à formação pedagógica caberia a explicitação relativa a *como ensinar*. Entretanto, nas palavras de Rodrigo: “*Não é raro que essas duas frentes de trabalho possuam concepções divergentes e até mesmo conflitantes sobre o perfil do professor de filosofia no nível médio*” (2009, p. 68). Em outras palavras, a separação dicotômica supracitada dificulta o desenvolvimento de licenciados devidamente capacitados e amparados por uma base teórica no campo educacional que seja sólida e coerente para o exercício da função docente que poderão desempenhar. Assim, Rodrigo alerta que, de modo geral, professores de filosofia necessitam aprimorar suas formações docentes para além dos espaços da graduação, a fim de atenuar as insuficiências da mesma.

Para além das comuns deficiências na formação dos professores de filosofia, Rodrigo também destaca que a função dos mesmos é alvo de desvalorização nas próprias graduações, na medida em que nelas haveria uma tendência a se atribuir um valor inferior

à licenciatura em relação ao bacharelado. Segundo ela, essa desvalorização advém de uma perspectiva que atribui ao professor filosofia o mero papel de *reprodução* de conhecimentos, ao passo que ao pesquisador caberia a *produção* de conhecimentos. Dessa forma, é razoável supor que esse quadro de desvalorização das licenciaturas nas graduações de filosofia contribua para a perpetuação da negligência relativa à formação de professores de filosofia e, por conseguinte, para a perpetuação de professores pouco capacitados para exercer sua função docente de forma exitosa.

Rodrigo também aponta para um terceiro grupo de desafios, que consistem em concepções e práticas de ensino de filosofia que se apresentam no cenário educacional brasileiro e ela considera problemáticas. Acerca das concepções problemáticas de ensino de filosofia, Rodrigo aponta para as concepções que sustentam a possibilidade de ensinar filosofia de forma a contemplar somente uma de suas dimensões: ou a filosofia como atividade (modo de pensar) ou a filosofia como produto (tradição historicamente construída). Já acerca das práticas problemáticas, ela aponta para aquelas baseadas em uma tradição manualesca de ensino de filosofia. Examinemos, primeiramente, as contraposições acerca das concepções de ensino de filosofia.

Segundo Rodrigo, as discussões em torno do ensino de filosofia foram fortemente marcadas por uma falsa dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar. Esta dicotomia procura sustentar, a partir da obra de Kant, *Arquitetônica da Crítica da Razão Pura*, que só é possível aprender a filosofar e não aprender filosofia, o que serviria de justificativa para um ensino de filosofia exclusivamente voltado para o desenvolvimento do *pensar* filosófico, em detrimento do ensino da história filosófica. Rodrigo, por sua vez, defende que esta dicotomia está baseada em uma interpretação equivocada do pensamento kantiano.

Em seu artigo *Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana*, Rodrigo (2004) procura esclarecer a falsidade da supracitada dicotomia. Segundo ela, Kant compreende que o conhecimento pode ser dividido entre objetivo e subjetivo (Rodrigo, 2004). O conhecimento objetivo abrange as condições de possibilidade do conhecimento, que, para Kant, envolvem tanto a dimensão racional quanto empírica. Já o conhecimento subjetivo consistiria nos modos de aquisição de conhecimento e a questão em torno do aprendizado da filosofia se faz neste âmbito. Conforme Rodrigo (2004), Kant estabelece dois modos de conhecimento subjetivo: o histórico e o racional. Nas suas palavras: “*O conhecimento é considerado histórico naquele que o possui, quando este só sabe aquilo que o é dado de fora, adquirido*

*basicamente de três modos: por experiência imediata, por narração alheia ou por instrução de conhecimentos gerais”* (Rodrigo, 2004, p. 2). Segundo Rodrigo (2004), Kant compreende que a filosofia pode ser aprendida como um conhecimento histórico-subjetivo por meio de um processo de instrução, que permitiria o aluno dominar as filosofias desenvolvidas pelos filósofos, em seus fundamentos e teses. O conhecimento da filosofia, neste caso, estaria fundado na faculdade de imitação, na medida em que o conhecimento do aluno estaria limitado ao saber aquilo que foi produzido por outrem. Já o conhecimento racional-subjetivo se erigiria na medida em que o sujeito extrai o conhecimento não de uma experiência ou algo que lhe foi comunicado ou instruído, mas do exercício de sua própria razão, a partir dos princípios que ela apresenta.

De acordo com Rodrigo (2004), Kant compreende que é possível que um aluno de filosofia possa vir a aprendê-la somente como um conhecimento histórico-subjetivo e não como um conhecimento racional-subjetivo. Ela destaca que Kant, por sua vez, não atribui ao aprendizado da matemática a mesma possibilidade (Rodrigo, 2004). Nas palavras de Rodrigo, Kant compreende que

Na matemática, diferentemente, ambos coincidem [conhecimento histórico-subjetivo e conhecimento racional-subjetivo], porque os discípulos ao adquirirem um conhecimento histórico através do mestre estarão, simultaneamente, de posse de um conhecimento racional, visto que só podem aprender matemática conhecendo e aplicando os princípios essenciais e verdadeiros da razão, que ela contém. (2004, p. 2.)

Dessa forma, Rodrigo (2004) esclarece que Kant compreendia que a filosofia, diferentemente da matemática, não havia se estabelecido como uma ciência da razão e que fosse, portanto, dotada de princípios universais e necessários bem delimitados. Portanto, se de um lado é possível aprender matemática, no sentido de assimilá-la como uma ciência dotada de princípios que a fundamentam, de outro, não é possível aprender filosofia, compreendendo a mesma como ciência.

Entretanto, de acordo com Rodrigo (2004), Kant sustenta que, embora não se possa aprender filosofia como uma ciência, tal como a matemática, é possível aprender a filosofar, isto é, exercitar a razão de forma a construir um conhecimento filosófico que não se limita ao mero domínio de um conhecimento produzido por outrem. Esse exercício da razão seria próprio dos filósofos e abrangeria mais do que a construção de uma crítica à tradição, quanto também a construção de uma filosofia que atenda aos parâmetros da razão. Dessa forma, Rodrigo (2004, 2009) sustenta que, se há dicotomia trazida por Kant,

ela diz respeito à diferença entre o conhecimento passivo da filosofia, resultado da faculdade de imitação, e o conhecimento ativo da filosofia, resultado da faculdade inventiva da razão. Portanto, Rodrigo (2004, 2009) sustenta que é falsa a dicotomia atribuída a Kant entre aprender história da filosofia e aprender a pensar filosoficamente. Ela destaca que em nenhum momento da argumentação kantiana há uma perspectiva de desarticulação entre pensar filosoficamente e conhecer a tradição filosófica. Ela também nos provoca a refletir o quão problemática seria a presença dessa perspectiva em um filósofo que se apropriou de uma tradição (do racionalismo dogmático e do empirismo inglês, por exemplo) para desenvolver a sua própria filosofia (Rodrigo, 2009).

Diante disso, Rodrigo conclui (2004, 2009) que a reflexão kantiana traz consequências não para a questão do ensino ou não da tradição filosófica, mas sim para a questão acerca do modo como nos relacionamos com esta tradição. Isto significa que tanto podemos desenvolver um ensino de filosofia que estimule uma apropriação passiva da tradição, de modo a valorizar tão somente o exercício da memória, por exemplo, ou podemos desenvolver um ensino de filosofia que estimule uma apropriação ativa da tradição, de tal modo que os alunos possam pensar (e repensar) questões a partir da mesma. Rodrigo (2009) também argumenta que estabelecer uma mera transposição das concepções kantianas de aprendizado para pensar a educação na contemporaneidade brasileira traz consigo um risco de anacronismo. Ela afirma que, por exemplo, que a despeito da compreensão kantiana que distingue imitação e invenção, há trabalhos recentes, sérios e originais em torno da história da filosofia que indicam que umas das formas contemporâneas de filosofar consiste no estabelecimento de um diálogo crítico com a tradição (Rodrigo, 2009).

Conforme Rodrigo (2009), a adesão à falsa dicotomia supracitada contribuiu para perspectivas pedagógicas que compreendiam que o ensino de filosofia poderia ser substituído por um ensino de habilidades que fossem capazes de promover um modo de pensar coerente. Isto significa que a adesão à falsa dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar contribuiu para o entendimento de que o ensino dos *conteúdos* filosóficos é dispensável e que é necessário focar em desenvolver nos alunos a *forma* filosófica de pensar. Todavia, para Rodrigo (2009), além dessas perspectivas pedagógicas decorrerem de uma falsa premissa, elas incorrem na descaracterização da filosofia nas escolas, pois a filosofia é composta não somente por uma forma de pensar, crítica e logicamente concatenada (forma esta que também está presente em outros campos do saber, conforme ela destaca), mas também por um conteúdo que lhe é próprio, isto é, por

aquele conjunto de pensamentos construídos pela tradição filosófica. Dessa forma, Rodrigo (2009) defende a necessidade da história da filosofia também ser contemplada pelo ensino de filosofia no ensino médio.

Por fim, cabe tratarmos das práticas de ensino de filosofia que Rodrigo (2009) identifica como problemáticas em seu livro *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Segundo ela, as escolas secundárias brasileiras são herdeiras de uma tradição de escolas europeias do séculos XVI, que visavam preparar seus alunos ao ingresso nas universidades. Essas escolas faziam uso de manuais de filosofia, isto é, de materiais que compilavam de forma orgânica e sistemática os conteúdos filosóficos de modo a introduzir o estudante neste campo do saber. Tradicionalmente, destaca Rodrigo, esses manuais possuíam duas formas de abordagem dos conteúdos de filosofia: a abordagem sistemática e a abordagem histórica.

A abordagem sistemática consiste em uma forma de organização dos conteúdos por meio da divisão dos mesmos a partir das áreas da filosofia (ética, lógica, epistemologia, metafísica etc.), a fim de estabelecer ordem e conferir unidade à multiplicidade de produções filosóficas. Segundo Rodrigo, esta abordagem sistemática “[...] constituiu uma transposição simplificada da estrutura curricular típica de boa parte dos cursos universitários de filosofia” (Rodrigo, 2009, p. 42). Já a abordagem histórica da consiste em uma forma de organização dos conteúdos que se baseia no desenvolvimento histórico da filosofia, isto é, os conteúdos são trabalhados mediante a sequência cronológica dos surgimentos e desdobramentos dos pensamentos dos filósofos.

No Brasil contemporâneo, ambas as abordagens ainda são modelos para o ensino de filosofia e é por isso que Rodrigo procura avaliá-las. Para ela, a abordagem sistemática possui a fragilidade de, ao buscar apresentar os conteúdos de uma determinada temática de forma introdutória, concatenada e sistematizada, perder de vista os percursos argumentativos que originaram as teses filosóficas trabalhadas. Rodrigo destaca que antes de buscarmos sistematizar didaticamente um conjunto de teses filosóficas, é necessário resgatar a razão de ser das mesmas, isto é, é necessário resgatar o encadeamento de premissas que as engendraram. Nas suas palavras, “*As conclusões são listadas e apresentadas despidas do movimento de pensamento que permitira ao estudante compreender como o filósofo chegou até eles, o que não deixa de ser um contrassenso do ponto de vista da natureza do saber filosófico*” (Rodrigo, 2009, p. 43). Dessa forma, esta abordagem se arrisca a expor como um conhecimento dogmático um campo do saber que se apresenta, em geral, como crítico.

No caso da abordagem histórica, em sua prática mais tradicional, o ensino de filosofia ocorria mediante uma exposição cronológica dos filósofos, de Tales de Mileto até os filósofos atuais. Essa exposição é feita de modo a apresentar a vida do filósofo, sua obra, suas principais ideias e sua classificação em alguma corrente filosófica. Conforme Rodrigo, esta classificação é aquela em que se associa o filósofo a algum “ismo”. Tradicionalmente, o problema dessa abordagem consiste na redução do pensamento dos filósofos a um mero resultado diante de certas circunstâncias culturais, históricas, econômicas etc., sem que se desenvolva um trabalho efetivo de ensino daquilo que é interno ao pensamento em questão.<sup>4</sup> E na medida em que não se adentra ao pensamento filosófico enquanto tal, se perde de vista as singularidades das filosofias trabalhadas, de modo que os filósofos passam a ser genericamente classificados em algum dos diversos “ismos”.

Segundo Rodrigo (2009), outra fragilidade tradicionalmente presente na abordagem histórica corresponde à apresentação da filosofia como um conjunto de ideais do passado que pouco dialogam com as questões do ser humano na contemporaneidade. Neste caso, as filosofias são apresentadas como construções humanas datadas, que não trazem consigo questões e respostas que podem ser fecundamente apropriadas, repensadas e reelaboradas na atualidade. Tradicionalmente, a história da filosofia foi trabalhada como um fim em si mesmo, de modo a dificultar o processo de reconhecimento dos alunos do fato de que os problemas filosóficos historicamente construídos podem ser também problemas deles próprios, isto é, problemas reais que dialogam com suas vidas e com a sociedade na qual eles estão inseridos. Isto significa que o ensino da história da filosofia tem sido realizado, no mais das vezes, destituído daquilo mesmo que poderia suscitar nos alunos uma atitude filosófica.

### **3.2 Uma proposta de ensino de filosofia**

Em conformidade com o que comentamos anteriormente, Rodrigo (2009) compreende que a filosofia deve ser ensinada tanto como um produto historicamente construído, quanto como uma atividade de pensar. Mas como possibilitar que alunos dotados das deficiências de formação supracitadas possam aprender aspectos centrais da

---

<sup>4</sup> Talvez possamos afirmar que as fragilidades das abordagens sistemática e histórica são, em alguma medida, inversas. Na abordagem histórica, a tendência é que o contexto de surgimento de uma determinada filosofia seja ensinado. Todavia, tradicionalmente, nesta abordagem, o pensamento filosófico em si é pouco trabalhado. Já a abordagem sistemática possui uma tendência de se deter sobre o pensamento filosófico em si e desconsiderar o contexto de seu surgimento e os elementos que o engendraram.

tradição e a pensar filosoficamente? Para responder a esta questão, Rodrigo (2009) destaca que há níveis de aproximação do saber filosófico.

Para responder a esta questão, Rodrigo (2009) destaca que há níveis de aproximação do saber filosófico. Segundo ela, o nível mais elevado de aproximação do saber filosófico é daqueles que produzem o conhecimento filosófico propriamente dito, isto é, os filósofos originais. O segundo nível mais elevado de aproximação é aquele realizado por especialistas e pesquisadores, que produzem novos estudos e conhecimentos no campo da filosofia, mas não uma filosofia original propriamente dita. O terceiro nível abrange os estudantes de filosofia que optaram por se especializar nesta área e que ainda não se encontram em um estágio de formação amadurecido. Por fim, há o nível mais distante do saber filosófico propriamente dito, que corresponde ao nível do iniciante na filosofia, isto é, daquele que a desconhece por completo e que cabe ser a ela introduzido. Para Rodrigo (2009), todos esses níveis de aproximação do saber filosófico possuem legitimidade dentro dos limites de seu alcance. Isto significa que, apesar de baixa probabilidade de se pensar filosoficamente de forma original e inventiva entre aqueles que se situam nos primeiros níveis de aproximação da filosofia, ainda assim a filosofia possui seu lugar na formação desses.

