

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em Educação

VALTER FERREIRA RODRIGUES

**O ensino de filosofia como experiência
crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades**

João Pessoa
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em Educação

VALTER FERREIRA RODRIGUES

**O ensino de filosofia como experiência
crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia de Almeida Pimenta (UFPB).

Coorientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima (UFAL).

R696e Rodrigues, Valter Ferreira.
 O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar:
 limites e possibilidades / Valter Ferreira Rodrigues.-- João Pessoa,
 2014.
 233f. : il.
 Orientadora: Sônia de Almeida Pimenta
 Coorientador: Walter Matias Lima
 Tese (Doutorado) - UFPB/CE
 1. Filosofia - ensino e aprendizado. 2. Ensino de filosofia - ensino
 médio. 3. Experiência crítico-criativa.

UFPB/BC

CDU: 1:37(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em Educação

VALTER FERREIRA RODRIGUES

**O ensino de filosofia como experiência
crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia de Almeida Pimenta
(UFPB).

Coorientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima
(UFAL).

Aprovada em 27 de fevereiro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sônia de Almeida Pimenta (Orientadora: CE/UFPB)

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade (PPGE/CE/UFPB)

Prof. Dr. Walter Matias Lima (Coorientador: PPGE/UFAL)

Prof. Dr. José Antonio Novaes da Silva (Presidente: PPGE/CE/UFPB)

Prof. Dr. José Francisco de Melo Neto (PPGE/CE/UFPB)

Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes (MPGOA/CE/UFPB)

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (PPGEFILOSOFIA – UFPE)

João Pessoa
2014

Dedico esse trabalho à minha amada esposa “Nikinha” (Mônica Rodrigues); aos meus pais Luiz e Nair, ao meu irmão Wilson, sua esposa (Jane) e filhos (meus sobrinhos) “Wilsinho” (Wilson Filho) e Arthur; a minha querida irmã “Leninha” (Lucilene); aos meus sogros “Seu Mota” e “Dona Mira” e família (cunhadas e concunhados); aos meus afilhados Alice e João Manoel; e a todos os meus amigos, em especial à minha amiga-irmã Daniela de Castro e Silva (*in memoriam*) e família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Santíssima Trindade, fonte de todo bem e toda graça; à intercessão da Santíssima Virgem Maria, cujo amparo nunca me faltou; à minha esposa porque foi quem me incentivou, animou e suportou durante todo esse tempo (essa conquista é nossa!); a minha família e amigos pelas preces e torcida; a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sônia de Almeida Pimenta, que apostou em mim e nesse projeto, tornando possível sua realização; ao meu coorientador, Prof. Dr. Walter Matias Lima, cuja colaboração foi fundamental para o desenvolvimento da tese; aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, em especial, aos professores: Prof. Dr. Luiz Pereira de Lima Junior, por me conduzir a um novo território de ideias, sob a inspiração de Deleuze e Guattari, e à Prof.^a Dr.^a Ana Dorziat Barbosa de Melo, por me ter conduzido pelas sendas da Pedagogia no PPGE. Agradeço a todos os funcionários e técnicos do PPGE, pelo carinho e dedicação constantes, especialmente a Sra. Rosilene Mariano Farias e ao Sr. Samuel Rodrigues da Rocha. Expresso um agradecimento especial aos meus colegas de trabalho da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, em Cajazeiras/PB, destacando a preciosa e generosa colaboração da Direção de Centro, em prol da minha licença para terminar o trabalho doutoral, na pessoa do Prof. Dr. José Cezário de Almeida; ao Coordenador Administrativo da UACS e colega de área, Prof. Dr. Manoel Dionizio Neto, cuja solicitude, interesse e orientação nos trâmites foram fundamentais para a conclusão da tese; ao Prof. Dr. Hélio Ázara que, ao lado do professor Dionizio, assumiu minhas aulas no Centro, durante o tempo de afastamento, também tornando possível concluir o doutorado no prazo. Agradeço, por fim, a todos os anônimos que com gestos silenciosos tornaram possível a realização desse sonho tão importante para mim, minha esposa e toda minha família. Ninguém é algo sozinho, ninguém conquista nada sozinho. A todos, muito obrigado!

Ensinar e aprender filosofia são uma oportunidade para transformar o que pensamos e com isso o modo em que vivemos e somos. Não define a forma específica da transformação para além de um sentido que afirma para ela. Simplesmente, abre a oportunidade de poder pensar e viver de outra maneira. Do mesmo modo, a filosofia não transforma uma ordem social para instituir outra, mas transforma o que somos e o modo como nos pensamos em uma ordem social dada para abrir a possibilidade de pensar e viver uma nova ordem. Isso a faz revolucionária, ainda que não esteja a serviço de nenhuma revolução social específica.

Walter Omar Kohan

RODRIGUES, Valter Ferreira. **O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. PB (233 páginas), 2014.

RESUMO

Considerando que a Filosofia não é somente um tipo de saber historicamente estabelecido – ao lado de outras formas de conhecimento, como, por exemplo, a religião e a ciência – mas é, sobretudo, o próprio filosofar, ou seja, uma experiência do pensamento, uma atividade da inteligência, capaz de transformar, não apenas o modo como o ser humano compreende a si e o mundo, mas, também como age e constrói a realidade; e, considerando que o ensino de filosofia – independentemente do nível e/ou da modalidade – deve levar os estudantes a terem contato direto com uma “filosofia completa”, isto é, teórica e prática, o presente trabalho defende a tese de que o ensino de filosofia, em especial no Ensino Médio, pode e deve corresponder ao exercício do filosofar ou à prática pessoal da atividade filosófica. Por essa razão, seus objetivos foram: desenvolver uma compreensão acerca da experiência filosofia e/ou do filosofar e do seu ensino, a partir dos aportes teóricos da reflexão sobre a Ética de Henrique Cláudio de Lima Vaz, na filosofia da *praxis* de Adolfo Sánchez Vázquez e na filosofia como criação de conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari; investigar *se* e *como* essa compreensão está presente nos documentos que direcionam e/ou subsidiam o ensino de filosofia nas escolas no país, a partir de uma análise dos textos oficiais e das produções científico-acadêmicas dedicadas à temática; refletir sobre os limites e possibilidades da tese que propomos, a partir da pesquisa e análises realizadas ao longo do trabalho, a fim de poder propor uma fundamentação para o ensino de filosofia como experiência do filosofar que possa contribuir para o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas, no intuito de identificar, promover e avaliar a experiência filosófica na escola. Cada um desses objetivos foi tratado em um dos capítulos da tese. No primeiro foram apresentados os pretextos que levaram ao estudo desse tema, a problemática da pesquisa, seus procedimentos e metodologia de trabalho. No segundo capítulo, desde um viés ético e outro pedagógico, se desenvolveu compreensão acerca do ensino de filosofia e do filosofar contida na tese e sua fundamentação teórica. O terceiro e quarto capítulos foram dedicados à pesquisa empírica. No terceiro foram analisados os textos oficiais que normatizam e direcionam o ensino de filosofia no Brasil e no quarto capítulo as produções científico-acadêmicas dedicadas a esse assunto. Nas considerações finais, se refletiu sobre os limites e as possibilidades de um ensino escolar e filosófico de filosofia como uma experiência crítico-criativa do filosofar, articulados na forma de princípios para o ensino de filosofia que, se aplicados, podem contribuir para que o professor identifique, promova e avalie o potencial filosófico das pedagogias, didáticas e metodologias à sua disposição no exercício diário ensino de filosofia.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Filosofar. Ensino Médio. Experiência Crítico-Criativa.

ABSTRACT

Philosophy is not only a kind of historic and established knowledge – alongside other forms of knowledge, for example, religion and science – but it is also the philosophize, a thought experiment, one activity of intelligence. Philosophy is capable to transform not only how humans understand themselves and the world but it also capable to transform our actions and reality. In any level or modality of teaching, the teaching of philosophy should lead the students to have a direct contact with a “complete philosophy” (theoretical and practical). This work defends the thesis that the teaching of philosophy, especially in the high school level, should correspond to the exercise of a personal practice of philosophical activity. The goals of this work were: to develop an understanding of the philosophy experience and its teaching, by theoretical contributions from the Henrique Cláudio de Lima Vaz reflections about Ethics, from Adolfo Sánchez Vázquez’s philosophy of praxis and philosophy as the creation of concepts by Gilles Deleuze and Félix Guattari, to investigate *whether* and *how* this understanding is present in the documents that direct and subsidize the teaching of philosophy in the Brazilian schools. This work analyzes the official texts and the scientific and academic productions that are dedicated to the theme and reflects about the limits and possibilities of its thesis in order to propose a rational base for teaching philosophy and experience of philosophizing that can contribute to the development of educational and pedagogical actions in order to identify, promote and evaluate the philosophical school experience. Each one of these goals was treated in each chapter of this paper. The pretexts that led to the study of this topic, the research problem its procedures and methodology were presented in the first chapter. In the second one from an ethical perspective and from a pedagogical view, the work has developed an understanding about teaching of philosophy and the philosophize which are proposed in the thesis. The third and fourth chapters are devoted to empirical research. In the third official texts that regulate and direct the teaching of philosophy in Brazil and in the fourth chapter the scientific and academic productions devoted to this subject were analyzed. In the final part, this paper was reflected about the limits and possibilities of teaching philosophy in high school as a critical and creative experience of philosophizing. It proposes some principles for teaching and if those principles are used they can help the teacher to identify, promote and evaluate the philosophical potential in the pedagogies, didactics and methodologies available to them in daily exercise of teaching philosophy.