Diante da supracitada hierarquia, podemos nos questionar acerca do nível em que se encontram o professor de filosofia e seus alunos do ensino médio. Começamos pelo exame do lugar do professor. Tal como já explicitamos, é comum a valorização dos bacharéis em detrimento dos licenciandos em graduações de filosofia, na medida em que os primeiros seriam produtores de conhecimento filosófico e os segundos meros reprodutores de conhecimento. Diante disso, Rodrigo afirma que: *“Algumas pessoas, na intenção de contestar a pretensa hierarquização, procuram restituir dignidade à função docente defendendo a tese de que o professor não é mero reprodutor, mas também um produtor, porque para ensinar precisa ser um pesquisador”* (2009, p. 69). Contudo, de acordo com Rodrigo (2009), tal contestação, na realidade, se submete à hierarquia de valor que fundamenta a perspectiva a qual ela afirma se opor, na medida em que atribui valor à função docente apenas na medida em que o professor também seja um pesquisador. Ainda que Rodrigo concorde que um professor de filosofia possa ser um pesquisador, ela compreende que aquilo que caracteriza propriamente a sua função não é a pesquisa, mas o exercício de um saber didático-filosófico, isto é, *“aquele que constitui mediações capazes de possibilitar que a filosofia seja um saber ensinável”* (2009, p.70).

Para Rodrigo (2009), o trabalho de tornar a filosofia ensinável, sobretudo no ensino médio, exige um domínio vasto e aprofundado dos conteúdos filosóficos. Uma simplificação competente de um determinado conteúdo demanda bastante reflexão, na medida em que envolve a capacidade de extrair os nexos argumentativos centrais e os aspectos essenciais de um determinado discurso filosófico, que não são captados por meio de uma aproximação superficial ao pensamento do filósofo. Dessa forma, a função de um professor não é de mera reprodução de um conhecimento previamente produzido, pois ele próprio é produtor de uma forma específica de discurso, cujo papel é tornar o conhecimento mais acessível ao aluno. Ela não parece concordar, portanto, com qualquer tipo de hierarquização entre professor e o pesquisador da área de filosofia, na medida em que compreende ambos como *produtores* de saberes, ainda que estes sejam de ordens distintas.

Acerca dos alunos de ensino médio, Rodrigo (2009) compreende que estes estão no nível mais distante do saber filosófico, o que demanda do professor o desenvolvimento de uma introdução a este saber. Assim, Rodrigo (2009) defende que para o professor desenvolver tal introdução a seus alunos, ele precisa ser capaz de estabelecer uma “tradução” daquilo que é produzido nos níveis mais elevados. Ele precisa ensinar os conteúdos de filosofia de modo a estabelecer mediações didáticas capazes de tornar esses conteúdos acessíveis ao público para o qual ele se direciona e isso envolve fazer uso de uma simplificação desses conteúdos. Parte do trabalho de tornar este conhecimento acessível também consiste em despertar o interesse do aluno naquilo que visa ser ensinado, o que exige do professor a capacidade de articular aquilo que ele pretende ensinar às vivências e às referências culturais dos alunos, como um ponto de partida para as aulas. De acordo com Rodrigo (2009), ao contrário do que se poderia pensar, o processo de simplificação não consiste em uma banalização do saber filosófico, pois, seja aquele produzido pelos filósofos, seja aquele produzido pelos pesquisadores na academia, não sofre interferência daquilo que é trabalhado em filosofia no ensino médio. Conforme sintetiza Rodrigo “[...] a simplificação didática não afeta o saber filosófico enquanto tal, mas apenas o seu ensino e sua forma de difusão (2009, p. 14). Dessa forma, ela compreende que é possível ensinar filosofia, como um produto histórico e como atividade, para alunos do ensino médio, desde que se este ensino seja entendido dentro das limitações cabíveis ao público para o qual ele se dirige.

### 3.2.1 O ensino da história da filosofia

Nos debruçemos agora sobre o modo como Rodrigo (2009) propõe o ensino de filosofia no que tange ao seu conteúdo, isto é, como produto historicamente construído. Para ela, há dois modos da história da filosofia estar presente na organização dos conteúdos de uma disciplina de filosofia. O primeiro deles é aquele em que a história da filosofia se apresenta como o eixo central e o segundo é aquele em que ela se apresenta como um referencial. No primeiro caso, a história da filosofia consiste no fio condutor central da exposição dos conteúdos, de modo a se apresentar o desenvolvimento cronológico da história da filosofia como um todo. Isto significa que a apresentação das diferentes temáticas e questões da filosofia estão subordinadas ao momento em que elas apareceram historicamente. Já no segundo caso, a história da filosofia consiste em um referencial, na medida em que ela é apresentada de forma subordinada à apresentação das diferentes temáticas e questões filosóficas.

De acordo com Rodrigo (2009), ambas as abordagens possuem vantagens e desvantagens. A vantagem de adotar a história da filosofia como central é a facilidade de estabelecer uma articulação lógica dos conteúdos entre si, ao passo que a desvantagem consiste na baixa flexibilidade na escolha de temas e problemas a serem trabalhados com os alunos. De forma inversamente proporcional, a vantagem de adotar a história da filosofia como referencial advém da flexibilidade de escolha de diferentes temas e problemas a serem trabalhados com os alunos, ao passo que tal abordagem traz a dificuldade de estabelecer uma totalidade de conteúdos bem articulados entre si.

Esta distinção entre uma organização de conteúdos que assume a história como elemento central ou referencial recupera, em alguma medida, a distinção entre abordagem histórica e abordagem sistemática, respectivamente. Contudo, Rodrigo (2009) recupera tais abordagens de forma a defender ajustes devidos às mesmas, os quais advém de uma certa fusão entre ambas. No caso de uma abordagem histórica, Rodrigo (2009) entende que ela não deve se reduzir a apresentar a vida do filósofo, suas principais ideias, sua corrente filosófica e o contexto histórico de surgimento de sua filosofia. Esta abordagem deve se alinhar à abordagem sistemática no sentido de adentrar também as especificidades dos pensamentos dos filósofos. Já a abordagem sistemática não deve se furtar de trabalhar com o contexto histórico, nem com demais elementos que possibilitaram o surgimento dos pensamentos filosóficos que ela sistematiza. Rodrigo (2009) também compreende que uma abordagem sistemática não precisa estar engessada às divisões dos campos da

filosofia, de forma a poder organizar os conteúdos de modo mais flexível, isto é, por temas e problemas.

Além disso, apesar de Rodrigo (2009) reconhecer vantagens e desvantagens em ambas as formas de organização dos conteúdos, ela expõe sua preferência àquela que recorre à história da filosofia de forma referencial. Nas suas palavras: “[...] parece mais adequado, do ponto de vista didático, partir de temas e problemas e não do conhecimento já sistematizado, especialmente se se pretende construir uma aprendizagem subjetivamente significativa” (Rodrigo, 2009, p. 54). Neste sentido, ela defende que, ao adotar a história da filosofia como referencial, o professor pode articular melhor o ensino de filosofia a temas e problemas que são de interesse dos alunos ou que dialogam com a realidade dos mesmos. Assim, compreendemos que sua proposta de ensino de filosofia é *sistemático-histórica*, pois ela defende uma articulação entre elementos de ambas as abordagens (sistemática e histórica), mas coloca a história da filosofia como elemento referencial e não central da organização dos conteúdos.

De qualquer modo, Rodrigo (2009) enfatiza que independe da abordagem a ser utilizada, a história da filosofia deve ser trabalhada como um conjunto de construções do pensamento humano do passado que dialogam com questões atuais. Para ela, diferentemente da ciência em que uma teoria pode ultrapassar ou anular outra, o desenvolvimento da filosofia não consiste em um processo de constantes invalidações das filosofias precedentes. Isto significa que qualquer filosofia a ser ensinada possui um caráter de atualidade e um potencial próprio de ser trabalhada em diálogo com a contemporaneidade. Assim, ela defende a história da filosofia deve ser apresentada como algo vivo, capaz de possibilitar a compreensão e apropriação dos problemas filosóficos por parte dos alunos.

É por identificar o valor do ensino da tradição filosófica que Rodrigo (2009) defende um ensino de filosofia que proporcione um contato direto dos alunos com textos dos próprios filósofos. Acerca do material bibliográfico a ser utilizado, ela delimita dois tipos: os textos filosóficos e os textos didáticos. Os primeiros seriam uma bibliografia primária, de modo que consistiria nos textos dos próprios filósofos (ainda que traduzidos), já os segundos seriam uma bibliografia secundária, na medida consistem em textos que servem de mediação para o contato com o pensamentos e as obras dos filósofos para um público de ensino médio. Rodrigo defende que ambos os materiais possuem espaço no ensino de filosofia e um não é capaz de substituir o outro.

### 3.2.2 O ensino do filosofar

Nos debruçemos agora sobre o modo como Rodrigo (2009) propõe o ensino de filosofia no que tange ao seu caráter formal, ou enquanto uma atividade. Para ela, há três aspectos formais da aprendizagem filosófica, que seriam: 1- problematização, 2- conceituação, 3- argumentação. O fomento desses aprendizados adviria da tentativa de propiciar não somente um aprendizado de conteúdos filosóficos, mas também dos meios de aquisição do saber filosófico. Acerca do processo de problematização, Rodrigo (2009) compreende que a filosofia envolve uma postura indagadora, capaz de questionar crenças de senso comum estabelecidas e de identificar as insuficiências presentes nas mesmas, que consistem, sobretudo, na ausência de uma fundamentação devida. Neste sentido, o ensino de filosofia deve ser *problematizante*. Para isso, Rodrigo (2009) defende um ensino de filosofia que assume como ponto de partida, para os temas diversos que pretende trabalhar, as crenças de senso comum, as quais tendem a dialogar fortemente com as experiências que são familiares aos alunos. Em suas palavras:

[...] é preciso partir da sua realidade, dos seus modos de vivência e apreensão do real e da sua linguagem, de modo que se explicita algo que ele não consegue perceber por conta própria, isto é, os nexos entre determinados temas e questões filosóficas e as indagações que podem suscitar suas próprias vivências e representações. (Rodrigo, 2009, p. 57)

Dessa forma, a partir das crenças de senso comum, o professor de filosofia deve instaurar um movimento de ruptura relativamente às mesmas, na medida em que for capaz de conduzir uma problematização que indique as fragilidades das premissas que as sustentam. Cabe ao ensino de filosofia o fomento do exame dos pressupostos presentes em nossas crenças, que comumente não são examinados ou sequer conhecidos.

O segundo aspecto formal da aprendizagem filosófica consiste na conceituação. Primeiramente, cabe termos em vista que, para Rodrigo: “*O conceito é um objeto do pensamento, uma representação mental que se caracteriza por ser abstrata e universal*” (2009, p. 59). Neste sentido, o *conceito* seria o resultado de um processo de abstração, por meio do qual se captaria um elemento universal de um conjunto de experiências. Um exemplo do processo de abstração é a captação dos elementos essenciais a uma determinada classe de objetos particulares, isto é, daquilo que torna esses objetos o que eles são e, portanto, pertencentes àquela determinada classe. Uma vez captados esses elementos essenciais, se alcança o conceito, que é universal para quaisquer objetos da classe em questão.

Rodrigo afirma que o conceito se articula: “*com o real, ao qual seu conteúdo se refere, com o pensamento, porque é uma ideia ou representação mental, com a linguagem, pela qual é concebido e expresso*” (2009, p. 62). Para ela, o trabalho por meio de conceitos não é exclusividade da filosofia, mas é exclusividade da mesma o trabalho com um determinado conjunto de conceitos que compõem um vocabulário técnico e próprio do campo filosófico. Dessa forma, os conceitos são concebidos e expressos na linguagem e campos de conhecimento distintos possuem seus conceitos e suas terminologias específicas.

Portanto, um dos trabalhos do professor de filosofia seria propiciar uma apropriação, ainda que introdutória, do vocabulário conceitual próprio da filosofia. Segundo Rodrigo (2009), um dos desafios em propiciar tal apropriação é a promoção da capacidade dos alunos de articularem a dimensão abstrata e concreta dos conceitos. Como já comentamos anteriormente, para ela, os conceitos são abstratos e universais, mas derivam de uma operação mental, que parte da concretude dos objetos particulares. Dessa forma, o desafio do professor consiste em explicitar aos alunos que os conceitos filosóficos, ainda que altamente abstratos, possuem uma base na concretude da realidade e que, por conseguinte, estão mais próximos das vivências de mesmo do que eles talvez percebam em uma aproximação apressada com a filosofia.

De acordo com Rodrigo (2009), este desafio pode ser enfrentado a partir de algumas estratégias. A primeira delas consiste no uso de elementos não-conceituais, que consistiria no uso de imagens mentais, as quais podem ser mobilizadas por meio de “*metáforas, analogias, comparações, exemplificações etc.*” (Rodrigo, 2009, p. 61). Essas imagens mentais podem possibilitar uma melhor compreensão dos conceitos filosóficos, pois estariam mais próximas das experiências dos alunos, de forma a serem uma ponte para os conceitos filosóficos mais abstratos. Rodrigo (2009) também sinaliza a possibilidade do professor recorrer à intertextualidade, de modo a se utilizar da literatura, filmes, músicas, textos jornalísticos etc. para ilustrar algum conceito filosófico ou um aspecto do mesmo. Essa intertextualidade também promoveria o contato do aluno com conteúdos que eles estariam potencialmente mais familiarizados, o que poderia facilitar a apreensão do conceito que o professor procura explicar. Contudo, Rodrigo (2009) sinaliza que o recurso a quaisquer dessas estratégias não substitui o aprendizado do conceito em si e devem servir apenas de meio facilitador para a apreensão do mesmo.

Rodrigo (2009) também identifica o caráter profícuo do uso de dicionários e filosofia no processo de esclarecimento conceitual, embora reconheça que os mesmos são

pouco acessíveis aos alunos. Dessa forma, ela defende que ao menos os professores devem recorrer aos dicionários de filosofia como instrumentos facilitadores para o trabalho de “tradução” conceitual. Acerca deste trabalho, Rodrigo (2009) também sugere que o professor auxilie os alunos na construção de um glossário filosófico que abranja as palavras mais essenciais a serem aprendidas. Além disso, Rodrigo (2009) compreende que o professor de filosofia deve estimular, por meio do trabalho de leitura, o uso de dicionários de língua portuguesa como forma de ampliar o vocabulário dos alunos e deve procurar esclarecer os significados de palavras que possam trazer alguma dificuldade para o mesmos. A ampliação desse vocabulário tenderá a facilitar as leituras dos textos filosóficos. Para ela,

O esclarecimento semântico deve ser uma constante nas aulas de filosofia, visto que os alunos têm dificuldades elementares na compreensão daquilo que leem; por vezes um termo considerado elementar no discurso filosófico é tomado em um sentido muito equivocado em razão de seu emprego na linguagem cotidiana. (Rodrigo, 2009, p. 63)

O terceiro aspecto formal da aprendizagem filosófica é a argumentação, que Rodrigo (2009) compreende como o procedimento discursivo que se propõe a oferecer justificativas que sustentem uma determinada asserção. Segundo Rodrigo (2009), a filosofia, desde o seu nascimento, se ocupou da tentativa de compreender os princípios da realidade e tal tentativa se refletiu no desenvolvimento de um discurso racional que também visava explicitar os fundamentos daquilo mesmo que ele declarava. Neste sentido, a filosofia seria profundamente marcada pela argumentação e, de acordo com Rodrigo (2009), o desenvolvimento da mesma contribuiria para: 1- organização lógica e fundamentação dos próprios discursos, 2- a avaliação dos discursos que circulam em sociedade, 3- construção de posicionamentos conscientes em torno de certas temáticas, 4- capacidade de persuasão à determinadas teses etc. Neste sentido, ela enfatiza que a argumentação contribui para *“tudo aquilo que é relevante para o exercício de uma cidadania responsável e democrática”* (Rodrigo, 2009, p. 65).

Segundo Rodrigo (2009), a argumentação pode ser desenvolvida, principalmente a partir de dois tipos de atividades: 1- método estrutural de leitura de textos filosóficos, 2- produção textual. O primeiro tipo de atividade envolve o processo de identificação do encadeamento das ideias apresentadas em um texto filosófico, mais precisamente das argumentações mobilizadas, isto é, dos conjuntos de premissa e conclusão presentes nos textos. Para Rodrigo (2009), esta identificação do modo como os filósofos organizam

suas ideias e desenvolvem seus argumentos auxiliaria os alunos na produção textual de caráter argumentativo, que deve ser fomentado pelo professor.

Esses aspectos formais da aprendizagem filosófica consistem no núcleo capaz de contribuir para aquilo que Rodrigo defende como sendo as finalidades gerais do trabalho com a filosofia no ensino médio, que são:

[...] propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de um pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que estejam aptos a exercer o pensamento na perspectiva de uma cidadania democrática. (Rodrigo, 2009, p. 21)

Assim, Rodrigo (2009) se alinha ao papel atribuído ao ensino de filosofia presente nos documentos oficiais que analisamos. Além disso, ela também parece defender um ideal moderno de uma educação que contribua para a formação de indivíduos intelectualmente autônomos, ainda que reconheça que as possibilidades para a concretização de tal sejam bastante modestas e incipientes no caso da educação básica brasileira.

### **3.2.3 O papel dos exercícios no ensino de filosofia**

Rodrigo (2009) delimita duas concepções pedagógicas que se diferem de acordo com o enfoque que elas dão no interior do processo de ensino-aprendizagem. A primeira concepção compreende que o processo de ensino-aprendizagem consiste, sobretudo, em uma dinâmica de transmissão de conhecimentos do professor ao aluno, de modo que nela se apresenta um enfoque nos procedimentos de ensino. Segundo Rodrigo (2009), nesta concepção, haveria uma tendência a se recorrer, predominantemente, a aulas expositivas, nas quais os alunos assumiriam uma posição de maior passividade no interior do processo educativo. No caso de um ensino de filosofia que se apoia em tal concepção, o trabalho pedagógico estaria focado na transmissão das construções filosóficas desenvolvidas historicamente.

Já a segunda concepção compreende que o processo de ensino-aprendizagem consiste, para além de uma transmissão de conhecimentos, em um processo de desenvolvimento de habilidades e competências, de modo que nela se apresenta um enfoque nos procedimentos de aprendizagem. Segundo Rodrigo (2009), nesta concepção, há uma tendência de centrar o trabalho pedagógico em resolução de exercícios e em atividades interativas, nas quais os alunos assumem uma posição mais ativa no interior do processo educativo. Ora, uma vez que Rodrigo (2009) compreende que o ensino de

filosofia deve proporcionar não somente o aprendizado da filosofia como produto, mas também como um certo fazer (atividade de pensar filosoficamente), podemos identificar que ela se alinha a essa segunda concepção de ensino-aprendizagem.

Rodrigo (2009) defende que o professor de filosofia seja capaz de mesclar aulas expositivas com o desenvolvimento de atividades que exijam do aluno maior participação, uma vez que compreende os exercícios como instrumentos fecundos para o apropriação dos conteúdos da filosofia e para o desenvolvimento de seus aspectos formais. Podemos dividir esses exercícios em três grupos: 1- leitura, 2- escrita, 3- oralidade.

Acerca dos exercícios de leitura, que também envolvem escrita, ela destaca a necessidade do professor selecionar trechos curtos de obra primária para serem trabalhados de acordo com as diferentes temáticas que serão abordadas e que sejam razoavelmente compreensíveis para os alunos. Uma vez selecionado um trecho, ela defende que o professor promova um trabalho de análise do mesmo para os alunos. Segundo Rodrigo, para o ensino médio, o trabalho de leitura analítica pode ser dividido em três etapas: 1- esclarecimento semântico e conceitual, 2- estruturação lógica do raciocínio, 3- visão sintética do texto.

A primeira etapa é de responsabilidade do professor, que deve esclarecer o significado de palavras e os conceitos que trazem dificuldade para os alunos. A segunda consiste em um professor orientar os alunos para a elaboração escrita de *“um esquema apresentando a estrutura discursiva do texto, mediante a elaboração de uma espécie de índice dos vários tópicos abordados, segundo sua estrutura lógica”* (Rodrigo, 2009, p. 76). Tais tópicos devem ser agrupados em três seções que devem estar presentes no trecho selecionado: introdução, desenvolvimento e conclusão. Também é possível estabelecer unidades temáticas no interior dessas seções, de forma a agrupar subtópicos em tópicos que lhes são pertinentes. Segundo Rodrigo (2009), este processo de análise possibilita que o aluno identifique melhor o modo como os filósofos encadeiam suas ideias e constroem seus argumentos. Por fim, a terceira etapa consiste no exercício de escrita dos elementos globais do texto, tais como: sua temática, o problema (ou problemas) central que ele aborda, a tese do filósofo. Para a segunda e terceira etapa, Rodrigo (2009) afirma que é importante o professor mostrar aos alunos um exemplo de análise textual por ele produzida para facilitar a compreensão relativamente a como a atividade deve ser realizada. Além disso, essa atividade de método estrutural de leitura pode ser realizada em grupos ou individualmente. Rodrigo (2009) parece avaliar ser mais indicável esta

atividade ser realizada em grupo quando a realização da mesma tende a gerar mais dificuldades aos alunos, como quando ela é uma novidade para os mesmos, por exemplo.

Para além da função da escrita como elemento auxiliar de uma leitura estrutural, Rodrigo (2009) compreende que a escrita também deve ser mobilizada como um elemento central de desenvolvimento das habilidades argumentativas. Para isso, Rodrigo (2009) apresenta algumas opções de exercícios, que progridem em termos de complexidade, que são: 1 - bilhete ao professor acerca daquilo que foi aprendido, 2- carta argumentativa, 3- resumo de texto, 4- dissertação. O primeiro exercício consiste na escrita de cinco a dez linhas acerca daquilo que o aluno aprendeu sobre uma unidade ou conteúdo. O segundo consiste em cada aluno escrever uma carta que apresente uma tese acerca de uma determinada questão e os motivos para se aderir a tal tese. O terceiro consiste na escrita dos elementos centrais de um determinado texto. Por fim, o quarto exercício consiste em uma produção textual mais extensa sobre uma determinada temática, que deve conter introdução, desenvolvimento e conclusão. Para isso, os alunos precisam desenvolver um esquema de escrita que preceda a realização efetiva da dissertação. Nas palavras de Rodrigo, *“Na leitura analítica, parte-se do texto escrito para desvendar sua estrutura lógica; trata-se agora de um procedimento inverso, ou seja, a partir de um esquema lógico ou plano de trabalho e, com base nele, elaborar a redação”* (2009, p. 88). Em outras palavras, os exercícios de escrita não podem se restringir à descrição do que está contido em um determinado texto, ela também deve ser utilizada para estimular nos alunos uma postura de maior autonomia na forma como eles próprios expressam suas ideias e seus argumentos.

Por fim, Rodrigo (2009) também delimita algumas atividades que possibilitem o exercício da oralidade dos alunos. Dentre exercícios, podemos destacar sobretudo dois: o diálogo e o debate. O diálogo consiste em uma forma de conversa que, em sala de aula, é marcada pela espontaneidade por parte dos alunos, que podem responder oralmente a indagações do professor ou pode fazer intervenções orais. Para ela, uma das formas de se utilizar do diálogo, é na introdução a um determinado tema, de modo que o professor lance questões que façam os alunos refletirem, se posicionarem e argumentarem em torno da mesma. Este poderia ser um momento profícuo, por exemplo, para o professor apontar as falhas e insuficiências das posições e dos argumentos dos alunos, uma vez que o recurso ao senso comum parece ser uma forte tendência, principalmente, diante de um primeiro contato com uma determinada temática. Neste sentido, o professor pode

mobilizar um conjunto de problematizações para somente em seguida recorrer à exposição dos conteúdos.

Já o debate consiste em uma disputa oral e argumentativa entre posições distintas acerca de uma mesma questão e que envolve pesquisa, estudo e organização prévia. Dessa forma, uma vez que os debates exigem preparação, sobretudo na estruturação dos argumentos que serão mobilizados, é importante que os mesmos sejam desenvolvidos ao final de uma unidade temática, para que os alunos possuam melhores instrumentos para a produção de um debate mais qualificado. Em geral, o objetivo de um debatedor é persuadir o auditório em torno de uma determinada tese, em detrimento da tese de seu opositor (ou de seus opositores)<sup>5</sup>. De qualquer modo, Rodrigo (2009) compreende que a função didática do debate em uma aula de filosofia é, fundamentalmente, promover o desenvolvimento da argumentação dos alunos, ainda que habilidades retóricas, no que tangem a produção de adesão a uma determinada tese, também possam ser desenvolvidas consequentemente.

### **3.2.4 Avaliação**

Rodrigo (2009) também apresenta algumas contribuições relativas ao processo de avaliação. Ela compreende que, para além da avaliação dos conteúdos assimilados pelos alunos, é preciso avaliar habilidades e competências dos mesmos, tais como as de interpretação textual, organização lógica de raciocínios em atividades escritas, capacidade de argumentativa, seja escrita ou oralmente etc. Além disso, ela compreende que a avaliação da aprendizagem dos alunos nos supracitados aspectos fornece ao professor instrumentos de avaliação de seu próprio trabalho docente, na medida que, por meio da identificação das falhas de aprendizagem dos alunos, ele é capaz de recolher indicadores das insuficiências de seu próprio trabalho. Segundo Rodrigo (2009), para que o professor seja mais eficiente no aprimoramento de sua docência, é necessário que exerça a avaliação de forma contínua. Para que a avaliação contínua se efetive, ela defende o fim de uma dicotomia tradicional que separa atividades de ensino-aprendizagem e atividades avaliativas. Para Rodrigo (2009), ambas as atividades podem servir para ambos os propósitos, isto é, uma atividade de ensino-aprendizagem pode ser um instrumento avaliativo, assim como uma atividade de avaliação pode ser um instrumento de ensino-

---

<sup>5</sup> Isso não impede o debatedor de também reconhecer pontos concordantes que possam haver entre os seus posicionamentos e os de seu opositor (ou de seus opositores).

aprendizagem. Não somente elas podem servir para ambos os propósitos, como é preferível que elas sejam utilizadas.

## 4. A PROPOSTA CRIATIVO-CONCEPTUAL

Para podermos comparar a proposta de ensino de filosofia já apresentada com a de Sílvio Gallo (2012), presente em *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, iremos, primeiramente, procurar explicitar a influência pós-estruturalista desta sua obra.

### 4.1 O pós-estruturalismo

De acordo com Micheal Peters (2000), em sua obra *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*, o pós-estruturalismo é um movimento de pensamento que se iniciou na França na década de 60. Dentre seus expoentes, podemos citar Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, Luce Irigaray, Julia Kristeva etc. Longe de apresentar de forma detalhada e exaustiva o pós-estruturalismo, o presente trabalho pretende apenas explicitar alguns de seus aspectos deste movimento que consideramos relevantes para a compreensão da proposta de ensino de filosofia de Gallo (2012), entre os quais podemos citar: 1- o seu diálogo com o estruturalismo, mediante o qual estabeleceu continuidades e também rupturas, 2- seu diálogo com aspectos filosofia de Friedrich Nietzsche. Primeiramente apresentaremos o primeiro aspecto e, no decorrer da exposição, abordaremos o segundo.

Conforme Peters (2000), o estruturalismo surgiu a partir da linguística estrutural, que foi elaborada inicialmente por Fernand de Saussure e que foi desenvolvida e modificada por Roman Jakobson, na virada do século XX. Saussure foi um linguista que distinguiu entre uma abordagem *diacrônica* e *sincrônica* dos fenômenos linguísticos, privilegiando a segunda em detrimento da primeira. Nas palavras de Carlo Penco, em sua obra *Introdução à Filosofia da Linguagem*, Saussure:

lutava na Europa contra a redução da ciência linguística a mero estudo da evolução das palavras através do tempo, que caracterizava glotologia tradicional. A ideia-chave era esta: a língua não é apenas uma lista de vocábulos, uma nomenclatura cuja origem histórica se deve estudar. A língua é antes de tudo uma *estrutura* na qual cada elemento tem um papel e um lugar no sistema, bem definido em relação a todos os outros elementos. (Penco, 2006, p. 43)

A supracitada distinção se relaciona com a outra estabelecida por Saussure, a distinção entre a fala (*la parole*) e a língua (*la langue*). Enquanto a primeira consistiria em uma atividade, que, por conseguinte, englobaria eventos plurais, tanto de caráter individual como social, a segunda consistiria no sistema cujas normas governariam a fala, o qual

possuiria um caráter social.<sup>6</sup> Dessa forma, Saussure parece distinguir entre uma dimensão heterogênea e móvel da linguagem (fala) e outra homogênea e detentora de certa estabilidade (língua), sendo esta última considerada um objeto bem definido e sobre o qual ele se debruçou. Assim, uma vez que Saussure se ocupou de investigar a *língua*, isto é, o aspecto estrutural da linguagem (e, por conseguinte, seu aspecto mais estável), a dimensão temporal, móvel e instável da mesma foi colocada em segundo plano, de forma a haver um distanciamento de uma abordagem histórica em seus estudos.