Keywords: Teaching of Philosophy. Philosophize. High School. Critical-Creative Experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Exemplo de página da prova do ENEM de 2012.	112
Figura 2 – Modelo da interface do Portal de Periódicos da Capes.	120
Figura 3 – Modelo da interface da BDTD.....	121
Figura 4- Exemplo de pesquisa no Portal de Periódicos da Capes.	123
Figura 5- Modelo de ficha de leitura das produções científico-acadêmicas.	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos do Ministério da Educação sobre o ensino de filosofia no Brasil. ...	95
Quadro 2 – As ciências humanas e suas competências (PCNEM).....	97
Quadro 3 – Competências específicas da filosofia (PCNEM).	100
Quadro 4 – Os eixos temáticos em Filosofia (PCN+).....	105
Quadro 5 - Conteúdos programáticos de filosofia (OCEM).	110
Quadro 6 – Dados das provas de filosofia no ENEM.	113
Quadro 7 – Critérios utilizados para seleção dos textos na pesquisa documental.....	124
Quadro 8 – Relação dos artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes.....	125
Quadro 9 – Relação das dissertações selecionadas na BDTD.....	126
Quadro 10 – Relação das teses selecionadas na BDTD.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de publicações sobre ensino de filosofia entre 1997 e 2013.....	125
Tabela 2 - Quantitativo de termos de relevância nos artigos do Portal da Capes.....	129
Tabela 3 - Quantitativo de termos de relevância nas dissertações da BDTD.....	130
Tabela 4 - Quantitativo de termos de relevância nas teses da BDTD.....	130
Tabela 5 - Análise de relevância dos artigos do Portal da Capes.	132
Tabela 6 - Análise de relevância das dissertações da BDTD.	133
Tabela 7 - Análise de relevância das teses da BDTD.	133
Tabela 8 – Relação de quantidade de publicações por localidade.....	139
Tabela 9 - Comparativo entre as produções selecionadas para a pesquisa e demais produções das áreas correspondentes.	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PSS	Processo Seletivo Seriado
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEEC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura da Paraíba
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	
LISTA DE QUADROS	
LISTA DE TABELAS.....	
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	
INTRODUÇÃO.....	15
1 A PESQUISA: TEMA, PROBLEMA E PROCEDIMENTOS.....	21
1.1 O TEMA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	21
1.2 PRETEXTOS PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA	28
1.2.1 Reflexões sobre filosofia e educação no campo da Ética	28
1.2.2 Experiências da sala de aula: considerações de um professor	31
1.3 A PESQUISA E SUA PROBLEMÁTICA.....	34
1.4 PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA DE TRABALHO.....	39
2 A TESE E SEUS REFERENCIAIS TEÓRICOS	43
2.1 O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA CRÍTICO-CRIATIVA	48
2.1.1 A criação filosófica desde um viés ético: o conflito ético e pensamento crítico	52
2.1.2 A criação filosófica desde um viés ético: filosofia e <i>praxis</i> criadora	58
2.1.2 A filosofia e a criação de conceitos: o viés pedagógico	70
2.1.3 Conexões rizomáticas e ensino de filosofia.....	81
3 A FILOSOFIA E SEU ENSINO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	85
3.1 A PESQUISA EMPÍRICA	93
3.1.1 <i>Os PCNEM</i>	96
3.1.2 <i>Os PCN+</i>	103
3.1.3 <i>As OCEM</i>	107
4 ENSINO DE FILOSOFIA E FILOSOFAR NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	117
4.1 A ESCOLHA DOS TEXTOS.....	118
4.1.1 Critérios gerais	122
4.1.2 Critérios específicos	128
4.1.3 O estudo das produções científicas	134
4.1.4 Notas sobre as autorias dos documentos selecionados e locais de publicação	137
4.2 ANÁLISE TEXTUAL E TEMÁTICA	140
4.2.1 Análise dos artigos	140
4.2.1.1 <i>Documento A2</i>	141

4.2.1.2 Documento A5.....	142
4.2.2 Análise das dissertações	145
4.2.2.1 Documento D4	145
4.2.2.2 Documento D5	148
4.2.2.3 Documento D8	153
4.2.3 Análise das teses	155
4.2.3.1 Documento T3.....	155
4.2.3.2 Documento T6.....	160
4.2.3.3 Documento T8.....	164
4.3 UMA ANÁLISE CRÍTICO-INTERPRETATIVA DOS TEXTOS CIENTÍFICOS	166
4.3.1 A filosofia e o filosofar.....	169
4.3.1.1 A filosofia como questionamento	170
4.3.1.2 A filosofia como reflexão	171
4.3.1.3 O filosofar como condição humana	173
4.3.1.4 A filosofia e a transformação do mundo	175
4.3.1.5 A filosofia como pensamento rigoroso	177
4.3.1.6 Filosofia e sensibilidade	180
4.3.2 O ensino de filosofia.....	181
4.3.2.1 Ensino de filosofia como produção filosófica.....	181
4.3.2.2 Ensino significativo da filosofia.....	184
4.3.2.3 Ensino de filosofia e formação crítica.....	185
4.3.3 O professor de filosofia	186
4.3.3.1 O professor de filosofia deve ser um praticante do filosofar	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
APÊNDICES	214

INTRODUÇÃO

Desde aprovação da lei federal (Lei N. 11684/2008) que obriga o ensino de filosofia e de sociologia em todos os anos do Ensino Médio, as escolas vêm estruturando a oferta dessas disciplinas em seus currículos e programas. Na Paraíba, nas esferas pública (níveis federal e estadual) e privada de ensino, a filosofia situa-se em estágios diferentes, em virtude do modo como, historicamente, a filosofia esteve em cada um desses níveis. Um exemplo é o caso do ensino de filosofia nas escolas estaduais: em 2009 foi realizado um concurso público para a contratação de professores de filosofia, disponibilizando 252 vagas e visando atender todas as localidades onde existem escolas de Ensino Médio do Estado. Naquela seleção houve 250 candidatos aprovados, no entanto, as primeiras convocações ocorreram apenas em junho de 2012, quando 53 professores foram convocados para atender a 30 municípios, número que representa um total 13,45% dos municípios paraibanos.

Todavia, não são apenas as escolas sob a gerência do Governo do Estado que estão passando por mudanças. Com a obrigação de se adequarem à nova lei e com a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tornado principal instrumento de seleção e de ingresso no ensino superior, nota-se um movimento de reestruturação escolar no qual os currículos estão sendo adaptados às novas exigências. Baseado em um tipo de ensino voltado para a aprendizagem por competências e articulado por uma série de temas e conteúdos programáticos, definidos por parâmetros e orientações curriculares do Ministério da Educação (MEC), o ENEM, pelo menos desde 2009, vem aplicando provas com conteúdo de filosofia.

Entre os anos de 2003 e 2010, atuamos como professor em algumas das maiores escolas particulares da cidade de João Pessoa. Naquela época, houve anos que chegamos a lecionar para mais mil e quatrocentos alunos, divididos em 31 turmas. A maior parte era de alunos de filosofia do primeiro ano do Ensino Médio. Na sua origem, essa pesquisa remonta a dois tipos de experiências que vivenciamos durante aquele período e, posteriormente, nos referimos as essas mesmas experiências como motivações ou pretextos para pensar o ensino de filosofia.

Até a docência na universidade federal, como substituto em 2009 e 2010 e, depois, como efetivo, a partir de 2011, tínhamos exercido a docência em escolas da rede privada de ensino. O contato diário com o ensino de filosofia, nesse contexto específico, suscitou em nós uma série de questionamentos dos mais diversos tipos: ora eram problemas de caráter prático que, na maioria dos casos, referiam-se aos métodos e estratégias didáticas, para saber *como* – em uma aula semanal de 45 minutos e em um único ano de estudo (o primeiro do Ensino

Médio) – ensinar filosofia para um público jovem, cuja cabeça era treinada para passar nos diversos Processos Seletivos Seriadados (PSS) existentes naquela época; ora eram problemas de natureza teórica, pois, nos faziam pensar, por exemplo, sobre o significado e o papel da filosofia naquela realidade. Mas, nenhum questionamento ou problema despertou em nós maior interesse que saber *em que consiste ensinar e aprender filosofia no Ensino Médio*. Mais tarde, entenderíamos que essa questão ou problema não se restringe apenas a um determinado nível ou modalidade de ensino, porém, originalmente, foi assim, com essa formulação, que o experimentamos.

Foi na prática do ensino de filosofia que despertamos para a reflexão sobre esse ensino e foi na prática que esboçamos uma ideia inicial que relacionava a filosofia com o filosofar e, por extensão, do ensino de filosofia com o ensino-aprendizagem do filosofar. Foi uma relação motivada por nossos estudos do campo da Ética filosófica. Na mesma época em que atuamos como docente, também, dávamos continuidade à nossa formação acadêmica no campo da Ética que, para nós, é a mais educativa de todas as áreas da Filosófica. Na verdade, é na Ética que podemos perceber aquilo que denominamos de dimensão pedagógica da filosofia. Nela todo saber é prático, não sem razão, ser o campo da Ética, de modo geral, o campo da razão ou da racionalidade prática. No entanto, da maneira como a entendemos, a Ética não é “prática” apenas por se tratar de uma teoria do agir ou do *ethos* e da *praxis*, mas, sobretudo, porque ela é, em si mesma, atividade, formação, criação.