Conforme Peters (2000), Saussure compreende a língua como um sistema de signos<sup>7</sup>, os quais são definidos a partir das relações que estabelecem entre si no interior do próprio sistema. Lúcia Santaella vai além ao afirmar que, para Saussure, “*a língua é um sistema de valores diferenciais, isto é, a língua é uma forma na qual cada elemento, desde um simples som elementar (‘f’, por exemplo, na palavra ‘fato’, ou ‘g’ na palavra ‘gato’) só existe e adquire seu valor e função por oposição a todos os outros*” (Santaella, 1988, p. 104). Ela acrescenta que, nessa perspectiva, os elementos linguísticos possuem identidade a partir das diferenças que eles possuem em relação aos demais elementos do próprio sistema (Santaella, 1988). Afinal, qualquer identidade X só se erige a partir dos limites estabelecidos como o não-X (Silva, 2014). Assim, se os elementos linguísticos adquirem identidade a partir disso, os significados, que também são elementos linguísticos concernentes aos signos linguísticos, também adquirem identidade do mesmo modo. Portanto, Saussure compreende a língua como um sistema de signos cujos significados são erigidos a partir das relações entre signos que são internas ao próprio sistema, se distinguindo de uma abordagem que procura depreender os significados a partir da relação entre signos e estados de coisas.

Além disso, Santaella (1988) destaca que a noção de estrutura de Saussure é inovadora e não deve ser confundida com aquela que já estava presente nos estudos das línguas particulares, que concebiam *estrutura* como as “*categorias gramaticais que se organizam hierarquicamente e que se conjugam em padrões sintáticos definidos[...]*” (Santaella, 1988, p. 103-104). Para Saussure, expõe Santaella (1988), a língua, enquanto

---

<sup>6</sup> Mora, 2004, p. 2599 (Verbetes “Saussure, Fernand de”).

<sup>7</sup> Conforme o dicionário do Ferrater Mora, Saussure compreende um signo como uma “entidade psíquica”, dotada de uma imagem acústica (forma) e de um conceito (conteúdo) ou, respectivamente, dotada de um significante e um significado. De acordo com Penco, para Saussure, o signo é arbitrário e convencional. É arbitrário porque a associação entre um determinado significante a um determinado significado não é necessária, haja vista o fato de haver significantes distintos, em idiomas distintos, para um mesmo significado. É convencional porque é determinado socialmente. Ver Mora, 2004, p. 2676 (Verbetes “Signo”) e Penco, 2006, p. 43.

estrutura, corresponde a um categoria geral, aplicada a *todas* as línguas particulares e que possui a característica de ter a definição de seus elementos a partir das relações diferenciais internas ao próprio sistema.

Porém, de acordo com Peters (2000), foi somente a partir do trabalho do linguista russo, Roman Jakobson, que o pensamento de Saussure foi amplamente difundido e capaz de suscitar o movimento estruturalista do século XX. O trabalho de Jakobson assimilava aspectos da linguística de Saussure, embora com diversas modificações, e as articulava com a linguística russa da época. Segundo Peters (2000), ele também contribuiu para a fundação do Círculo Linguístico de Praga, em 1926, e foi o primeiro a utilizar o termo “estruturalismo”, em 1929. O termo, por sua vez, foi utilizado para se referir não a uma forma de conceber a linguagem e os seus fenômenos, mas para se referir a uma abordagem científica geral, presente em ciências diversas e que visaria compreender determinados fenômenos a partir das leis que os governam no sistema aos quais estão subordinados.

Mas afinal em que consiste esta compreensão de estruturalismo de Jakobson? Peters (2000) esclarece essa questão ao apresentar as contribuições de Jean Piaget, presentes em seu livro *O Estruturalismo*. Nesta obra, Piaget (1979) procura explicitar o que compõe o conceito de *estrutura* presente no estruturalismo. Segundo ele

[...] uma estrutura é um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas conduzam para fora de suas fronteiras ou façam apelo a elementos exteriores” (Piaget, 1979, p. 6)

A partir da exposição acima, Piaget (1979) acrescenta que a noção de estrutura envolve três características: 1- totalidade, 2- transformações, 3- auto-regulação.

Podemos compreender a noção de totalidade a partir da distinção estabelecida por Piaget (1979) entre totalidade e agregado. Tanto a totalidade quanto o agregado são compostos por elementos. Contudo, enquanto um agregado se caracteriza tão somente pela soma de elementos independentes, a totalidade se caracteriza pelo caráter relacional de seus elementos, cujas relações são subordinadas por leis que determinam o sistema. Tais relações subordinadas pelas leis do sistema produzem propriedades ou processos que não estão presentes nos elementos tomados isoladamente e que não refletem uma mera associação cumulativa dos mesmos. Uma sociedade, por exemplo, se caracteriza por uma dinâmica de relações e de organização entre indivíduos e grupos de indivíduos que permite a emergência de fenômenos que não se apresentam nos indivíduos e que não reflete uma mera soma de indivíduos. Uma sociedade é, portanto, uma totalidade e não

um agregado, pois ela é mais do que a mera soma de seus elementos atômicos (indivíduos), na medida em que abrange também as propriedades e processos que surgem das relações mútuas entre seus elementos no sistema.

Assim, as leis presentes em uma totalidade geram e governam as transformações relativas à totalidade em questão. As propriedades e os processos, decorrentes da subordinação dos elementos às leis do sistema, são reflexos das transformações no sistema. Por fim, Piaget (1979) afirma que as estruturas também são caracterizadas pela auto-regulação, na medida que as leis de um sistema não são capazes de gerar transformações que extrapolem os limites do mesmo. Tudo aquilo que é transformado e gerado em um sistema é sempre pertencente a ele próprio. Piaget (1979), por sua vez, explicita que a compreensão de estrutura como uma totalidade auto-regulada e dotada de transformações não impede que esta seja concebida como uma subestrutura, na medida em que se concebe também uma estrutura mais ampla que a abrange. Porém, ele acrescenta que: *“esta modificação das fronteiras gerais não anula as primeiras: não há anexação e sim confederação e as leis da subestrutura não são alteradas e sim conservadas, de tal maneira que a mudança interposta é um enriquecimento”* (Piaget, 1979, p. 9). Em outras palavras, mesmo quando se concebe estruturas contidas em outras, nenhuma delas são capazes de alterar umas às outras, de modo que cada uma preserva sua independência em relação às demais.

Assim, o estruturalismo foi um movimento teórico do século XX, que surgiu da transformação do modo saussureano de se conceber a linguagem e seus fenômenos para um modelo geral de entendimento de diferentes grupos de fenômenos, em diferentes campos do conhecimento. De acordo com Peters (2000), uma figura central no processo de deslocamento de aspectos do modo saussureano de conceber a linguagem para outro campo de conhecimento foi o Lévi-Strauss, estruturalista do campo da antropologia, cujas investigações se centraram nas estruturas do inconsciente compartilhadas por todos os seres humanos e que comporiam as bases para os costumes e instituições. Uma vez compreendidas tais estruturas inconscientes, seria possível interpretar de forma válida culturas diversas. Nas palavras de Peters: *“Após a publicação de Anthropologie structurale (de Lévi-Strauss), a revolução estruturalista floresce na França, especialmente durante os anos 60 [...]”* (2000, p.24). Dentre outros expoentes do estruturalismo, também podemos citar Roland Barthes, na literatura, Louis Althusser, no marxismo, Jacques Lacan, na psicanálise etc (Peters, 2000, p. 28).

Foi diante deste cenário que surgiu o pós-estruturalismo. O termo “pós-estruturalismo” foi originalmente usado para se referir a uma resposta filosófica ao estruturalismo, que, na década de 60, havia ganhado espaço em áreas diversas, tais como a linguística, a antropologia, a psicanálise, o marxismo etc (Peters, 2000, p. 28). Antes de seguirmos com a exposição, é preciso que, nas palavras de Peters, o pós-estruturalismo

não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola. É melhor referir-se a ele como um *movimento de pensamento* - uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica (Peters, 2000, p.29).

Dessa forma, podemos afirmar que o pós-estruturalismo foi um movimento de pensamento que surgiu na França, na década de 60, e ele pode ser caracterizado por uma pluralidade de influências e produções de ordem intelectual que trouxeram desdobramentos de ordem política. Neste sentido, nossa exposição procurará explicitar alguns aspectos do pós-estruturalismo sem que o mesmo seja reduzido a esses e o fio condutor será a resposta pós-estruturalista ao estruturalismo, que aponta tanto para elementos de continuidade como de ruptura do primeiro em relação ao segundo.

De acordo com Peters (2000), acerca das continuidades do pós-estruturalismos em relação ao estruturalismo, podemos citar o fato da primeira corroborar com a crítica desenvolvida pela segunda ao humanismo, o qual incidiu sobremaneira no decorrer do período moderno. Originalmente, o humanismo consistiu em um movimento literário e intelectual que surgiu durante o Renascimento e que adquiriu novas expressões e características ao longo dos séculos. Conforme Mora, atualmente é comum a utilização do termo *humanismo* para designar, para além do movimento originado no Renascimento, tendências filosóficas, “*especialmente aquelas nas quais se ressalta um ‘ideal humano’*” (Mora, 2005, p. 1396). Portanto, Mora (2005) conclui que há uma pluralidade de humanismos, dada a pluralidade de ideais de ser humano. Neste sentido, cabe precisarmos que, quando afirmamos que o pós-estruturalismo corrobora com o estruturalismo na crítica ao humanismo, consideramos este como uma tendência filosófica que carrega consigo o ideal humano de desenvolvimento do progresso mediante a razão, a medida em que esta seria capaz de alcançar verdades universais tanto relativas a como as coisas são, quanto relativas a como as coisas deveriam ser (campo da moral). Durante o período moderno e contemporâneo, podemos observar filosofias distintas que carregam, em alguma medida, um humanismo nos termos acima caracterizados, seja mediante uma adesão total, parcial ou mesmo reelaborada desses ideais.

Segundo Peters, o humanismo do Renascimento possuía como pressupostos a crença “*um eu estável, coerente, apreensível, capaz de desenvolver um conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo por meio da razão*” (Peters, 2000, p. 35). Durante a modernidade, houve herdeiros diversos desta crença que traz consigo a perspectiva dos seres humanos como seres autotransparentes com relação a si mesmos dotados de uma razão universal, mediante a qual é possível conhecer o mundo e agir de forma autônoma. O estruturalismo e o pós-estruturalismo se contrapõem a essa crença, na medida em que convergem quanto à perspectiva de que o ser humano está submetido a forças sob as quais ele é constrangido e controlado. Tais forças, sejam da ordem da linguagem, da sociedade, do inconsciente, da cultura etc, se impõem sobre eles de forma a determinar seus modos de ser e de agir, sem que os mesmos estejam muitas vezes conscientes disso.

Podemos afirmar que o estruturalismo foi fortemente influenciado pelos pensamentos de Freud e de Marx (Mora, 2005)<sup>8</sup>. Freud postulava a presença de uma outra dimensão psíquica, o inconsciente, que comporia um conjunto de forças ocultas aos próprios seres humanos e se imporia sobre suas condutas (Ghiraldelli, 2003). Marx, por sua vez, explicitava que os seres humanos são muitas vezes movidos por ideologias, isto é, por um conjunto de ideias que distorcem a realidade, de modo a mascarar e legitimar relações de poder assimétricas. Movidos por ideologias, os seres humanos contribuiriam para a manutenção de uma determinada ordem social de dominação (Ghiraldelli, 2003). Seja mediante o conceito de *inconsciente* ou *ideologia*, os seres humanos passaram a ser compreendidos como seres movidos por forças desconhecidas, longe de serem mobilizados por propósitos claros e racionalmente determinados. Em ambos os casos, a compreensão de um sujeito autônomo é atacada. O estruturalismo absorveu ambas as influências teóricas, as quais parecem se refletir a partir da perspectiva de que os seres humanos estão submetidos a estruturas diversas que o governam. O pós-estruturalismo se alinha a esta crítica na medida em que também se contrapõe à existência de um sujeito autotransparente e autônomo.

Segundo Peters (2000), o pós-estruturalismo também corrobora com o estruturalismo quanto a perspectiva de Saussure relativamente ao modo de operação dos signos linguísticos, que seria reflexiva e não referencial. Para Saussure, a língua é um sistema de signos cujos significados são erigidos a partir das relações entre signos que são internas ao próprio sistema e não a partir da relação entre signos e estados de coisas.

---

<sup>8</sup> Verbete ‘estruturalismo’ (2005 p. 923).

De acordo com Peters, é possível interpretar essa perspectiva *“como uma espécie de anti-realismo, isto é, uma posição epistemológica que recusa ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade”* (Peters, 2000, p. 37). Dessa forma, tal como explicita Tedeschi e Pavan (2017), para o pós-estruturalismo, a linguagem não representa o real de modo neutro, ela própria é, de certo modo, um agente de constituição da própria realidade para um sujeito.

Entretanto, se por um lado há os alinhamentos supracitados, de outro, há um distanciamento do pós-estruturalismo relativamente a tendência a uma abordagem pouco historicizada do estruturalismo. Conforme observamos, Saussure adotou uma abordagem sincrônica e não diacrônica da linguagem, privilegiando um estudo de aspectos compreendidos como estáveis da mesma em detrimentos de seus fenômenos móveis. Mais do que esta predileção metodológica, Saussure possuía um pressuposto ontológico de que haveria uma estrutura universal da linguagem, que persistiria apesar das variações históricas da mesma e da pluralidade de idiomas (Mora, 2005).<sup>9</sup> Podemos citar também o estruturalismo de Lévi-Strauss que, no campo da antropologia, postulava a existências uma estrutura mental universal a todos os seres humanos e determinante a todas as culturas. Para ele, ainda que possamos atestar diferenças culturais relativas a práticas sociais distintas, tais como, formas de vestimenta, de relações econômicas, de expressões religiosas, de sistema de parentesco, de classificação de objetos etc., há uma estrutura que regula a dinâmica dessas práticas e que é comum a todas as culturas. Neste sentido, uma vez que haveria uma estrutura universal subjacente todas as culturas, a análise histórica das mesmas adquire um lugar secundário (Mora, 2005).<sup>10</sup>

Desse modo, a contrário da supracitada tendência de caráter estruturalista, o pós-estruturalismo atribui à análise diacrônica de fenômenos um papel bastante relevante, de modo a dar destaque ao caráter construído das interpretações relativas ao ser humano e à realidade. O pós-estruturalismo foi influenciado pelo método genealógico desenvolvido por Nietzsche, que visava extrair as origens de valores, de conceitos e de modos de compreensão da realidade no decorrer da história (Mora, 2005).<sup>11</sup> A origem desses elementos decorre de processos de construção, que evidenciam o caráter contingente dos mesmos, de tal modo que Nietzsche defendia um perspectivismo cultural e um pluralismo

---

<sup>9</sup> Verbete ‘estruturalismo’, p. 923.

<sup>10</sup> Verbete ‘Lévi-Strauss’, p. 1726.

<sup>11</sup> Verbete ‘Genealogia, Gênese, Genético’, p.1189.

moral, que postulava que noções relativas àquilo que se considera “verdadeiro” e “bom” surgem circunscritas a um determinado contexto histórico, cultural, social etc (Peters, 2000). Neste sentido, em consonância com Nietzsche, o pós-estruturalismo compreende que aquilo que assumimos como verdadeiro é decorrente de uma construção histórica e não da apreensão de realidades naturais ou transcendentais.

Para Foucault, por exemplo, “*a verdade é fabricada social e institucionalmente [...] não existem verdades, mas ‘regimes de verdade’*” (Tedeschi, Pavan, 2017, p. 777). Os regimes de verdade consistem em diferentes sistemas de atribuição de valor de verdade, isto é, em mecanismos diversos de distinção entre sentenças verdadeiras e falsas, os quais variam de acordo com o período histórico e com as características de cada cultura. Conforme Tedeschi e Pavan (2017), na perspectiva foucaultiana, nesses regimes de verdade circulam discursos, os quais não se restringem àquilo que é enunciado. Os discursos possuem também uma base nas relações materiais relativas ao contexto social vigente, que se reflete naquilo que “*não é dito e que concerne a gestos, atitudes, comportamentos e organização do espaço*” (Tedeschi, Pavan, 2017, p. 778).

Nesta perspectiva, os discursos, ao articularem atos linguísticos e práticas sociais, consistem em instrumentos de poder na medida em que delimitam, por exemplo, o modo de ser das coisas e, por conseguinte, os limites daquilo que pode vir a ser. Mais do que isso, os discursos delimitam aquilo que é admitido e o que não é admitido em um campo de experiência, de modo a hierarquizar práticas e modos de compreensão da realidade. Portanto, os discursos são compreendidos como instrumentos de controle e exclusão, que, para Foucault, circulam por todas as esferas da vida social. Foucault desenvolve então uma concepção de poder como algo que se apresenta de forma generalizada e “*entende-se como conjunto de relações de força que agem de forma multidirecional e atingem todos os indivíduos*” (Tedeschi, Pavan, 2017, p. 779). O exercício do poder não se encontra fixado em grupo social ou uma instituição, mas é algo que circula e atravessa a todos.

Tedeschi e Pavan (2017) também argumentam que, uma vez que Foucault concebe o exercício do poder como um fenômeno que se erige em conjunção a práticas de resistência, e vice-versa, então essas últimas também não se encontram fixadas em um grupo social ou instituição. Por conseguinte, as práticas de resistência não são capazes de ultrapassar quaisquer exercícios de poder, dado que elas surgem na relação que estabelecem com poder o qual elas resistem. Além disso, Tedeschi e Pavan (2017) destacam que tanto os exercícios de poder quanto as práticas de resistência se interagem e são capazes de modificar umas às outras e de gerar novas dinâmicas de relações.

Mas retomemos a noção de regimes de verdade. Diante desta perspectiva foucaultiana, talvez tivéssemos uma “tentação moderna” de questionar acerca de qual regime de verdade seria o legítimo e, portanto, capaz de distinguir corretamente entre o que é verdadeiro e o que é falso. Entretanto, a ideia de que seja possível distinguir *corretamente* entre o que é verdadeiro e falso pressupõe que existam verdades e falsidades independentes para as quais os regimes de verdade devam se conformar e não que os mesmos são produtores dessas verdades e falsidades. Além disso, ser capaz de responder a essa questão exigiria a identificação de critérios de avaliação universais que estivessem para além dos regimes de verdade e que possibilitassem um procedimento imparcial de discriminação entre os regimes. Contudo, para o pós-estruturalismo não há tais critérios, pois quaisquer critérios adotados estariam circunscritos a determinados regimes de verdade. Em outras palavras, em uma perspectiva pós-estruturalista, os regimes de verdade são incomensuráveis e, portanto, não há espaço para quaisquer tentativas de hierarquização dos mesmos. Em suma, a supracitada questão possui, de um ponto de vista pós-estruturalista, o seguinte problema: a pressuposição de que haja verdades universais.

Dessa forma, o pós-estruturalismo recorre à história não para depreender dela uma narrativa universal de progressão dos fatos ou uma estrutura atemporal explicativa da dinâmica das relações humanas ao longo do tempo. Ao contrário, a medida em que se recorre ao método genealógico, o pós-estruturalismo aponta para elementos de descontinuidade e de singularidade relativos aos supostos movimentos homogêneos da história, bem como destaca a transformação de eventuais estruturas que governaram a dinâmica das relações humanas (Tedeschi; Pavan, 2017; Peters, 2000). Por conseguinte, o pós-estruturalismo se contrapõe à busca estruturalista pela apreensão de estruturas universais e presentes em todas as línguas, culturas e mentes humanas que seriam capazes de explicar tais objetos (Peters, 2000). Afinal, esta busca estruturalista pressupõe que existem estruturas universais que governam os seres humanos, isto é, que há uma dimensão da realidade independente da história e da diversidade cultural. Mas os pós-estruturalistas pressupõem mais do que isso, pois compreendem que se pode apreender esta dimensão da realidade. Ora, como podem pressupor tal coisa se não aderirem à possibilidade de um lugar epistêmico que também livre das influências históricas e culturais?

Em suma, se de um lado o pós-estruturalismo se alinha à contraposição estruturalista ao humanismo (nos termos que descrevemos) e a uma concepção de linguagem que estabelece um vínculo neutro com a realidade, de outro, o pós-

estruturalismo se contrapõe à abordagem pouco historicizada do estruturalismo, bem como ao seu pressuposto de ser possível o alcance de verdades universais.

#### 4.2 Uma concepção de filosofia

A partir da exposição acima, podemos compreender melhor de que forma a proposta de ensino de filosofia de Sílvio Gallo (2012) apresenta algumas influências de caráter pós-estruturalista. Observaremos tais influências, sobretudo, na sua compreensão do que seja filosofia em sua obra *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*.

Ao considerar que para desenvolver uma proposta de ensino de filosofia é necessário estabelecer, anteriormente, uma determinada concepção de filosofia, Gallo (2012) procura explicitar sua concepção da mesma. Segundo ele, a filosofia possui três características principais: 1- possui um caráter dialógico; 2- possibilita uma postura crítica radical; 3- consiste em um pensamento conceitual. A primeira das características consiste no fato da filosofia ser um saber que dialoga com outros, de modo a não somente confrontar a si mesma, mas também aos demais saberes. Já a segunda, advém da conduta filosófica de questionamento incessante a certos posicionamentos e de “*busca das raízes das coisas*” (Gallo, 2012, p. 54). Contudo, Gallo afirma que essas duas características não são exclusivas da filosofia e, portanto, estão presentes em outros saberes. Assim, para ele, somente a terceira característica corresponde a uma especificidade da filosofia, isto é, a filosofia se trata de um pensamento conceitual, mais precisamente ela é a atividade de criação de conceitos.

Neste sentido, Gallo (2012) afirma se alinhar à perspectiva de Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra *O que é a filosofia?*<sup>12</sup>, na medida em que compreende que a filosofia consiste em uma das três potências do pensamento, que são: 1- filosofia, 2- ciência, 3- arte. Cada uma delas seria responsável por diferentes criações, as quais podemos citar, respectivamente, 1- conceitos, 2- funções, 3- afectos e perceptos. Gallo afirma que, de acordo com Deleuze, “*todo criador, seja um artista, um cientista ou um filósofo, age por necessidade, não por impulso; é a vivência sensível de um problema que*

---

<sup>12</sup> Cabe ressaltarmos que o presente trabalho procura unicamente elucidar a concepção de Gallo do que seja filosofia e não a concepção apresentada pelos filósofos Deleuze e Guattari. Em outras palavras, procuramos apresentar a interpretação de Gallo (2012) acerca da concepção de filosofia desses filósofos e não desenvolver uma interpretação própria da mesma.

*leva a criar, a ter algo a dizer aos outros.*” (2012, p. 65). Dessa forma, o pensamento, que se expressa mediante a atualização de cada uma das supracitadas potências do pensamento, é movido por problemas.

Gallo (2012) compreende que *problema* é um tipo de experiência sensível de incômodo, perturbação ou inquietação diante de algo para o qual não se possui conhecimento ou uma solução. Assim, para que o problema se erija para alguém, não basta que este esteja diante de algo para o qual não possui conhecimento ou solução, é preciso que haja também afetos na forma de uma perturbação ao se estar diante disso. Em outras palavras, os problemas não surgem exatamente da ignorância, mas da ignorância que é *sentida*, de modo que os problemas são da ordem da sensibilidade. Dado que os problemas são a razão de ser dos conceitos e, por conseguinte, da filosofia, podemos observar o papel de destaque que Gallo atribui à dimensão dos afetos. Esse papel de destaque explicita sua influência pós-estruturalista e, mais especificamente nietzscheana, ao conceber a filosofia como decorrente de um *pathos*, ou de um instinto, que operaria como uma força impulsora (Mora, 2004)<sup>13</sup>.

Para Gallo, o problema assim concebido também possui duas características: 1- é uma singularidade; 2- é um acontecimento. Em suas palavras, *“o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático”* (2012, p. 72). Dessa forma, o problema é uma singularidade porque surge de um entrecruzamento específico de elementos que o constituem, isto é, porque articula de forma singular um conjunto de elementos. Ele é também da ordem do acontecimento porque é um evento irruptivo que traz consigo elementos de ruptura em relação ao curso das coisas. Neste sentido, o problema como acontecimento é imprevisível, não podendo ser, portanto, controlado ou conduzido.

É a partir da experiência sensível do problema que o ser humano é forçado a pensar. Dessa forma, Gallo (2012) afirma corroborar com a perspectiva de Deleuze de que pensar não é uma atividade para a qual o ser humano naturalmente se inclina, mas é uma atividade para a qual o ser humano é forçado a realizar. Isto significa que não se pensa por capricho ou por passatempo, mas sim por uma necessidade decorrente de uma perturbação que nos aflige e que nos impele a enfrentar o um terreno inexplorado. Segundo Gallo, essa perspectiva acerca do pensar, que ele atribui a Deleuze, é completamente diferente de uma concepção platônica de pensamento como reconhecimento,

---

<sup>13</sup> Verbete ‘Vontade de poder’, p. 3050.

na qual o pensar se daria pelo reconhecimento e recordação de algo que já estava presente na alma. Ao contrário, a perspectiva proposta por Gallo, a partir de Deleuze, é que o pensamento não é uma atividade de repetição, mas de criação.

Assim, na medida em que o problema é uma singularidade e um acontecimento, ele não nos oferece fórmulas para lidar com ele, pois ele é uma irrupção do novo, isto é, daquilo que nunca que não foi outrora pensado. Segundo Gallo, “*O problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas se apresenta para nós como desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser construída*” (2012, p. 73). Neste sentido, é possível construir soluções diversas para os mais variados problemas. As criações das três potências de pensamento que citamos anteriormente consistem exatamente nas soluções que cada uma dessas potências produzem diante de problemas enfrentados. No caso específico da filosofia, o modo como ela busca solucionar problemas é mediante a criação de conceitos.

Antes de nos determos sobre os conceitos, cabe acrescentarmos que Gallo (2012) compreende que, no campo específico da filosofia, os problemas adquirem um caráter racional apenas em segunda instância, pois “*O problema, como vimos, é sensível, é pré-racional, só pode ser compreendido, isto é, equacionado racionalmente, de forma regressiva, partindo de sua solução, que é o conceito*” (Gallo, 2012, p. 80). Em outras palavras, o problema ganha um caráter racional apenas na medida em que, por meio da tentativa de compreensão do conceito por ele gerado, é possível identificar e expressar racionalmente os elementos que o compõem e o modo como tais elementos estão dispostos.

Mas afinal, o que é *conceito*? Segundo Gallo, o conceito é “*uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido*” (2012, p. 55). Talvez possamos arriscar compreender melhor esta definição de *conceito* mediante uma breve exemplificação do conceito aristotélico de *substância*.

Primeiramente, a substância consiste em uma das categorias aristotélicas. As categorias, concebidas como gêneros de ser, abrangem todos os modos possíveis de existência de algo, que são: substância, qualidade, quantidade, ação, paixão, relação, espaço, tempo, estado e postura. Aristóteles compreende que, nesta diversidade de modos do ser, há um modo primordial, do qual todos os outros dependem. Este modo primordial do ser é a substância (*ousia*) e, precisamente, a substância primeira. As substâncias primeiras são, neste caso, os indivíduos sensíveis e corruptíveis, dotadas de um grau

máximo de determinação. As substâncias existem por si mesmas, no sentido de que, ao contrário das demais categorias, que existem em função das substâncias, as substâncias não existem em função de uma outra categoria. Tomemos como exemplo o seguinte: as qualidades existem na medida em que são qualidades de algo, as quantidades existem na medida em que são quantidades de algo, os espaços existem na medida em que estão neles. Mas as substâncias não possuem esta relação de dependência com quaisquer das demais categorias. Dessa forma, na diversidade dos modos do ser há uma unidade que é conferida pela substância, de tal forma *o ser* é sempre substância ou algo que dela depende.

Essas reflexões aristotélicas de caráter metafísico dialogam com suas reflexões acerca da linguagem. A assimetria entre a substância primeira e os demais gêneros dos ser é compatível com a assimetria presente no campo linguístico entre a coisa que *de que se fala* (sujeito) e *aquilo que é falado dela* (predicado), (Wolff, 2019)<sup>14</sup>. Neste caso, a substância primeira é, por excelência, o sujeito de uma proposição e pode ter como predicado um predicado essencial ou accidental. Tomemos, por exemplo, a substância Sócrates. O predicado essencial de Sócrates é *homem*, já um predicado accidental do mesmo poderia ser *alto*.

Não cabe nos determos nos detalhes da complexa concepção aristotélica das categorias, mas cabe citarmos que o conceito aristotélico de *substância* equaciona alguns problemas filosóficos de sua época (Mata, 2019)<sup>15</sup>. Dentre esses problemas, pretendemos explicitar apenas um deles: a perspectiva da impossibilidade de conhecer as coisas sensíveis. Antes de prosseguirmos com a exposição, cabe destacarmos que Gallo (2012) entende que o problema como algo, primordialmente, da ordem da sensibilidade, de modo que a tentativa de explicitar racionalmente o supracitado problema possui certa limitação, na medida em que traz pro âmbito racional algo que foi fundamentalmente vivenciado no âmbito sensível.