Através do viés ético percebe-se que o exercício filosófico ou a prática do filosofar não se restringe a uma atividade do pensamento ou da inteligência, mas, é, principalmente, *praxis*, isto é, uma atividade na qual o homem cria a si mesmo e o mundo, transformando o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano (VÁZQUEZ, 1990). Por essa razão, o primeiro esboço de uma resposta à questão “em que consiste ensinar e aprender filosofia no Ensino Médio?” e que mais tarde comporia a hipótese do nosso trabalho, foi construído a partir dessas reflexões que desenvolvíamos no campo da Ética. Foi a partir dessa grande área da Filosofia que, pela primeira vez, pensamos os temas da Educação e do Ensino.

Tendo partido de duas motivações iniciais – uma de ordem prática, pois resultou da necessidade de refletirmos e de elaborarmos uma fundamentação para o ensino de que pudesse iluminar a prática docente, a começar pela nossa própria prática; e outra de ordem teórica, pois, se referia a uma primeira concepção de filosofia, do filosofar e do ensino de filosofia como prática do filosofar, oriunda de uma reflexão que teve início no campo da Ética Filosófica – o presente trabalho de doutorado é resultado de estudos e pesquisa sobre os limites e possibilidades do ensino de filosofia como experiência do filosofar, enquanto uma

experiência de criação do pensamento e da ação filosóficos, isto é, onde o sujeito-filósofo “produz”, “cria” a si mesmo e o mundo através da filosofia.

O primeiro passo foi estudar e aprofundar essa compreensão inicial, através da proposição de uma tese para o ensino de filosofia. Afirmando que a filosofia não consiste, unicamente, em ser um tipo de saber historicamente constituído – ao lado de outras formas de conhecimento, como, por exemplo, a religião e a ciência – mas, que esta é, sobretudo, uma prática, um exercício, uma experiência do filosofar – enquanto uma experiência do pensamento, uma atividade da inteligência, capaz de transformar não apenas o modo como o ser humano compreende a si e o mundo, mas, também como age e constrói a realidade – o trabalho defende a tese de que o filosofar consiste em uma experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos. Decorre dessa afirmação que o ensino de filosofia – independentemente do nível e/ou da modalidade – deve levar os estudantes a fazerem esse tipo de experiência filosófica.

Uma vez posta essa afirmação, o passo seguinte do trabalho foi o de fundamentar a tese proposta, através do desenvolvimento teórico da mesma. Para essa fundamentação, voltamos à nossas fontes teóricas no campo da ética e nos aproximamos de outros referenciais com que tivemos contato ao longo do doutorado. No campo da ética nos reportamos aos pensamentos do brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz e do hispano-mexicano, Adolfo Sánchez Vázquez. Na obra vaziana foram escolhidos os escritos de filosofia dedicados ao estudo da Ética, especialmente aqueles voltados para a análise do *ethos* (fenomenologia, *praxis* e conflito ético) e na obra de Vázquez, trabalhou-se com suas reflexões acerca da filosofia da *praxis*, especialmente da *praxis* criadora.

Aparentemente, nenhum desses autores fora antes refletidos no campo da Educação, tampouco do Ensino e com finalidades pedagógicas. Isso exigiu a realização daquilo que Gallo (2008, *passim*) chamou de “descolamento” ou “reterritorialização”, isto é, trazer ou deslocar o pensamento de um autor de um determinado campo ou território e verificar suas contribuições desse pensamento vindo de fora em um novo contexto e/ou situação. Trata-se de um procedimento usado pelo próprio Gallo ao tratar dos outros dois referenciais teóricos presentes nesse trabalho: Gilles Deleuze e Félix Guattari.

O trabalho de pesquisa dedicou-se às reflexões deleuzo-guattarianas sobre a filosofia como criação de conceitos, especialmente, a partir do estudo do texto *O que é a filosofia?* (2009). Foi um estudo permeado por um viés pedagógico, uma vez que nosso principal mediador no diálogo com o pensamento dos filósofos franceses, foi o trabalho do Prof. Sílvia Gallo, um dos mais conhecidos pesquisadores do ensino de filosofia em nosso país. Foi a

partir do olhar pedagógico de Gallo, que opera por meio de um descolamento do pensamento de Deleuze e Guattari para o campo da educação, que pudemos ampliar a compreensão da filosofia como atividade de criação.

Após o desenvolvimento e fundamentação da tese, quisemos verificar quais eram seus limites e possibilidades em relação àquilo que dizem os textos oficiais do MEC, cuja função é direcionar o ensino de filosofia no país. Pela importância e papel que desempenham na política educacional brasileira, junto com os marcos legais (leis, diretrizes, resoluções, pareceres, decretos etc.), esses documentos, sob a forma de parâmetros e orientações curriculares, são a primeira fonte de referência para a formação e condução das práticas docentes, não apenas em filosofia, mas, de todas as disciplinas escolares. Ao analisar os documentos do MEC, quisemos saber que concepção(ões) tem o Estado brasileiro sobre o ensino de filosofia, a experiência do filosofar e da relação entre ambas. Quisemos saber *se e em que medida* os textos oficiais permitem e/ou promovem um ensino de filosofia como o concebemos na tese.

No entanto, sabemos que não são apenas os documentos do MEC que se interessam pelo ensino de filosofia. Atualmente o número de produções acadêmicas e outros eventos científicos (encontros, congressos etc.) sobre esse tema têm crescido no país. Essas produções também são outra fonte importante para pensar e contribuir para o desenvolvimento escolar da filosofia. Por essa razão, também quisemos saber qual o alcance da tese que propomos frente àquilo que vem sendo produzido e publicado no Brasil.

Foi visando verificar quais os limites e as possibilidades de um ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos, que elaboramos e desenvolvemos uma pesquisa empírica, baseada em análises textual, temática e crítico-interpretativa dos documentos diretivos do MEC e das produções científico-acadêmicas que contribuem com essa temática, seja refletindo e desenvolvendo uma fundamentação teórica para o ensino de filosofia, seja subsidiando a prática e a formação docentes. Com a pesquisa empírica esperamos encontrar elementos que contribuam na verificação da tese proposta.

Além da introdução e das considerações finais, o trabalho está dividido quatro capítulos.

O primeiro capítulo da tese foi dedicado a uma primeira reflexão sobre o tema, a partir de considerações acerca o ensino de filosofia, trazendo alguns dados sobre a situação da filosofia nas escolas paraibanas e as principais razões ou pretextos para refletir sobre o tema. Na segunda parte do capítulo foi apresentada a pesquisa, sua problemática e os procedimentos e métodos que adotados durante todo o trabalho.

O segundo capítulo teve como principal objetivo apresentar e fundamentar a tese na qual todo o trabalho se desenvolve, através de um estudo sobre a filosofia, a experiência filosófica, o filosofar e sobre o ensino de filosofia, a partir da perspectiva do ensino como experiência do filosofar. Nesse capítulo foi desenvolvida a fundamentação teórica do trabalho que, desde uma perspectiva ética, nos remete aos estudos sobre o *ethos* de Vaz e sobre *praxis* em Vázquez. Desde uma perspectiva pedagógica, nossos referenciais são Deleuze e Guattari, cujo pensamento é mediado pela reflexão de Gallo.

Os terceiro e quarto capítulos foram dedicados à pesquisa empírica. Baseado em análises dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa (os documentos do MEC e as produções científico-acadêmicas), o principal objetivo dos dois capítulos foi coletar dados que ajudassem a refletir sobre os limites e possibilidades de um ensino de filosofia, no Ensino Médio, que corresponda ao exercício ou experiência do filosofar, enquanto atividade crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos. Esperou-se verificar em que medida é possível conceber e promover um ensino filosófico da filosofia, a partir dos fundamentos propostos na tese.

Para que esse objetivo fosse alcançado foi preciso identificar e analisar que concepção(ões) de filosofia e de ensino de filosofia está(ão) presente(s) nos textos oficiais que normatizam e orientam esse ensino no Brasil, explicitar como essas a(s) concepção(ões) oficial(is) relaciona(m) a filosofia e seu ensino com a experiência filosófica propriamente dita, isto é com o filosofar, identificar e reunir produções científico-acadêmicas que tratam do ensino de filosofia, a partir da experiência do filosofar e, finalmente, analisar como essas produções compreendem e explicitam a relação entre o ensino de filosofia e a experiência filosófica.

O capítulo três foi dedicado ao levantamento e à análise da(s) concepção(ões) oficial(is) sobre a filosofia, seu ensino e prática filosófica prevista nos documentos oficiais do MEC, que norteiam o ensino de filosofia em nosso país. No quarto, identificamos e reunimos aquelas produções científicas que abordam o ensino de filosofia, a partir da experiência do filosofar. Após esse procedimento, foram realizadas análises nessas produções para saber *se* e *como* tais produções compreendem e explicitam a relação entre o ensino de filosofia e a experiência filosófica. Os documentos científico-acadêmicos compreendem artigos, teses e dissertações escolhidas a partir de critérios que foram estabelecidos no decorrer do trabalho, cujas fontes foram o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT).

Depois de concluída a pesquisa empírica, em sua última parte, dedicada às considerações finais, o trabalho refletiu sobre os limites e possibilidades da tese apresentada, a partir da pesquisa e análises realizadas ao longo de todo o trabalho, a fim de propor uma fundamentação para o ensino de filosofia como experiência do filosofar. Nessas considerações refletimos sobre aquilo que as análises dos documentos revelaram e que contribuem para fundamentar o ensino de filosofia e para o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas, no intuito de identificar, promover e avaliar a experiência filosófica na escola.