Ao recepcionar elementos do pensamento de Heráclito, Platão compreendia que não era possível conhecer as coisas sensíveis porque estas estariam em fluxo constante. Aristóteles, por sua vez, ao desenvolver o seu conceito de substância (mais precisamente de substância primeira), torna viável a possibilidade de conhecer as coisas sensíveis. Vejamos como. O conceito de substância primeira desenvolvida por Aristóteles não atribuía a mesma um fluxo absoluto, nem uma permanência absoluta. Pensemos em Sócrates como uma substância primeira. Sócrates possuía certa estabilidade com relação

---

<sup>14</sup> Autor do prefácio do livro *Categorias*, de Aristóteles, da editora Unesp, 2019.

<sup>15</sup> Autor da introdução do livro *Categorias*, de Aristóteles, da editora Unesp, 2019.

aos elementos acidentais que poderíamos atribuir a ele. Em outras palavras, Sócrates continuava a ser ele mesmo, apesar das variações de: qualidades de seu corpo ou personalidade, de sua altura, das ações que ele praticou ou que sofreu, dos dias, dos lugares que ele esteve, etc. Seu predicado essencial “humano”, por sua vez, permaneceu até Sócrates morrer, isto é, até o momento que substância Sócrates deixou de ser o que era. Dessa forma, Aristóteles sintetizou no conceito de substância o fluxo e a permanência que marcaram as filosofias de, respectivamente, Heráclito e Parmênides e tornou viável, na medida em que atribuiu às coisas sensíveis um grau de estabilidade, que as mesmas fossem conhecidas.

Assim, a partir do exemplo supracitado e à luz da concepção de conceito mobilizada por Gallo (2012), podemos observar que o conceito surge como criação para a solução de um problema (ou de problemas). Nesta perspectiva, o conceito não é uma descoberta, mas uma criação. Podemos observar, por conseguinte, a influência pós-estruturalista de Gallo, na medida em que a sua compreensão de conceito não o toma como algo que o filósofo apreende ao alcançar alguma verdade natural ou transcendente, mas o toma como uma construção. Gallo também afirma que: “*O conceito aparece então como uma forma própria da filosofia construir compreensões para o real [...]*” (2012, p. 63). Se recorrermos ao conceito aristotélico de substância, podemos perceber como ele possibilita, em comparação ao pensamento da época, um outro modo de apreensão e de relação com a realidade sensível, que não seria mais um fluxo radical e ininteligível, mas algo dotado de uma base capaz de articular nela mesmas movimento e permanência.

Gallo acrescenta que “*O conceito aparece então como uma forma própria da filosofia de construir compreensões para o real, diferentemente da ciência, que busca encontrar nesse mesmo real as funções que permitam compreendê-lo*” (2012, p. 63). Neste sentido, Gallo (2012) defende que a filosofia e a ciência estabelecem movimentos inversos na tentativa de compreensão do real. Além disso, ele compreende que do mesmo modo que os problemas são singularidades, os conceitos que surgem deles também o são. Não por acaso, ele afirma que os conceitos são “assinados”, no sentido de que os associamos imediatamente ao seu criador, como por exemplo, a *ideia* de Platão, a *substância* de Aristóteles, o *cogito* de Descartes etc. Gallo também sustenta que a partir da criação do conceito, baseado em um ou mais problemas, o filósofo cria um *plano de imanência*, que consistiria em um certo “espaço conceitual”, a partir do qual seria possível continuar a pensar filosoficamente. Dessa forma, o plano de imanência parece consistir na composição singular da elaboração racional do problemas por meio da criação de

conceito, que gera a potência de continuar a pensar com base nesta mesma composição.

Nas suas palavras:

Cada filósofo ou traça seu próprio plano, ou então escolhe transitar para um plano já traçado: é por isso que é possível se falar, por exemplo, em platonismo, uma vez que outros filósofos optaram por habitar o plano de imanência traçado por Platão e a produzir conceitos platônico, na esteira da produção do mestre. (Gallo, 2012, p. 63-64)

### 4.3 Os desafios do ensino de filosofia

Antes de nos debruçarmos sobre a proposta de ensino de filosofia de Gallo (2012), cabe explicitarmos os três grandes desafios que ele atribui ao ensino de filosofia: 1- ensiná-la nos tempos hipermodernos, 2- ensiná-la de forma filosófica, 3- dialogá-la com outros saberes. Acerca do primeiro desafio, Gallo recorre à noção de *tempos hipermodernos* do sociólogo francês, Gilles Lipovetsky, utilizado para designar o atual estágio da contemporaneidade. A partir dos trechos de Lipovetsky, apresentados por Gallo, podemos compreender que tal estágio é marcado por uma hiperatividade generalizada, que pode ser observada em diversos aspectos da vida cotidiana: no excesso e na velocidade de informações que circulam em mídias diversas (canais de tv, sites, redes sociais etc); na valorização cada vez mais acentuada da autoperformance e das conquistas profissionais de cada um; no consumo desenfreado em um mercado que assume a obsolescência programada como estratégia de venda; nos meios cada vez mais ágeis para o consumo e fruição dos mais diversos tipos de produtos etc. Dessa forma, os *tempos hipermodernos* parecem sintetizar, em um só dinâmica de hiperatividade generalizada, tendências aparentemente incompatíveis, isto é, de uma cultura de alta produtividade e de hedonismo. Afinal, se de um lado estamos expostos a expectativas de alta produtividade, que exigem renúncias de momentos presente para a conquista de resultados futuros, de outro, somos constantemente assediados pela oferta dos mais variados tipos de prazeres imediatos, cujos acessos são cada vez mais facilitados. Contudo, ambas as tendências convergem em uma dinâmica de excesso, aceleração e efemeridade.

Além disso, Gallo (2012) afirma que os *tempos hipermodernos* favorecem a emissão e a propagação de opiniões<sup>16</sup> nos diversos meios de comunicação. Atualmente, sobretudo como advento da internet, se torna possível para um número cada vez maior de pessoas a exposição de suas opiniões nas mais diversas plataformas digitais. Diante disso,

---

<sup>16</sup> Gallo parece entender opinião, neste caso, por crenças que não foram devidamente examinadas ou fundamentadas.

Gallo parece sustentar que os *tempos hipermodernos* encorajam nossa tendência a uma adesão às opiniões prontas que circulam em sociedade. É cada vez mais fácil a obtenção de informações sobre os mais variados temas da atualidade e questões que permeiam os seres humanos; e para tais temas e questões, há opiniões prontas para as mais variadas inclinações. Nas palavras de Gallo, para Deleuze e Guattari, tal tendência advém do fato de que as opiniões “*nos oferecem uma proteção contra o caos. Se sabemos algo sobre qualquer coisa, se podemos opinar sobre qualquer assunto nas pesquisas online, temos a impressão de que estamos no controle, de que conseguimos nos afastar do caos*” (2012, p. 24). Em outras palavras, a adesão a elas nos distancia da percepção de nossa ignorância, nos distanciam da percepção do fluxo da realidade mediante simplificações da mesma que atenuam nosso desconforto e que nos exime de pensar.

Como já explicitamos anteriormente, Gallo (2012) compreende a filosofia como uma potência do *pensamento*, que é atualizada pelo filósofo na medida em que ele sente sua própria ignorância e se dispõe a enfrentá-la intelectualmente. Este enfrentamento exige tempo, paciência e amadurecimento intelectual. Neste sentido, o ensino de filosofia nos *tempos hipermodernos* é desafiador porque estes favorecem uma dinâmica social profundamente antifilosófica, seja pela aceleração e excesso de demandas cotidianas, seja pelo fortalecimento de espaços onde se observa o “reino da opinião”.

Já o segundo desafio consistiria na necessidade do ensino de filosofia ser feito filosoficamente. Podemos compreender este desafio em dois níveis. O primeiro deles é a partir de uma reflexão geral sobre o ensino de filosofia mobilizada por Gallo (2012). Tal reflexão geral advém da defesa de que uma didática geral não é capaz de promover suficiente contribuição ao mesmo, dado que a filosofia possui especificidades as quais uma didática geral não seria capaz de contemplar. Contudo, Gallo reconhece que não podemos traçar as especificidades da filosofia sem nos comprometermos com *uma filosofia*, uma vez que diversos são os modos de fazer filosofia e de defini-la. Dessa forma, dada a pluralidade de filosofias, há também uma pluralidade de ensinamentos de filosofia. Neste sentido, Gallo compreende que o professor de filosofia precisa adotar uma concepção de filosofia a partir da qual ele poderá desenvolver seu trabalho docente de forma coerente. Para ele, a pouca clareza no que se refere a escolha da perspectiva de filosofia a partir da qual se irá trabalhar pode promover uma prejudicial falta de unidade no trabalho do professor, ao articular perspectivas distintas e, potencialmente, incompatíveis. Por conseguinte, é preciso que o professor de filosofia trate o ensino de filosofia *filosoficamente*, pois se é necessário delimitar a filosofia que se ensina para um

trabalho coerente, tal delimitação envolve uma adesão (ainda que possa ser meramente instrumental) a uma determinada resposta que só surge no interior das filosofias e que só pode ser, portanto, filosófica.

Um segundo nível de compreensão surge a partir do entendimento de que a afirmação de que o ensino de filosofia deve ser tratado *filosoficamente* equivale também, para Gallo (2012), à afirmação de ensino de filosofia deve ser tratado à luz da concepção de filosofia que ele defende. Ele assim se posiciona por acreditar que um tal ensino de filosofia possua maior potencial para: 1- gerar experiências mais significativas para os alunos, 2- promover emancipação intelectual dos mesmos. Para esclarecermos este posicionamento de Gallo, cabe nos apropriarmos, primeiramente, daquilo que Gallo identifica como consequências de um ensino de filosofia que *não* é tratado filosoficamente, isto é, que não é trabalhado à luz da concepção de filosofia por ele defendida.

Segundo Gallo (2012), um ensino de filosofia que não é tratado filosoficamente tende a se alinhar com uma distinção entre *filósofos* e *professores de filosofia*, na qual os primeiros seriam aqueles que desenvolvem filosofias e os segundos seriam aqueles que transmitem e explicam tais filosofias.<sup>17</sup> Aos primeiros caberia a atividade filosófica propriamente dita e aos segundos caberia a reprodução dos produtos desta atividade filosófica. Gallo se contrapõe a esta distinção, pois compreende que ela contribuiu para aquilo que ele chamou de *enciclopedismos* no ensino de filosofia, que seria a redução do ensino de filosofia à mera transmissão dos pensamentos dos diversos filósofos da tradição. Assim, tal enciclopedismo consiste na redução do ensino de filosofia a um ensino de história da filosofia que pouco se justifica para além da necessidade de cumprir com um currículo escolar, o qual pode ser cobrado em exames de concursos. Por conceber a filosofia não somente como produtos historicamente construídos, mas, sobretudo, como a atividade que os engendra, ele avalia que o enciclopedismo no ensino de filosofia é insuficiente.

Além disso, essa distinção entre *professor de filosofia* e *filósofo*, nos termos descritos por Gallo (2012), reforçaria a imagem de um professor, cujo papel seria o de

---

<sup>17</sup> Gallo reconhece uma distinção similar no interior das graduações de filosofia, que tenderiam a separar a o bacharelado e a licenciatura, de modo atribuir àqueles formados no primeiro o papel de pesquisadores em filosofia e àqueles formados no segundo o mero papel de transmissores de pensamentos filosóficos. Acerca da realidade das graduações em filosofia, Gallo também se contrapõe à comum dicotomia entre uma formação específica e uma formação pedagógica, que dificulta uma reflexão propriamente filosófica acerca do objeto *ensino de filosofia* e um entrecruzamento dinâmico de saberes filosóficos e pedagógicos.

trabalhar com aquilo que já foi pensado, de tal forma que “*ele ensina fundamentando-se em uma determinada concepção de filosofia e de pensamento que mobiliza e define a sua própria de pensar, assim como a forma de pensar que induzirá nos estudantes. [...] o estudante é levado a pensar o já pensado*” (Gallo, 2012, p. 69). Em outras palavras, ao transmitir e explicar um conteúdo, o professor procuraria guiar os alunos em um percurso intelectual pré-determinado, no qual o ponto de chegada também já foi previamente estabelecido.

Entretanto, Gallo (2012) se contrapõe à perspectiva de um professor de filosofia que se alinhe ao papel supracitado. Esta contraposição decorre do fato de Gallo conceber a filosofia como a atividade de criação de conceitos, que ocorre na medida em que o filósofo enfrenta intelectualmente um problema que o perturba, de tal forma que um ensino de filosofia que privilegie as soluções em detrimento dos problemas seria antifilosófico por pôr em segundo plano aquilo mesmo que é fonte de todas as filosofias: os problemas. Contudo, Gallo alerta que o ensino de filosofia deve ser tratado filosoficamente de forma a possibilitar e tornar a *experiência sensível* do problema um dos seus elementos centrais e não de forma a recorrer aos problemas como meros instrumentos para uma exposição argumentativa previamente planejada. Para Gallo, tal instrumentalização deles os torna, na realidade, apenas falsos problemas, haja vista que, conforme já comentamos anteriormente, os problemas não trazem consigo quaisquer fórmulas pré-concebidas para a sua solução quando efetivamente vivenciados.

Assim, para Gallo (2012), um ensino de filosofia que assuma para si o supracitado papel do professor possui pouco potencial para gerar uma experiência significativa com a filosofia para o aluno. Ele assim compreende porque, ao transformar o ensino de filosofia em uma transmissão de narrativas destituídas dos problemas que as movem, o ensino de filosofia perde o elemento sensibilizador da mesma. Gallo parece atribuir o caráter significativo de uma experiência à intensidade de afetos que ela produz e, no caso do ensino de filosofia, esses afetos seriam melhor mobilizados mediante situações para as quais não possuímos soluções ou conhecimento. Gallo defende que um dos trabalhos do professor de filosofia se dá por meio de problemas, que se instaura nos alunos mediante sensibilização para uma situação para a qual não se possui solução ou conhecimento.

Outra consequência advinda do professor de filosofia que se apresenta como mero transmissor e explicador de saberes seria a não contribuição para o ideal de uma educação emancipadora, o qual ganhou força na modernidade. Segundo Gallo (2012), a modernidade foi marcada pela busca por *métodos* em áreas diversas do conhecimento.

Ele compreende que, no campo da educação, Comenius foi uma figura emblemática, na medida em que procurou desenvolver, em sua obra *Didactica Magna*, um método geral de ensino que possibilitasse o ensino de tudo a todos, a fim de contribuir para um ideal de uma educação universal para todos. Gallo compreende que este ideal estava imbuído da crença de que, mediante a educação, os seres humanos poderiam alcançar um estágio de maioria intelectual. Contudo, Gallo afirma que, segundo Rancière, a modernidade compreendia que, para a educação engendrar maioria intelectual àqueles que estão a ela submetidos, ela precisa recorrer à transmissão e explicação de conhecimentos. Nesta perspectiva moderna, haveria um pressuposto de desigualdade intelectual entre aqueles que ensinam e aqueles que são ensinados e que seria atenuada no decorrer do processo educacional (Gallo, 2012, p. 86-87).

Gallo (2012) afirma que, conforme Rancière, no campo na educação formal, o supracitado pressupostos gerou uma dinâmica entre professor e aluno que colocava este último em uma posição de passividade e de submissão diante daquele que é superior intelectualmente e, por conseguinte, dotado da autoridade para definir o que é verdadeiro e falso, o que é relevante ou não dentro de uma determinada área de conhecimento. Gallo afirma corroborar com Rancière quanto ao entendimento de que uma educação baseada no pressuposto moderno de desigualdade intelectual entre professor e aluno não contribui para a produção de maioria intelectual deste último, na medida em que o aluno estaria colocado em constante posição de reprodutor daquilo que o professor transmite. Em outras palavras, a postulação de uma desigualdade intelectual entre ambos seria fonte de uma relação de submissão, que impossibilitaria o aluno de alcançar uma emancipação intelectual (Gallo, 2012, p. 86-87).

Dessa forma, Gallo (2012) afirma defender a perspectiva de Rancière quanto ao pressuposto de igualdade intelectual entre aluno e professor ser o elemento primordial para o desenvolvimento de uma educação formal capaz de produzir maioria intelectual. A distinção entre uma perspectiva de desigualdade e igualdade intelectual entre aluno e professor se refletiria no contraste entre um professor cujo papel é controlar aquilo que deve ser assimilado e compreendido pelos alunos e um professor cujo papel é pensar juntamente aos seus alunos determinados problemas para o qual ele também não possui solução. Esta é também uma distinção entre um ensino de filosofia que não é tratado filosoficamente e outro que é tratado filosoficamente. Apenas no segundo caso o percurso pedagógico é animado por aquilo mesmo que dá vida às filosofias: os problemas ou a ignorância sentida. Neste sentido, Gallo defende que o espaço da sala de aula do

professor de filosofia seja um ambiente de resistência. À luz de uma perspectiva foucaultiana, esta perspectiva se justifica, pois uma vez que o poder se exerce de forma difusa, “*o palco que serve para estratégias múltiplas de resistência pode ser qualquer lugar da sociedade, como, por exemplo, o espaço escolar*” (Tedeschi; Pavan, 2017, p. 780). Assim, Gallo parece se alinhar mais uma vez a uma influência do pós-estruturalismo em sua proposta de ensino de filosofia.

Por fim, o terceiro desafio do ensino de filosofia é estabelecer um diálogo com outros saberes. Nas palavras de Gallo:

Cada uma das potências do pensamento vale-se, então dessa relação com seu negativo, com seu fora, com aquilo que é exterior a seu plano específico, para poder constituir uma pedagogia própria. Disso podemos inferir que só se aprende a criar artisticamente em relação ao fora da arte, da mesma maneira que só se aprende a criar filosoficamente por intermédio da relação com o não filosófico (2012, 67-68).

Dessa forma, o ensino de filosofia deve estabelecer um diálogo com os demais potências do pensamento (arte e ciência) a fim de que a própria compreensão daquilo que constitui a filosofia seja devidamente apropriada na relação diferencial que ela possui com essas outras potências.

#### **4.4. Uma proposta de ensino de filosofia**

Conforme já explicitamos anteriormente, Gallo (2012) compreende que a filosofia engloba tanto uma determinada atividade quanto um produto. Como atividade da filosofia estaria o processo de criação de conceitos, que envolveria o enfrentamento de um problema. Já os produtos da filosofia seriam exatamente esses conceitos advindos do processo criativo. Dessa forma, Gallo defende um ensino de filosofia que seja capaz de contemplar essas duas facetas da filosofia. Em suas palavras:

Se ao ensinarmos filosofia nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia [...], estaremos contribuindo para a filosofia como peça (ou peças) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê a distância, como algo intangível para nós. Mas, por outro lado, se nos dedicarmos ao ensino de filosofia buscando o processo do filosofar, esquecendo-nos do historicamente produzido, perderemos a legitimidade para tal ato. A recusa da tradição (história da filosofia) que a única maneira de manter vivo o legado, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida (Gallo, 2012, p. 43).

Assim, Gallo defende que, se de um lado a filosofia não deve ser tratada como algo que se admira à distância ao olhar para o passado, de outro, não é possível investir tão somente na filosofia como atividade criativa e prescindir daquilo que foi historicamente construído por ela. Gallo entende que a única maneira de manter a filosofia viva é possibilitar que ela continue a criar conceitos, sua atividade por excelência. Por conseguinte, isso envolve a recusa da tradição, pois se assim não fosse, a filosofia não estaria a criar, mas a repetir e a continuar o que já fora produzido. Entretanto, é pelo fato mesmo da criação envolver o surgimento do novo que ela precisa do passado, pois o novo só o é na *relação* com o antigo. Em outras palavras, um ensino de filosofia que se proponha provedor da atividade filosófica não pode fazê-lo sem estabelecer um diálogo com a tradição.

Acerca das abordagens curriculares, Gallo (2012) explicita três formas de eixos possíveis de se trabalhar os conteúdos de filosofia no Ensino Médio. O primeiro deles é o eixo histórico, que organizaria os conteúdos de modo a seguir um percurso cronológico de exposição de criações filosóficas ao longo da história da filosofia. Segundo Gallo, este eixo histórico possui uma tendência ao enciclopedismo, na medida em que, ao buscar transmitir os que os vários filósofos produziram, da filosofia antiga à contemporânea, este eixo tenderia condensar mais de dois mil anos de história da filosofia de modo bastante simplificado. O segundo eixo seria o temático, que procuraria agrupar produções filosóficas diversas em temas, tais como felicidade, morte, identidade, liberdade etc. Gallo afirma que este temático também possibilita, nos limites do tema determinado, uma abordagem histórica dos conteúdos de filosofia. Segundo ele, este eixo é mais vantajoso que o primeiro pelo fato dos temas poderem se apresentar de forma mais próxima às vivências dos alunos que a história da filosofia por si.

Por fim, o terceiro seria o eixo problemático, que agruparia as produções dos diversos filósofos a partir dos problemas subjacentes a elas. Para Gallo (2012), este eixo problemático seria o mais adequado, pois trabalharia a filosofia a partir daquilo mesmo que a move e porque um problema pode ser abordado mediante o modo como ele foi tratado historicamente e ele próprio pode delimitar uma determinada temática<sup>18</sup>. Em

---

<sup>18</sup> Neste sentido, Gallo defende um eixo problemático que deve englobar o ensino da tradição filosófica. Entretanto, diferentemente de um ensino da tradição filosófica que a apresenta de modo enciclopédico e desarticulado da vida, Gallo propõe a apresentação da mesma subordinada aos problemas que a engendraram. Uma vez que tais problemas consistem em perturbações de ordem sensível, que acometeram e que acometem os filósofos, seria possível desenvolver um ensino de filosofia que ressignificasse o ensino da tradição filosófica, de modo a dar a ela um sentido no âmbito experiencial, ou vivencial.

outras palavras, um eixo problemático também seria capaz de englobar aspectos dos demais eixos. Nas palavras de Gallo:

Os dois primeiros eixos de construção curricular nos colocam muito próximos de cair na armadilha do enciclopedismo ou do ensino explicativo e embrutecedor. O eixo do problemático, por sua vez, é aquele que pode nos colocar mais próximos da lógica da aprendizagem. O exercício da problematização é o exercício do equacionamento da ignorância. É o exercício de reconhecer a ignorância e colocar-nos, professores e alunos, no caminho da aprendizagem (Gallo, 2012, p. 122-123).

Para além disso, precisamos destacar que Gallo (2012) se alinha àquilo que ele chama de *educação menor*, a qual ele contrapõe à noção de uma *educação maior*.<sup>19</sup> A educação maior é aquela preconizada pelos documentos legais das políticas educacionais, ao passo que a educação menor seria aquela de caráter subversivo, a qual não se conforma às diretrizes educacionais que legitimam uma ordem social vigente. De acordo com Gallo, uma educação menor “*se pratica nas salas de aulas, entre quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para quem das grandes políticas [...] Uma educação menor é um empreendimento de militância*” (2012, p. 26). Neste sentido, Gallo defende um ensino de filosofia que de fato promova emancipação intelectual nos alunos, a partir de um ensino de filosofia que ocorra filosoficamente e, por conseguinte, esteja baseado em uma relação de igualdade intelectual entre professor e aluno. Mas essa educação menor poderia ser desenvolvida na prática? Gallo explicita algumas possibilidades.

A partir de sua concepção de filosofia, Gallo (2012) sugere que o ensino de filosofia deve se centrar em dois elementos: 1- experimentação dos problemas, 2- criação de conceitos. Gallo propõe então dois percursos didáticos para o ensino de filosofia: um que parte dos problemas aos conceitos e outro que parte dos conceitos aos problemas. A primeira proposta sugere quatro passos didáticos: 1- sensibilização, 2- problematização, 3- investigação, 4- conceituação. O primeiro passo consiste na tentativa de instigar o problema nos alunos, isto é, de gerar perturbação, incômodo, desconforto e inquietação neles para uma situação ou questão da qual eles não possuam solução. Gallo sugere que o professor faça uso de elementos artísticos, tais como filmes, músicas, contos etc, para a execução desta etapa, que poderá, por conseguinte, ser um meio de ampliação do

---

<sup>19</sup> Segundo Gallo, ele estabelece um deslocamento conceitual da noção de Deleuze e Guattari de *literatura menor*, que teria sido utilizada por ambos os filósofos para caracterizar a literatura de Kafka que teria sido por eles compreendida como uma literatura subversiva, na medida em que rompia com os padrões de uma *literatura maior* dominante (2012, p. 25-26).

repertório cultural dos alunos. O segundo passo consiste em explicitar o problema, de modo a fazer os alunos compreenderem o mesmo e possibilitar que o problema seja olhado a partir de perspectivas diversas. O terceiro passo consiste no processo de pesquisa e de exposição relativamente a quais soluções foram dadas ao problema em questão no decorrer da história da filosofia. É nesta etapa que os alunos devem ter contato com os textos dos filósofos e devem se apropriar da forma como estes lidaram com o problema e do modo como tentaram solucioná-lo. Por fim, a conceituação consiste na tentativa de formulação de uma ou mais soluções para o problema apresentado a partir do conhecimento acerca das produções da história da filosofia que foram apresentadas e das reflexões suscitadas por tais apresentações.

A segunda proposta de Gallo (2012) possui um percurso inverso à primeira, na medida em que busca trabalhar primeiramente o conceito filosófico para só posteriormente buscar depreender de tal conceito o problema que o engendrou. Nesta proposta, Gallo sugere a seleção de algum trecho de texto de algum filósofo para que possa ser lido com os alunos. O professor deve, mediante a leitura, explicitar o conceito desenvolvido pelo filósofo e, a partir disso, deve mobilizar, conjuntamente aos alunos, um processo de investigação relativamente aos possíveis problemas que podem ter motivado a criação daquele conceito.

## CONCLUSÃO

A partir da exposição desenvolvida, podemos identificar as convergências e divergências relativas ao modo como Lídia Maria Rodrigo (2009) e Sílvio Gallo (2012) compreendem os desafios do ensino de filosofia no Brasil e como ambos elaboram suas propostas para tal ensino. Começemos pelo modo como os desafios são compreendidos. Ambos convergem relativamente à identificação das fragilidades presentes na formação dos professores de filosofia. Neste sentido, ambos concordam que um dos elementos centrais para a fragilização da formação dos professores de filosofia consistem na dicotomia entre uma formação específica e uma formação pedagógica presentes em suas graduações. Esta dicotomia inviabilizaria um aprendizado efetivo de como articular a teoria filosófica com uma prática pedagógica, prática esta que precisa se adaptar às especificidades daquilo mesmo que ela visa ensinar, isto é, filosofia.

Outra convergência que podemos identificar, é a contraposição de ambos à imagem de um professor de filosofia que seja meramente um reproduzidor de um conhecimento. Essa convergência, por outro lado, ocorre por caminhos distintos. Rodrigo (2009) compreende que o professor de filosofia não é meramente um reproduzidor de conhecimento, na medida em que ele é um produtor de um saber didático-filosófico. Assim, tal como um pesquisador no campo da filosofia, o professor também é produtor de um conhecimento, embora de uma ordem distinta daquele produzido pelo pesquisador. Gallo (2012), por sua vez, se contrapõe à supracitada imagem porque defende um ensino de filosofia que se realize filosoficamente, de modo a ser compatível com a concepção de filosofia que ele adota. Para que o ensino de filosofia assim se realize, ele defende que o professor de filosofia assuma uma posição de filósofo em sala de aula. Assumir esta posição consiste em se colocar em um lugar de ignorância frente aos problemas para os quais deverá sensibilizar os alunos, de modo que ele possa percorrer, juntamente a estes, um percurso que vise encontrar, para tais problemas, as soluções que ele também não possui.

Além disso, quanto aos desafios que ambos deslindam em suas obras, é possível identificar outras diferenças. Enquanto Rodrigo (2009) enfatiza os desafios decorrentes da massificação do ensino, Gallo (2012) enfatiza, por outro lado, os desafios decorrentes dos tempos hipermodernos, ao recorrer ao pensamento de Lipovetsky. Entretanto, essas diferenças aparentam ser complementares e não incompatíveis. Acerca da massificação

do ensino, embora Gallo não encete uma exposição sobre isso, não parece haver incompatibilidade entre a perspectiva de que há desafios decorrentes de um ensino que se ampliou para um público dotado de precariedades na educação formal e cultural e aquilo que ele apresenta em sua obra. Ao menos, Gallo parece corroborar com a perspectiva de que existem lacunas quanto a referências culturais no público geral do ensino médio, ao sugerir, por exemplo, que o professor faça uso de elementos artísticos como forma de ampliar o repertório cultural dos alunos em suas aulas.

Relativamente à compreensão dos desafios trazidos pelos tempos hipermodernos, embora Rodrigo não descreva os desafios do ensino de filosofia nesses termos, ela se alinha a Gallo (2012) quanto à perspectiva de que o ensino de filosofia envolve uma luta contra a opinião, isto é, contra crenças prontas que carecem de uma fundamentação crítica e que nos iludem com a ideia de que somos menos ignorantes do que de fato somos. Tal alinhamento pode ser observado na medida em que Rodrigo (2009) defende, por exemplo, um ensino de filosofia seja capaz de tornar evidente aos alunos as inconsistências subjacentes a suas crenças de senso comum, a fim de incentivá-los a examiná-las e fundamentá-las de modo mais competente.