Ao refletir sobre o ensino de filosofia para o nível médio escolar – através da construção de uma proposta teórica, que visa contribuir para que os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina se constituam como autênticas experiências do filosofar – o que esse trabalho pretendeu ao longo de todo o seu desenvolvimento foi oferecer uma fundamentação para prática do ensino de filosofia, na esperança de que as reflexões e análises aqui desenvolvidas possam suscitar novas perspectivas teóricas e práticas, com o surgimento de novas ideias e ações, especialmente, no âmbito da prática docente no que se refere aos procedimentos didáticos e metodológicos. Segundo Kohan (2000), uma reflexão sobre a filosofia na perspectiva do ensino como uma prática teórica intencional só é possível em relação com um marco de pensamento que dá sentido à prática dos atores envolvidos. O que esse trabalho visou foi, justamente, oferecer um marco de significação, dialogando com outros marcos de pensamento que atualmente norteiam e/ou subsidiam o ensino de filosofia, a fim de desenvolver uma proposta teórica que, com seus limites e possibilidades, pudesse afetar a prática desse ensino. Agora, o resultado de todo esse esforço de elucidação, análise e avaliação é colocado à disposição todos para sua apreciação.

1 A PESQUISA: TEMA, PROBLEMA E PROCEDIMENTOS

Frente à pergunta “em que consiste ensinar e aprender filosofia?”, desenvolvemos um trabalho voltado para o ensino de filosofia, no qual os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina são compreendidos como processos de mediação para a vivência escolar de experiências do filosofar. Experiências essas que se caracterizam como atividades de tipo teórica e prática, isto é, uma como atividades do pensamento e da ação (*praxis*) filosóficos. O que fizemos ao longo desse primeiro capítulo foi apresentar quais os passos metodológicos e procedimentos adotados no tratamento dessa temática.

Após tecermos algumas considerações gerais sobre o ensino de filosofia, desenvolvemos um breve relato dos principais motivos ou pretextos da pesquisa e esboçamos a problemática que o tema suscitou e que, ao longo do todo o trabalho, tentamos enfrentar, a partir dos procedimentos e metodologia adotados. Em uma segunda parte, o capítulo explicita que metodologia e procedimentos foram empregados ao longo de todo o trabalho, finalizando com uma breve introdução ao capítulo seguinte, que tratará da tese e sua fundamentação teórica.

1.1 O TEMA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história do ensino de filosofia no Brasil remonta à própria história da educação em nosso país, em 1549, com a chegada dos jesuítas e o surgimento da escola colonial, pautado por um programa estudantil escolástico que se baseava na organização de estudos (*ratio studiorum*) da Universidade de Paris (*modus parisiensis*), no qual as aulas de filosofia eram restritas ao ensino superior (*studia superiora*), do curso de Artes¹. Três séculos mais tarde, já presente no currículo da escola média, a filosofia exercia uma função “propedêutica”, pois, visava principalmente preparar os estudantes para cursos de nível superior, como Teologia e Direito. A partir da Proclamação da República, foram mais de 14 reformas educacionais desde a primeira, empreendida por Benjamin Constant, em 1890.

¹ Para um estudo sobre a *Ratio Studiorum* “jesuítica” e sua atualidade no campo da educação, sugerimos a leitura de *Atualidade da pedagogia jesuítica* (KLEIN, 1997), que trata das origens desse método, outrora baseado no sistema de ensino adotado da Universidade de Paris e que fora adotado por Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus (Ordem dos Jesuítas) e ex-aluno daquela universidade. Quanto ao ensino jesuítico no Brasil, este era tradicionalmente dividido em quatro graus: curso elementar, humanidades, artes e teologia. No que concerne ao curso de Artes, ensinava-se Filosofia ou Ciências Naturais, cujas disciplinas eram a Lógica, a Física, a Matemática, a Ética e a Metafísica. Ao final do curso, obtinham-se o bacharelado e a licenciatura.

Retirada das escolas em 1971, pela repressão militar e através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N. 5.692, a filosofia esteve fora da Educação Básica por 25 anos, quando foi reintroduzida no currículo escolar, em 1996, pela “nova” LDB, Lei N. 9394. Não obstante a legislação nacional preconizar em seu Artigo 36, Parágrafo 1º, Inciso III, a necessidade do “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, foi preciso esperar mais 12 anos e a promulgação de uma nova lei (Lei N. 11684/08), para que os ensinos da filosofia e da sociologia se tornassem obrigatórios. Com uma história de idas e vindas, de momentos, ou seja, de presença e de ausência na escola, no Brasil, o ensino de filosofia ainda se encontra em estruturação em muitos lugares. (FÁVERO, et al., 2004).

Nas escolas da rede estadual de ensino na Paraíba, até 2008, as aulas de filosofia eram ofertadas de modo opcional, mesmo após o Governo do Estado ter decretado a obrigatoriedade do ensino de filosofia em 2002, por intermédio de uma lei estadual, a Lei N. 7302. No entanto, foi somente após a lei federal da obrigatoriedade (op. cit.), que ações concretas visando o ensino de filosofia e de sociologia foram realizadas, na prática, como a publicação de um edital para a contratação de professores.

Em março de 2009, a então Secretaria Estadual de Educação e Cultura da Paraíba (SEEC)², realizou concurso para professores de filosofia e sociologia, oferecendo 252 vagas para cada disciplina, no qual foram aprovados 250 candidatos para lecionar filosofia. Por causa de demora na convocação, o concurso teve seu prazo de validade estendido até março de 2013. Em maio de 2012, Governo estadual comprometeu-se junto ao Ministério Público da Paraíba, através da assinatura de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) que, até 30 de junho daquele mesmo ano, iria convocar todos os candidatos aprovados em 2009. Conforme indica o *Diário Oficial do Estado da Paraíba* de 20 de junho de 2012, foram convocados 53 professores de filosofia para lecionarem em 30 municípios paraibanos, sendo que desse total foram convocados sete professores para a cidade de João Pessoa e nove para a de Campina Grande.

Conforme indicam as *Diretrizes operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino* de 2013, da atual Secretária de Estado da Educação (SEE), o Ensino Médio é ofertado em todos os municípios paraibanos. São ao todo 223 municípios, perfazendo um total de 357 escolas organizadas em 14 Gerências Regionais de Educação (PARAÍBA, 2013). Portanto, segundo informações do próprio Estado, em números oficiais e

² Em 2011, o governador Ricardo Vieira Coutinho criou a Secretaria de Estado da Cultura e a pasta da Educação passou a se chamar Secretaria de Estado da Educação (SEE).

contrariando a necessidade da demanda exigida, apenas 13,45% dos municípios paraibanos dispõem de um professor contratado para lecionar filosofia. Nessas mesmas diretrizes, a SEE informa que estão previstas aulas de filosofia em todas as modalidades do Ensino Médio. Para todas as séries está prevista uma aula semanal de filosofia com duração de 45 minutos. Exceção na grade curricular do Ensino Médio normal voltado para o magistério, que além da aula regular também possui a disciplina de Filosofia da Educação na segunda série. Todavia, a presença da filosofia no currículo escolar é muito pequena, não obstante se tratar de uma situação que se repete em todo país, inclusive no nível superior (FÁVERO, et al., 2004). Nas escolas estaduais, em média, apenas 3,74% de toda carga horária é dedicada às aulas de filosofia (vide Apêndice A).

Ainda no âmbito da educação pública, no que se refere à esfera do governo federal, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB) de João Pessoa, segundo a chefia do Departamento de Educação Profissional, mesmo antes das aulas de filosofia serem implantadas no IFPB, a instituição já contemplava temáticas de caráter filosófico em algumas matérias como, por exemplo, História do Brasil e da Paraíba e disciplinas que discutem temas como educação e direitos humanos. Atualmente, o instituto tem aulas de filosofia em todos os seus 07 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, ao longo dos 04 anos de estudo.

No IFPB, as aulas de filosofia possuem uma carga horária total ligeiramente menor do que aquela que é ofertada nas escolas estaduais. Na comparação, o tempo dedicado ao ensino de filosofia no IFPB representa em média 3,4% do total da carga horária dos cursos dessa instituição (vide Apêndice B).

Em ambos os casos, há uma reduzida participação da filosofia no currículo escolar que também se repete nas escolas da rede particular de ensino.

Pelo menos desde 2003, no âmbito das escolas particulares, muitas escolas privadas de João Pessoa ofereciam aulas de filosofia. Contudo, as mesmas eram limitadas a uma aula semanal no 1º ano do Ensino Médio. Embora algumas dessas escolas oferecessem essa matéria aos alunos que cursavam as séries finais do Ensino Fundamental, a filosofia, de modo geral se concentrava no nível médio.

Atualmente as escolas particulares, assim como as públicas, têm procurado atender à cobrança da legislação, implantando a filosofia nos 03 anos do Ensino Médio. No entanto, a questão da carga horária continua a ser uma questão séria. É possível encontrar escolas em que o tempo da aula semanal de filosofia é dividido com a de sociologia, o que reduz pela metade a presença dessas disciplinas no currículo escolar. Esse é o caso de duas das escolas em que atuamos entre os anos de 2003 e 2010. Atualmente essa mesma escola oferece

filosofia em um dos semestres letivos, intercalando com a disciplina de sociologia. A grande maioria das escolas particulares possui uma média semanal de 05 a 06 aulas por dia letivo. Portanto, semanalmente, no Ensino Médio são ofertadas entre 25 e 30 aulas. Desse total, apenas uma aula é dedicada à filosofia, o que representa um número que varia de um pouco mais de 3%, chegando a 4% do tempo no currículo escolar oficial dessas escolas. Esses números caem pela metade naquelas escolas em que o tempo da aula de filosofia é dividido com as aulas de sociologia.

Ao mesmo tempo em que se consolida em algumas regiões, o ensino de filosofia experimenta um momento inteiramente novo em sua história. Com presença garantida no Exame Nacional do Ensino Médio desde 2009, a filosofia é disciplina obrigatória para ingressar no ensino superior. Em todo o país, a maioria das universidades tem adotado o ENEM como único exame nos processos seletivos para ingresso em seus cursos. Esse é o caso, por exemplo, de um dos principais vestibulares da cidade de João Pessoa, o da Universidade Federal da Paraíba, que a partir de 2014 utilizará apenas as notas obtidas no ENEM para o ingresso em seus cursos³.

Com a consolidação do ENEM e a busca por resultados, particularmente, no caso das escolas privadas – como veremos melhor adiante, ao fazermos um breve relato da nossa experiência como docente – a filosofia passou a ser mais cobrada em termos de conteúdos e aprovação, uma vez que os acertos nessa matéria passaram a compor a nota do exame. O tão desejado, por nós professores, aumento da presença da filosofia no currículo escolar, em função das “novas” exigências de preparar o estudante para ingressar na universidade, também faz aumentar a preocupação com problemas de ordem prática, como esse do tempo dedicado ao ensino de filosofia, que foi comentado. Essa é uma questão em que a quantidade afeta diretamente a qualidade do ensino, especialmente quando verificamos a presença e o

³ Conforme a Resolução N.º 47/2013 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a partir de 2014, todos os candidatos aos cursos de graduação à Universidade Federal da Paraíba deverão se submeter ao Enem e posteriormente se inscrever no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para poder concorrer a uma vaga nos cursos presenciais. Para concorrer às vagas do Ensino a Distância (EaD), os candidatos serão selecionados diretamente pela nota do Enem, sem precisar passar pelo Sisu (CONSEPE, 2013).

grau de exigência das questões de filosofia presentes no Exame Nacional do Ensino Médio⁴. Os números relativos ao tempo e quantidade de aulas para filosofia revelam um contraste entre as novas exigências que a disciplina passou a responder, em relação ao espaço que ocupa no todo curricular, abrindo a necessidade de se discutir sobre o sentido dessa obrigatoriedade e de seu real significado nas políticas públicas de educação em nosso país.

Com a reinserção da filosofia no currículo escolar oficial e o retorno de seu ensino obrigatório, cresceu a necessidade de referenciais teóricos, metodológicos e didáticos, o que levou a um aumento no número de produções acadêmicas e demais publicações voltadas ao ensino de filosofia, especialmente em nível médio. Até 2009, a maior parte dessas produções tinha como principal objetivo subsidiar a formação e o trabalho dos professores, bem como, oferecer condições para a análise, melhorias e realização de metas previstas nos diversos documentos que tratam da docência dessa disciplina na educação básica. Em virtude disso, muitas publicações abordavam temas como importância da filosofia para o exercício da cidadania e o avanço da democracia, seu papel na formação crítica do cidadão, sua contribuição para o desenvolvimento social etc. São temas especialmente voltados para o contexto de reinserção da filosofia no currículo escolar e que ocorreu entre os anos de 1996 e 2008 (GELAMO, 2009).

Operamos a partir de uma perspectiva na qual o ensino da filosofia não é mais vista como algo ainda por ser conquistado, mas como uma realidade que já se encontra presente na grande maioria das escolas do país, embora, na prática, no caso das escolas estaduais paraibanas, a disciplina ainda se encontre em fase de organização, pelas razões que há poucos foram expostas. Pensamos o ensino de filosofia como uma tarefa inserida no cotidiano escolar e que desafia professores e escolas a construírem ações pedagógicas adequadas para o aprendizado da filosofia, através de um ensino que possua o que chamamos de um alto *potencial filosófico*. O potencial filosófico de uma ação pedagógica corresponde à capacidade que essa ação tem de levar os sujeitos nela envolvidos a fazerem uma autêntica experiência do filosofar (RODRIGUES, 2012).

⁴ Em 2012, o Enem trouxe 08 questões de filosofia que mesclavam domínio da história da filosofia e seus alguns de principais temas e filósofos como Platão e Kant. Segundo uma pesquisa da UNESCO de 2003, no que diz respeito ao conteúdo e sua estruturação, os programas de filosofia para o Ensino Médio, em geral, são articulados segundo quatro grandes modelos: temas (ex.: conhecimento, verdade, cultura etc.), domínios ou campos filosóficos (ex.: filosofia antiga, ética, política etc.), problemas (ex.: do ser, do agir, do conhecer etc.) e, finalmente, por critérios cronológicos que fazem referência à histórica e no qual predominam os estudos das filosofias antigas e modernas. Os filósofos estudados mais recorrentes são: Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Sartre, Kant e Marx. Acerca do livro didático, os mais frequentes são: “Filosofando”, da Maria Lúcia de Arruda e Maria Helena Pires Martins (2009), e “Convite à filosofia” da Marilena Chauí (2010b). E, finalmente, quanto à metodologia, técnicas e matérias de ensino, “de longe o método mais utilizado é o da aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo” (FÁVERO, et al., 2004. 272).

Sabendo que todo planejamento escolar deve estar ancorado por uma cuidadosa reflexão – articulada com ações de ordem pedagógicas, visando resultados de natureza formativa e emancipatória, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes – é importante considerar que as teorias pedagógicas exercem um papel importante no desenvolvimento do planejamento, pois atuam como ferramentas para o desenvolvimento das ações educativas. Por essa razão, é fundamental pensar/criar uma teoria para o ensino de filosofia, a fim de contribuir para o aumento do potencial filosófico das ações pedagógicas e seus respectivos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, como afirma Sardi:

[...] o problema de saber como e por que se ensinar-aprender filosofia não se resolve em termos exclusivamente pedagógicos. A dimensão pedagógica – ou os pressupostos metodológicos do ensino de filosofia – conduz ao método que preside o desenvolvimento de cada filosofia, mesmo que esta seja uma elaboração em curso e sujeita a crises internas. (SARDI, 2008, p. 194).

Por se tratar de uma reflexão pedagógica e, ao mesmo tempo, filosófica, a temática sobre o ensino de filosofia desperta questões bastante complexas, sobretudo, acerca do que é ensinar e aprender filosofia, por que a filosofia deve ser ensinada, e como ensinar e aprender filosofia na escola. Embora seja afirmado que “no âmbito de cada filosofia há um estilo, um modo específico de *filosofar*” (SARDI, op. cit., grifo do autor) e cada filosofia suscita uma metodologia imanente em si mesma, consideramos fundamental a construção de uma proposta teórica para o ensino de filosofia, que possa enfrentar esses três questionamentos, uma vez que os mesmos encontram-se interligados. Enquanto a segunda e terceira questões apontam para problemas de natureza tipicamente pedagógica, a primeira pergunta apresenta um problema de ordem filosófica, com repercussões tanto no âmbito pedagógico, quanto didático⁵.

⁵ Em nosso texto distinguimos os conceitos de “educação” e de “pedagogia” a partir daquilo que foi proposto por Dalbosco (2007) e Dionizio Neto (2010). A educação e o ato educativo se caracterizam como um “*processo dialógico-interativo amplo*” (DALBOSCO 2007, p. 31), que se manifesta como um fenômeno da cultura oriundo de uma interação espontânea, não metódica e assistemática entre pessoas. Nessa perspectiva, a pedagogia consiste no esforço teórico e sistemático de pensar a própria educação e o ato educativo, tanto em um sentido mais amplo quanto restrito, particularmente voltado para os problemas decorrentes da relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao termo “didática”, esta refere-se aos métodos e/ou técnicas de ensino que aplicados para colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. Trata-se também de um campo da pedagogia voltado para o estudo dos diferentes processos de ensino e aprendizagem.

No campo do pedagógico existem importantes reflexões sobre a importância da filosofia na formação cognitiva e ético-moral dos estudantes⁶. Inserem-se também nesse campo, questões mais ligadas à pragmática do ensino, como, por exemplo, saber qual é a melhor maneira de ensinar filosofia, qual o melhor caminho (*methodos*) e técnica a ser adotada etc. Atualmente existem muitos textos com dicas interessantes sobre uma ou várias possibilidades didáticas para o ensino de filosofia. São pesquisas e publicações mais ligadas à metodologia de ensino, pois seu tema principal é a dimensão didático-pedagógica da filosofia. Trata-se de uma preocupação que aos poucos vai se desenvolvendo também dentro das universidades⁷. Contudo, é bom ressaltar que a questão da qualidade das práticas docentes na universidade, embora seja um assunto que vem ganhando espaço no meio acadêmico, ainda é pouco discutido, especialmente por parte dos docentes, comumente acomodados a certos “estilos” de lecionar e de compreender o papel do professor e das relações de ensino e aprendizagem carentes ou fechados a novas leituras, críticas e revisões.

A despeito de todas as possíveis perguntas que o tema “ensino de filosofia” desperta, saber em que consiste ensinar e aprender filosofia, em um contexto tão específico como o do Ensino Médio, foi aquela que mais nos chamou a atenção, desde o início da pesquisa. A partir de indagações filosóficas no terreno da educação e objetivando a prática docente, as primeiras motivações ou pretextos desse trabalho surgiram em torno da problemática sobre o que identifica ou define o ensino da filosofia enquanto tal e que, por sua natureza definidora, estaria ou deveria estar presente em todos os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem dessa disciplina. Esteja alguém atuando como professor ou simplesmente pesquisando e escrevendo sobre o assunto, essa pessoa deverá, necessariamente, partir de uma concepção acerca do que seja ensinar e aprender filosofia. Haverá sequer uma prática educativa consciente (e eficiente) que não saiba de antemão o que é filosofia e em que consiste ensiná-la?