Examinando agora as convergências e divergências presentes nas propostas de ensino de filosofia elaboradas. Quanto às convergências, podemos citar a defesa de um ensino de filosofia que não esteja baseado em uma concepção dicotômica entre aprender a filosofia e aprender a filosofar. Ambas as propostas defendem que o ensino de filosofia deve contemplar tanto o ensino de filosofia como produto, isto é, como uma construção historicamente determinada, quanto como atividade, isto é, como uma forma de pensar. Neste sentido, podemos observar que ambas as propostas defendem o ensino da tradição filosófica, embora compreendam que este ensino não deve ser mobilizado como um fim em si mesmo, mas deve ser um meio para potencializar o pensar filosófico e para estabelecer um diálogo com as experiências vivenciadas pelos alunos.

Ambos também parecem conceber papéis distintos ao professor de filosofia. Diferentemente de Gallo (2012), Rodrigo parece atribuir ao professor um papel de explicador, isto é, daquele que possibilitará um esclarecimento dos problemas e das teses filosóficas. À luz de uma interpretação promovida por Gallo, talvez pudéssemos afirmar que, embora Rodrigo afirme a importância de um ensino que recorra aos problemas que engendraram as filosofias, ela assim o faz de modo a tomá-los como instrumentos de um percurso argumentativo e explicativo previamente planejado pelo professor. Para Gallo, por outro lado, este papel de professor de filosofia explicador é antifilosófico, na medida

em que “[...] o enfrentamento do problema não pode ser conduzido, a experiência do pensamento não pode ser conduzida, ou deixa de ser experimentação [...]” (2012, p. 75). Assim, Gallo (2012) compreende que o professor de filosofia explicador recorre aos problemas apenas na medida em que os toma como falsos problemas, pois os instrumentaliza de forma a não promover (nem para si, nem para os alunos) a experiência de ignorância que lhes é inerente.

Esta diferença relativa à concepção do papel do professor de filosofia reflete uma diferença relativa aos meios de promoção da emancipação intelectual que ambos defendem. Tanto a proposta de Rodrigo (2009) quanto a de Gallo (2012) defendem que o ensino de filosofia deve promover emancipação intelectual, mas ambos apontam caminhos distintos para isso. Rodrigo parece sustentar a possibilidade do ensino de filosofia contribuir para a emancipação intelectual (ainda que de modo bastante modesto, dada os desafios que ele enfrenta no ensino médio) mediante o desenvolvimento dos aspectos formais da aprendizagem nos alunos. Tais aspectos comporiam um instrumental que permitiria o exercício do pensamento autônomo e crítico por parte dos alunos, o que poderia refletir, por exemplo, no modo como eles participam da vida em sociedade.

Já Gallo (2012) sustenta essa possibilidade ao apostar na relação de igualdade intelectual entre professor e aluno. Ele defende um professor de filosofia que assuma um lugar de ignorância e se permita percorrer um caminho filosófico com os alunos que não esteja pré-determinado (ou pelo menos não totalmente), mas aberto às possibilidades que os problemas podem apresentar para o pensamento. Por conseguinte, o aluno poderá aprender a pensar com o professor e não a se submeter àquilo que ele transmite e explica. Uma vez que Rodrigo parece se alinhar à defesa de um professor que assume um papel de explicador, talvez possamos afirmar que Gallo não compreenderia com a proposta de ensino de filosofia dela como a mais eficaz para a promoção de emancipação intelectual por parte dos alunos.

Quanto às abordagens curriculares, ambos apresentam uma predileção pela história da filosofia adentrar o currículo de forma referencial e não central. Entretanto, se de um lado Rodrigo (2009) expressa sua predileção por uma organização dos conteúdos que se dê tanto por temáticas quanto por problemas, Gallo (2012) especifica sua defesa com relação a uma organização dos conteúdos por problemas. Neste sentido, ambos dão ênfases distintas ao papel dos problemas no ensino de filosofia. Entretanto, mais fundamental que a diferença de ênfase dada ao papel dos problemas para o ensino de filosofia é a diferença no modo com eles concebem a noção de problema.

Rodrigo (2009) aborda o papel dos problemas no ensino de filosofia em dois momentos distintos. O primeiro deles é o que comentamos acima, no qual Rodrigo defende um ensino de filosofia que organiza os conteúdos a partir de temáticas e problemas. Neste caso, para Rodrigo, os problemas consistem nas indagações acerca do real, ou do modo como o compreendemos, que movem o pensar filosófico (Rodrigo, 2009, p. 44). Outro momento em que Rodrigo (2009) mobiliza a noção de problema é para discorrer sobre um dos aspectos formais da aprendizagem filosófica: a problematização, que consistiria na capacidade indagar acerca da realidade e do modo como a compreendemos. Por meio da problematização, adotamos uma postura crítica, capaz de nos impulsionar para o trabalho racional de examinar os pressupostos e consistências presentes em discursos diversos.

Gallo (2012), por sua vez, discorre sobre a noção de problema na medida em que busca caracterizar aquilo que move o pensar e que, por conseguinte, move também o pensar propriamente filosófico. Contudo, para Gallo (2012), os problemas são da ordem da sensibilidade, eles consistem em uma *perturbação* diante de algo para o qual não se tem conhecimento ou solução. Neste sentido, os problemas não se originam na razão, mas na sensibilidade. Rodrigo, por outro lado, não parece se alinhar a essa perspectiva, ou pelo menos não enfatiza o lugar da sensibilidade no trabalho filosófico dos problemas. Ao contrário, sua descrição de problema como *indagação* parece apontar para uma perspectiva que o compreende como advindo de um exercício racional.

Outra diferença central entre ambos é o modo como eles concebem a filosofia. Em sua exposição, Gallo (2012) procura ser explícito quanto ao modo como ele compreende a filosofia: atividade de criação de conceitos. Neste caso, *conceito* possui uma acepção específica a qual ele procurou delinear. Segundo Gallo (2012), a criação de conceitos é uma especificidade da filosofia e, por conseguinte, nenhuma outra potência do pensamento realiza o que ela realiza. Mas qual é a concepção de Rodrigo de filosofia? Rodrigo (2009) quase não se deteve sobre essa questão na obra que examinamos. O que ela mobilizou foi, sobretudo, uma caracterização geral da filosofia, mas não propriamente a caracterização de sua especificidade. Em uma determinada passagem de sua obra, Rodrigo (2009) ainda recorre à perspectiva da filosofia como reflexão. Vejamos a passagem:

O objetivo central, para o qual devem convergir os esforços e a metodologia a ser implementada, consiste em introduzir o aluno à filosofia, quer dizer, levá-lo para dentro ou inseri-lo numa forma específica de saber, em duplo aspecto: em relação a determinado

conteúdo e a certos procedimentos concernentes à aquisição desse conteúdo. Ambos os aspectos - procedimentos metodológicos e conteúdos filosóficos – são indissociáveis. A esse respeito cabe reiterar o que aparece disposto no texto do PCN sobre o ensino de filosofia ao assinalar que, dada a própria natureza da atividade filosófica, isto é sua característica reflexiva [...] (Rodrigo, 2009, p.24-25).

Entretanto, a afirmação de que a natureza da atividade filosófica é reflexiva é insuficiente, pois: 1- é preciso esclarecer o que é reflexão, 2- é possível que algo componha a natureza de uma coisa sem expressar a sua especificidade. Acerca deste segundo ponto, podemos exemplificar o caso do triângulo: faz parte da natureza do triângulo possuir lados (assim como faz parte do quadrado, do hexágono etc.), mas isso não aponta para a sua especificidade, isto é, para aquilo que o torna *triângulo*. Após a supracitada passagem, Rodrigo trouxe um trecho do PCN para reforçar sua posição e não retomou a questão da natureza da atividade filosófica como reflexiva.

Ainda que Rodrigo (2009) não tenha deslindado a supracitada questão, poderíamos tentar extrair o caráter de especificidade da filosofia que pode estar pressuposto em sua exposição. Sabemos que ela compreende a filosofia como algo dotado de forma e conteúdo, os quais correspondem, respectivamente, a um determinado modo de pensar (que envolve a problematização, a conceituação e a argumentação) e à história da filosofia. Entretanto, acerca da história da filosofia, só podemos considerar algo como pertencente a ela se a considerarmos como um resultado de uma *atividade* filosófica. Em outras palavras, para extrairmos a especificidade da filosofia para Rodrigo, precisamos avaliá-la enquanto forma.

De antemão, os procedimentos de conceituação e de argumentação certamente não são exclusividade da filosofia. Acerca da conceituação, precisamos ter em vista que Rodrigo concebe *conceito* como “[...] um objeto do pensamento, uma representação mental que se caracteriza por ser abstrata e universal” (2009, p. 59) e ela reconhece que há produção de conceitos, nos termos descritos, em campos diversos do conhecimento.<sup>20</sup> Quanto à argumentação, ela é imprescindível para qualquer pensamento racional, estando presente, portanto, nas ciências. Acerca da problematização, poderíamos nos perguntar: indagar acerca da realidade e do modo como a compreendemos é uma exclusividade da filosofia? Aparentemente, indagar acerca da realidade também está presente em outros campos do conhecimento, ou haveria uma forma propriamente filosófica de indagar sobre a realidade? Se sim, que forma seria essa? Rodrigo não se posiciona de forma explícita

---

<sup>20</sup> O que torna patente a diferença relativa àquilo que Rodrigo e Gallo compreendem por *conceito*.

sobre esta questão. Indagar acerca do modo como compreendemos a realidade também parece ser algo bastante genérico, pois a psicanálise, a história, a antropologia etc. parecem indagar acerca do modo como compreendemos a realidade. Ou haveria uma forma propriamente filosófica de indagar sobre o modo como compreendemos a realidade? Se sim, que forma seria essa? Mais uma vez, Rodrigo (2009) não foi explícita quanto a essas questões. Porém, de qualquer modo, ela parece se alinhar à uma concepção de filosofia presente nos documentos oficiais, que a tomam filosofia como reflexão. Neste caso, a especificidade da reflexão filosófica seria capacidade de analisar e compreender problemas, conceitos e argumentos e de problematizar crenças e discursos, mediante a capacidade de haurir os pressupostos que lhes são subjacentes. Mas será que outros campos do conhecimento não geram também uma reflexão desta natureza?

Portanto, foram examinadas duas propostas distintas de ensino de filosofia para o ensino médio, dotadas de convergências e divergências. Se posicionar diante de ambas, de modo a destacar as potencialidades e fragilidades de cada uma requer, primeiramente, um trabalho de análise daquilo que as compõem, que foi o objetivo central deste trabalho. De qualquer forma, cabe destacar que nenhuma das duas propostas se propôs a ser um modelo estanque para o ensino de filosofia no ensino médio, ao contrário, elas se propuseram a apontar direcionamentos e possibilidades e reconhecem que elas devem ser lidas criticamente, adaptadas e modificadas pelos professores de filosofia, os quais possuem estilos de docência e afinidades filosóficas próprias, bem como lidam com diferentes realidades de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

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

ARISTÓTELES. **Categorias**. Tradução: José Veríssimo Teixeira da Mata. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)

BRASIL, **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC: SEB, 2000.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, MEC: SEB, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC: SEB, 2006.

COSTA, Valcicléia Pereira da; COSTA, Deodato Ferreira da. **Trajетória da presença-ausência do ensino de filosofia nas reformas educacionais desde os portugueses aos tempos hodiernos**. PRISMA, Vol. 2, Nº 2, jul. / dez. de 2020, pp. 1 – 23.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Introdução à filosofia**. Barueri, SP: Manole, 2003.

MORA, Ferrater. **Dicionário de Filosofia**, tomo II (E-J). 2ª edição. São Paulo. Edições Loyola Jesuítas, 2005.

MORA, Ferrater. **Dicionário de Filosofia**, tomo III (K-P). 2ª edição. São Paulo. Edições Loyola Jesuítas, 2004.

MORA, Ferrater. **Dicionário de Filosofia**, tomo IV (Q-Z). 2ª edição. São Paulo. Edições Loyola Jesuítas, 2004.

- PENCO, Carlo. **Introdução à filosofia da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2000.
- PIAGET, Jean. **O estruturalismo**. São Paulo/Rio de Janeiro, Difel, 1979. Disponível em: <https://materiaeapoioaotcc.pbworks.com/f/jean+piaget+-+O+estruturalismo.pdf>
- RICCI, Rudá. **Conceito estruturante**. Biblioteca virtual: dicionário de educação, jun. 2006. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?ID\\_OBJETO=35568&tipo=ob&cb=&n1=&n2=Biblioteca+Virtual&n3=Dicion%ufffdrio+da+Edu%ufffd%ufffd&n4=&b=s](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?ID_OBJETO=35568&tipo=ob&cb=&n1=&n2=Biblioteca+Virtual&n3=Dicion%ufffdrio+da+Edu%ufffd%ufffd&n4=&b=s)
- RODRIGO, Lúcia Maria. **Aprender a filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/508983737/Aprender-filosofia-ou-aprender-a-filosofar-a-proposito-da-tese-Kantiana>
- RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).
- RODRIGUES, Valter Ferreira. **O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- SALVIA, André Luis La; NETO, Osvaldo Cunha. **O que pode o ensino de filosofia na BNCC?** Revista Digital de Ensino de Filosofia. Santa Maria, RS, Brasil. 2021 [periodicos.ufsm.br/refilo](http://periodicos.ufsm.br/refilo)
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. 6ª edição. São Paulo, SP. Editora Brasiliense, 1988.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. **A produção de conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica**. Práxis Educativa, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.005>



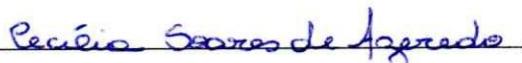
## RESOLUÇÃO DF Nº01/2020, ANEXO IV

### DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE E AUTORIA

Eu, Cecília Soares de Azeredo, discente do Curso de Licenciatura em Filosofia, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, regularmente matriculado sob o número de matrícula 20220159840, declaro que sou a autora da Monografia intitulada “Ensino de filosofia e as propostas sistemático-histórica e criativo-conceptual”, desenvolvida durante o Curso de Graduação, sob a orientação do Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues, ora entregue aos membros da Banca Examinadora, e que a Monografia foi por mim elaborada e integralmente redigida, não constituindo cópia ou extração, seja parcial ou integral, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas, consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho, ou daqueles cujos dados resultaram de investigações empírico- teóricas por mim realizadas para fins de produção deste trabalho acadêmico.

Assim, firmo a presente declaração, demonstrando minha plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure crime de plágio ou violação aos direitos autorais de terceiros.

João Pessoa, 10 de novembro de 2023.



Cecília Soares de Azeredo