⁶ Muitos dos trabalhos que tratam de uma função formativa da filosofia, na educação básica, indicam que a filosofia pode e deve desenvolver determinadas habilidades cognitivas, como as de tipo lógico-dedutivo, bem como habilidades de natureza ética e política, o que justificaria a presença da filosofia no currículo escolar. Como exemplo, citamos a obra *Filosofia e formação do caráter* de Salvatore Natoli (2008), da coleção “Filosofar é preciso”.

⁷ Como exemplos, citamos a tese de Maria Dulcineia da Silva Loreiro (2008), que trata da formação dos professores de filosofia em universidades do Nordeste e problematiza o estilo de formação que se consolidou no Brasil, particularmente centrada na história da filosofia (historicista) e que vem sofrendo fortes mudanças, graças a um processo de profissionalização da filosofia que se instaurou em todo o país nos últimos anos. Por uma didática do ensino de filosofia destacamos o livro de Sílvia Gallo *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio* (2011), no qual o autor apresenta uma série de reflexões sobre o ensino de filosofia à luz da experiência conceitual e propõe uma metodologia para esse ensino que vem sendo observada há alguns anos pelo próprio pesquisador e seus colaboradores.

1.2 PRETEXTOS PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA

Como afirmam Deleuze e Guattari (2009), o problema que move o pensamento e a criação filosófica não consiste de uma questão pré-determinada ou de um cálculo em busca de solução. É, antes, uma necessidade sentida na “própria pele”, que surge na imanência e só ao existencial pertence; reconhecido muitas vezes na forma de um “estranhamento” que faz pensar e criar (GELAMO, 2009). Foi pensando nisso que decidimos apresentar também algo sobre as principais razões que deram origem a esse trabalho, na forma de “pretextos para pensarmos o ensino de filosofia”.

1.2.1 Reflexões sobre filosofia e educação no campo da Ética

Antes de tratarmos sobre a problemática da pesquisa, a presente reflexão sobre o ensino de filosofia, à luz do filosofar, partiu de duas as motivações: a primeira é de ordem teórica, pois diz respeito diretamente ao modo como compreendemos a relação entre filosofia e educação, a partir de uma compreensão inicial acerca do ensino de filosofia para jovens, que foi sendo desenvolvendo ao longo de estudos dedicados ao campo da Ética. A segunda motivação surgiu da necessidade de repensar a prática docente, a partir de nossas próprias experiências com o ensino de filosofia, para estudantes do Ensino Médio da rede particular de ensino, na cidade de João Pessoa, entre os anos de 2003 e 2010.

Até o doutorado, toda reflexão que havíamos empreendido sobre a relação entre filosofia e educação fora permeada por nossos estudos no campo da ética filosófica, inicialmente, dedicados à pesquisa dos diversos paradigmas éticos da Civilização Ocidental e das categorias éticas que se sucederam ao longo da história do pensamento filosófico e que colaboraram na elaboração de uma ética sistemática, enquanto teoria do agir e da razão prática (VAZ, 2000a). E foi através da ética, enquanto uma “ciência” que explicita e formaliza o saber ético, que descobrimos o intrínseco vínculo da filosofia com a educação.

Para nós, de todos os campos da filosofia, a ética é aquele que melhor expressa o que denominamos *dimensão pedagógica do pensamento filosófico*. Enquanto teoria do agir (*praxis*) e da razão prática, a ética é perpassada por uma “pedagogicidade” que lhe é inerente e, por sua vez, toda teoria da educação possui uma determinada “eticidade” que nos permite falar de uma *dimensão ética da reflexão pedagógica*. Todos os paradigmas éticos (greco-romano, cristão, moderno e contemporâneo) que conhecemos, partiram e/ou trouxeram

consigo modelos de educação e de formação humana, como demonstra a própria história da ética. Vejamos:

Embora o surgimento da filosofia remonte ao início do séc. VI a. C., a Tales de Mileto e ao célebre grupo de pensadores que viviam nas colônias da Ásia Menor, foi na cidade de Atenas, durante os séculos V, IV e III a. C., que a atividade filosófica alcançou a notoriedade pela qual é conhecida até os dias de hoje. Como afirma Hadot (1999), foi através de Atenas que o mundo conheceu a filosofia. Hadot cita o texto de Tucídides e nele as palavras de Péricles que elogia o modo de vida praticado em Atenas, ao dizer: “somos amantes da beleza sem extravagância e filosofamos sem indolência” (HADOT, 1999, p. 37-38). Durante a época de ouro daquela cidade surgiram os maiores nomes da filosofia antiga: Sócrates, Platão e Aristóteles, com um destaque especial para o filósofo Sócrates e sua filosofia voltada para questões de caráter ético. A filosofia socrática inaugurou uma etapa nova na história do pensamento filosófico, conhecida como período antropológico. Tendo se afastado da filosofia da *physis* (natureza), Sócrates “não discutia sobre a natureza do universo, como a maior parte dos demais, indagando o modo de existência daquilo que os doutos chamam ‘cosmo’” (REALE, 1993, p.254). O que interessava a Sócrates eram o homem e os problemas humanos, discutindo sobre os valores daquela época e buscando conhecer (racionalismo ético) tudo aquilo que tornava os homens virtuosos. Portanto, a filosofia socrática é uma filosofia da *areté* (virtude/excelência), fundada no conhecimento e no cuidado daquilo que considera a própria essência do ser humano, sua alma (*psyche*).

Foi a partir de Sócrates que o pensamento filosófico se abriu para os problemas antropológicos, ético-morais, políticos e também pedagógicos. Problemas estes com os quais Platão, Aristóteles e toda a filosofia se defrontam até os dias hoje. Na *República*, Platão discutiu a questão da educação, dando destaque à sua relação com a *polis* e o desenvolvimento desta, na qual a vida filosófica representava o modelo mais alto de educação do homem (TEIXEIRA, 1999). Porém, nenhum desses filósofos, nem mesmo Sócrates, poderia ser pensado sem que antes seja considerado um movimento intelectual em particular e que precedeu a filosofia moral. Estamos nos referindo ao movimento sofístico, “um fenômeno tão necessário quanto Sócrates ou Platão, antes, sem aqueles estes são efetivamente impensáveis” (REALE, 1993, p. 191).

A emergência do tema da educação no horizonte do pensamento filosófico foi um marco para a toda filosofia grega do período helenístico que repercute até hoje e foi com o surgimento da sofística que o problema pedagógico, da formação do homem grego, ocupando o centro da reflexão filosófica. A questão da educação se tornou fundamental para

consolidação da filosofia antiga e, por extensão, toda produção filosófica guarda, ainda que implicitamente, estreito vínculo entre o pedagógico e o filosófico. Com os Sofistas, “o problema educativo e o empenho pedagógico emergiram ao primeiro plano e assumiram um novíssimo significado” (REALE, 1993, p. 194, grifo do autor). As reflexões da sofística tornaram cruciais as questões acerca da relação entre educação (*Paideia*) e virtude (*areté*), temas essências nas reflexões socráticas, platônicas e aristotélicas, particularmente, naquelas que tratam da ética e da política. Segundo o famoso filósofo e historiador alemão Werner Jaeger (2001), foi com os sofistas que, pela primeira vez, a *Paideia* foi inserida no mais alto patamar de excelência/virtude e a “criação dos meninos” (*paidos*) passou a “englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a *kalokagathia*⁸, no sentido de uma formação espiritual consciente” (JAEGER, 2001, p. 335). No momento histórico em que a filosofia passou a se ocupar de questões acerca da educação, emergiram no horizonte filosófico os problemas de ordem moral, distinguidos entre si como problemas de caráter ético, quando se referem ao homem enquanto indivíduo e problemas de ordem política, quando se referem ao homem em coletividade.

No entanto, não foram apenas a Antiguidade grega e, posteriormente, a romana as únicas a etapas na história do pensamento filosófico em que filosofia e educação estiveram unidas por esse elo ético original. Na época moderna, muitos são os filósofos, cujas obras revelam seu traço marcadamente ético-pedagógico e que, ao aproximarem filosofia e educação, promoveram reflexões em torno da ética e da política. Entre esses, a célebre figura de Jean-Jacques Rousseau (séc. XVIII), conhecido como o “pai” da pedagogia contemporânea por ter operado uma verdadeira “revolução copernicana” na pedagogia ao colocar no centro de sua teorização a criança (CAMBI, 1999). No *Emílio ou da educação* (1995), Rousseau nos dá um claro exemplo de como um filósofo se ocupa da educação dos homens e dos cidadãos, propondo profundas mudanças na educação, a começar pela infância, e com assumidas finalidades morais. Ainda na Idade Moderna, é importante lembrar o projeto pedagógico iluminista de amadurecimento e libertação do homem que “só pode tornar-se verdadeiro homem mediante a educação” (KANT, 2010, p. 3). Nesse contexto, a educação passou a ser entendida como a principal instituição que tinha como responsabilidade a formação integral

⁸ *Kalokagathia* é um termo grego de origem aristocrática, que permaneceu válido durante toda a república e que fundamentou toda a cultura grega antiga. Deriva da expressão *kalos kai agathos* e significa literalmente “belo e bom” ou “belo e virtuoso”. O adjetivo *kalos* compreende bondade, nobreza, beleza. *Agathos* descrevia a ética ou a bravura de uma pessoa. Platão imaginava *kalokagathia* como a soma de todas as virtudes. Aristóteles a definia com uma alta capacidade intelectual, cuja *areté*, virtude, não se referia apenas à ética, mas, à excelência em todos os sentidos, também no corporal, e à capacidade de viver de acordo com as máximas potencialidades da pessoa.

dos seres humanos pelo desenvolvimento de sua capacidade racional (MÜHL, *apud* DALBOSCO et al., 2008).

Essa breve panorâmica da histórica relação entre filosofia e educação mostra um pouco de como a ética representa aquilo que há de mais educativo no pensamento filosófico e de como a educação é importante para a filosofia. Essa é a razão para reconhecermos que uma das primeiras grandes motivações para empreendermos um estudo no campo da educação foi o amadurecimento dessa compreensão pedagógica da filosofia a qual nos dedicávamos no estudo da ética. Mais adiante, ao desenvolvermos nossa fundamentação teórica para a tese que propomos, refletiremos mais profundamente sobre as contribuições da ética na compreensão que defendemos acerca do ensino de filosofia, à luz da experiência do filosofar.

1.2.2 Experiências da sala de aula: considerações de um professor

Nossa segunda motivação para empreendermos essa pesquisa é de ordem prática, pois, refere-se à nossa experiência pessoal como professor de filosofia no Ensino Médio. Como dissemos na introdução, até a docência na universidade federal, como substituto em 2009 e 2010 e, depois, como efetivo, a partir de 2011, tínhamos exercido a docência em escolas da rede privada de ensino.

No ano de 2003, começamos a lecionar filosofia em João Pessoa/PB e, naquela época, essa disciplina era ensinada de forma regular em todos os primeiros anos do Ensino Médio das escolas particulares da cidade. Em uma das escolas onde atuamos, pudemos lecionar filosofia também nas séries finais do Ensino Fundamental. Todavia, a presença da filosofia no currículo escolar era pouco valorizada e constantemente alvo de críticas e descrédito. Afinal de contas, por que gastar um precioso tempo estudando uma disciplina que não “cai” no vestibular? O que fazia a filosofia em um currículo tão apertado de outras matérias “bem mais importantes”? Essas eram algumas das perguntas, muitas em tom de desaprovação, feitas por alunos, pais, professores e colegas de escola.

Ano após ano as escolas da rede privada de ensino em João Pessoa travavam uma verdadeira batalha de números e marketing pelo maior índice de aprovações e melhor colocação nos principais vestibulares da região. Todas queriam estar no “*Top of Mind*⁹” e fazer parte do ranking das maiores e melhores escolas do estado. A competição pelos

⁹ Nome de uma premiação concedida às empresas mais lembradas em uma pesquisa de opinião pelo público da cidade durante o ano.

melhores resultados demandava altos investimentos com a contratação de professores renomados em suas áreas, oferta de bolsas integrais de estudo para os alunos que mais se destacam nas notas, criação de turmas de alunos especiais, muita propaganda e amplo serviço de apoio de suporte ao aluno/cliente. A meta principal dessas escolas era garantir altos índices de aprovação nos principais vestibulares e, com isso, garantir sua própria sobrevivência como empresa, mantendo o maior contingente possível de estudantes matriculados todos os anos, ampliando sua própria marca em nível estadual e nacional, em alguns casos, chegando a criar ou associando-se aos chamados Sistemas de Ensino¹⁰. As escolas que não conseguiam manter-se na competição ou fechavam as portas – amargando grandes prejuízos e altas dívidas fiscais e trabalhistas – ou se fundiam a outras, realizando duros cortes de pessoal e outras medidas de diminuição de custos. Mesmos as escolas tradicionais e de origem confessional da cidade não resistiram à mercantilização do saber e acabaram cedendo às exigências de um novo modelo de administração sempre a serviço da saúde financeira das instituições.

A filosofia destoava dentro das escolas absorvidas por interesses comerciais e pautadas em relações comerciais, nas quais o estudante recebia a alcunha de “cliente” e o saber o rótulo de “produto”. São escolas de dois tipos de disciplinas: aquelas que estão voltadas para a aprovação nos exames de seleção para ingresso nos cursos superiores e as que ocupam uma posição inferior e, portanto, menos urgentes. Algumas dessas disciplinas “complementares” estão diretamente vinculadas a certos interesses e valores de caráter institucional, religiosos e/ou civis que são promovidos pelas escolas. Exemplo disso são as tradicionais aulas de ensino religioso ou de formação religiosa, presentes nos colégios confessionais, bem como as aulas de orientação humana, de ética e cidadania etc. que se acham na grade curricular de muitas escolas laicas.

Embora acreditemos que a filosofia pode ser ensinada com vistas a atender a propósitos bem específicos, entendemos que a filosofia não se identifica com nenhum desses dois tipos de disciplina, ainda que possa se encontrar submetida a um deles. Em razão disso, logo após termos iniciado nosso trabalho como docente e durante os sete anos que lecionamos no Ensino Médio, assumimos o desafio de ensinar filosofia sem subordiná-la a interesses e cobranças de resultados vestibulares, uma vez que até então não havia prova de filosofia para ingressar na universidade; tampouco, sem associar o ensino de filosofia a um tipo de formação ideológica de qualquer natureza.

¹⁰ Os Sistemas de Ensino compreendem grupos privados de instituições educacionais que, em geral, mediante contratos, parcerias ou convênios, oferecem toda uma “logística didática” para escolas e faculdades, através de um leque de produtos escolares, que vão desde o material didático (livros, apostilas, *softwares*, portais eletrônicos etc.), até treinamento de pessoal.

Mas, se o papel da filosofia ou a sua função na escola estivesse envolto em incógnitas, o mesmo não se podia dizer sobre o tipo de ensino e modo de como ensinar predominantes nas instituições em que atuávamos, pois se tratava de um ensino fortemente conteudista, transmitido sistematicamente por aulas do tipo expositivas das mais variadas versões (palestras, seminários etc.) e submetido às mesmas regras, horários, modos de avaliação, recursos didáticos e finalidades de todas as demais disciplinas. Na verdade, essa é a realidade na maior parte das escolas do país e que foi descrita no texto *O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais* (FÁVERO, et. al. 2004) que serviu de base para um relatório da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) sobre o ensino de filosofia.

[...] em termos de métodos, técnicas e materiais de ensino, de longe o método mais utilizado é o da aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo. [...] A maioria dos professores adota o livro didático (manuais), ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático. (FÁVERO, et al., 2004, p. 273).

O ensino de filosofia que encontramos nas escolas estava submetido a um modelo que, além de não se adequar ao modo como compreendíamos o aprendizado filosófico, pelo contrário, muitas vezes operava contra ele. Foi graças a esse contato diário com o ensino de filosofia, nesse contexto específico, que uma série de inquietações foi suscitada, bem como muitos questionamentos e problemas dos mais diversos tipos vieram à tona. Ora eram questões de caráter prático que, na maioria dos casos, referiam-se aos métodos e estratégias didáticas, para saber *como* – em uma aula semanal de 45 minutos e em um único ano de estudo (o primeiro do Ensino Médio) – atrair ensinar filosofia para um público jovem, cuja cabeça era treinada para aprovação nos diversos Processos Seletivos Seriados (PSS) existentes naquela época; ora eram problemas de natureza teórica, pois, nos faziam pensar, por exemplo, sobre o significado e o papel da filosofia naquela realidade. Todavia, o questionamento ou problema despertou em nós maior interesse era saber *em que consiste ensinar e aprender filosofia no Ensino Médio*.

A concepção de ensino que adotamos decorre da maneira como compreendemos a filosofia. De forma preliminar, definimos a filosofia como uma ação e um produto da inteligência, que constrói um tipo de saber em que o teórico e o prático, sem se confundirem, estão profundamente imbricados. A partir disso, podemos dizer que a filosofia é uma experiência do pensamento e que o ensino de filosofia deve ser experiencial, ou seja, deve

proporcionar aos estudantes oportunidades de experimentarem o filosofar e se tornarem verdadeiros praticantes da filosofia, “filósofos amadores”.

O tipo de ensino adotado nas escolas e as condições encontradas eram obstáculos a esse tipo de ensino voltado para a experiência do filosofar e mesmo com a obrigatoriedade de haver mais aulas de filosofia, visando atender a todas as séries do Ensino Médio, a situação pouco se alterou. Foi a partir da nossa experiência como professor que se instaurou e reconhecemos uma inquietante divergência entre a maneira como compreendíamos o ensino de filosofia e a realidade cotidiana da prática escolar, fazendo surgir aquilo que Gelamo chamou de “experiência do estranhamento”. Um estranhamento provocativo e criador, do tipo que “faz *pensar o professor em seu ofício*, não a partir de um pensamento que venha de fora, mas a partir de sua própria contingência de sua atividade docente” (GELAMO, 2009, p. 28, grifo do autor).

1.3 A PESQUISA E SUA PROBLEMÁTICA

Foi na prática do ensino de filosofia que despertamos para a reflexão sobre esse ensino e foi na prática que esboçamos uma ideia inicial que relacionava a filosofia com o filosofar e, por extensão, do ensino de filosofia com o ensino-aprendizagem do filosofar. Na mesma época em que atuamos como docente, também, dávamos continuidade à nossa formação acadêmica no campo da Ética. Através desta, podemos perceber aquilo que denominamos de dimensão pedagógica da filosofia. De modo geral, pode-se dizer que a Ética é o campo da filosofia dedicado à razão ou à racionalidade prática.

No entanto, da maneira como a entendemos, a Ética não é “prática” apenas por se tratar de uma teoria do agir ou do *ethos* e da *praxis* (VAZ, 2000a), mas, sobretudo, porque ela é, em si mesma, atividade, formação, criação. Através da Ética é possível perceber que o exercício filosófico ou a prática do filosofar não se restringe a uma atividade do pensamento ou da inteligência, mas, é, principalmente, *praxis*, isto é, uma atividade na qual o homem cria a si mesmo e o mundo, transformando o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano (VÁZQUEZ, 1990). Por essa razão, a hipótese inicial desse trabalho, frente ao problema sobre em que consiste ensinar e aprender filosofia no Ensino Médio é perpassada pelas reflexões que desenvolvíamos no campo da Ética. Foi através da Ética que desenvolvemos nossa primeira concepção de filosofia, do filosofar e do ensino de filosofia como prática do filosofar e, posteriormente, do ensino de filosofia como experiência do

filosofar, enquanto uma experiência de criação do pensamento e da ação filosóficos, isto é, na em que o sujeito-filósofo “produz”, “cria” a si mesmo e o mundo através da filosofia.

Motivados pelas inquietantes vivências como professor e por uma compreensão ético-pedagógica da atividade filosófica, demos continuidade a um projeto pessoal de doutoramento, que pudesse contribuir com o ensino de filosofia, a partir da construção de uma proposta teórica que pudesse ajudar a repensar e/ou recriar a prática docente e, quiçá, propor alterações nos currículos de filosofia. Embora nosso principal contexto de reflexão seja a filosofia no nível do Ensino Médio, o desenvolvimento de uma compreensão da filosofia, enquanto uma prática ou uma experiência não se restringe a esse nível e modalidade de ensino. Através de nossa atuação no ensino superior e do andamento da pesquisa, verificamos que, guardada as devidas peculiares, as ideias desenvolvidas poderiam contribuir com o ensino de filosofia de modo geral, independentemente sua modalidade e nível.

Concordamos com Sardi (2008, p. 194), quando afirma que “toda concepção acerca do ensinar-aprender filosofia remonta a uma problematização sobre o sentido da filosofia, ou sobre o que é a filosofia”. Conforme assinalamos no início desse capítulo, a despeito de todas as possíveis perguntas que o tema “ensino de filosofia” desperta, saber em que consiste ensinar e aprender filosofia, em um contexto tão específico como o do Ensino Médio, foi aquela que mais nos chamou a atenção, desde o início da pesquisa, porque, na prática docente e/ou na pesquisa sobre esse tema, há que, necessariamente, se partir de uma concepção acerca do que seja ensinar e aprender filosofia. Uma concepção que poderá ser fruto de um processo de elaboração teórica ou revisão e análise.

Nesse trabalho, o principal caminho que adotamos foi o da construção de uma concepção teórico-prática acerca da filosofia e do seu ensino, partindo de uma concepção na qual a atividade ou experiência filosófica corresponde a uma atividade criativa e criadora da inteligência e cujos processos de ensino-aprendizagem se constituem como experiências do filosofar. Sem confundir-se com uma *creatio ex nihilo*, isto é, uma “criação a partir do nada”, a atividade filosófica não consiste em um movimento de repetição de dados ou na rememoração de algo absoluto. O filosófico é, antes de tudo, uma força de criação e seu ensino uma experiência de criatividade.

A filosofia é um dos saberes que ao longo do tempo a humanidade tem produzido e que, juntamente com outras formas tradicionais de saber, compõe um precioso patrimônio intelectual, histórico e cultural¹¹. Como afirma Severino (2007, p. 19), a filosofia “é tida como

¹¹ Não fazemos distinção entre os termos “saber” ou “saberes” do termo “conhecimento” e sim uma correlação semântica entre ambos. Os mesmos são pensados como dado e, ao mesmo tempo, como atividade criadora.

uma forma de conhecimento ao lado de outras formas de conhecimento – como o senso comum, o mito, a religião, a arte e a ciência, que também são outros tantos esforços do homem compreender essa mesma realidade”.

Contudo, além de ser um *produto* da cultura, uma obra intelectual, um tipo de saber que reúne em si conteúdos específicos e que, conseqüentemente, demanda métodos próprios de se ensinar, a filosofia também deve ser vista como uma *experiência*, um *exercício* filosófico, uma *ação* do pensamento, um *filosofar*, propriamente dito.

Esses dois modos de compreender a filosofia – como produto e como experiência – a despeito de uma pretensa dicotomia entre eles, estão, na verdade, profundamente imbricados. Trata-se de uma relação entre aquilo que já está constituído e é composto pela multiplicidade das produções filosóficas, e aquilo que ainda não está pronto e que corresponde à experiência contínua do pensamento que, de tempos em tempos, cria e recria o universo conceitual filosófico (RODRIGUES, 2012). A pesquisa filosófica, desde o seu surgimento, é perpassada pela diversidade e o embate de ideias, a ponto de, no conjunto de sua história, se poder falar não em uma única e unívoca filosofia, mas de filosofias que alternam entre si, algumas vezes convivem em relativa harmonia no interior de uma escola filosófica ou que divergem radicalmente e promovem novas possibilidades e caminhos para o pensamento.

O ensino que defendemos não reduz a filosofia a um conjunto de doutrinas acumuladas durante seus mais de dois mil anos de existência, mas a concebe, fundamentalmente, como uma prática (FERRARI, 2011). Ao compreender a filosofia como uma prática, resgata-se a força e ancestralidade do termo “*philia*”, sempre associado a uma determinada atividade.

De maneira geral, desde Homero, as palavras compostas em *philo-* serviam para designar a disposição de alguém que encontra seu interesse, seu prazer, sua razão de viver, na dedicação a essa ou àquela atividade: *philo-posia*, por exemplo, é o prazer e o proveito que se tem ao beber, *philo-timia* é a propensão para angariar honras, *philo-sophia* será, portanto, o interesse pela *sophia*. (HADOT, 1999, p.37, grifo do autor).

Esse trecho reforça a ideia de que, desde Antiguidade, a filosofia consiste em uma atividade. O que muda e acaba por caracterizar é o modo como essa atividade é realizada ou conduzida em cada experiência filosófica produzida. Mesmo uma filosofia contemplativa, como a de Platão, é fruto de uma atividade filosófica, de uma experiência do filosofar. Esta filosofia, não é menos ativa do que, por exemplo, a filosofia revolucionária de Marx. Simplificando, poderíamos dizer que atividade filosófica platônica caracteriza-se como uma atividade contemplativa (*theorein*), pois parte de uma compreensão da realidade como

portadora de uma essencialidade oculta sob a forma puramente inteligível da Ideia. Somente através de uma atividade puramente racional é possível contemplar as coisas como elas realmente são e não como elas parecem ser através da experiência sensível. Para Platão o mundo sensível, o mundo material é o mundo das aparências (onde tudo *parece-ser*). As ideias são do plano das essências (onde tudo *é*). Filosofar é como se libertar de uma caverna regida pelas coisas que parecem ser, mas, de fato, não são (aparências) e ascender para um plano de onde se pode “ver” as coisas como elas realmente são (essências). Esse movimento de subida ou de libertação do cativeiro das aparências que são aprendidas na sensibilidade, representa bem o que é o exercício do filosofar na filosofia platônica (MORAVCSIK, 2006).

Para Marx, por exemplo, a realidade é um produto do trabalho humano e o homem se define como um ser prático e produtor.

O homem se define essencialmente pela produção, e desde que começa a produzir, o que só pode fazer socialmente, já está na esfera do humano. [...] A essência, separada da história efetiva, não passava de uma abstração vazia. Seu lugar é agora ocupado pelo estudo do que os homens são na vida real, isto é, como seres práticos produtores. (VÁZQUEZ, 1990, p. 420).

Em Marx, não há essência separada da existência e a atividade filosófica se converte em uma filosofia da *praxis*. No entanto, diferente do idealismo alemão satisfeito em “interpretar” o mundo, o materialismo de Marx propõe uma filosofia da transformação do mundo, portanto, totalmente voltada para a *praxis* e suas contradições, com vistas à instauração de uma prática revolucionária. Portanto, filosofar é exercer uma atividade produtiva de transformação (prática) da realidade.

De formas diferentes, tanto Platão quanto Marx apresentam a filosofia como uma atividade, como um exercício, seja de contemplação da realidade, seja como produção dessa mesma realidade. Enquanto produto, o que ficou desses dois magníficos pensadores foram suas filosofias, aquilo que a experiência ou a prática filosófica de cada um deixou como criação de seu pensamento. O mesmo pode-se dizer de todas as filosofias existentes. São todas construções teóricas, que nasceram das experiências filosóficas que cada filósofo fez. Muitas são parecidas, pertencem à mesma “escola” ou linha. Outras, nem tanto. Há, inclusive, aquelas que parecem divergir completamente umas das outras e que nos proporcionam belíssimas discussões, como as velhas querelas entre nominalistas e universalistas, racionalistas e empiristas, sem, esquecer, é claro, o caleidoscópio de filosofias que surgiram ao longo de todo século passado (existencialismos, marxismo, neo-pragmatismo, pós-modernismo etc.).

Sendo múltiplas as filosofias e variados os estilos de filosofar existentes na pluriversalidade do saber filosófico, não é possível falar em uma “filosofia geral”, tampouco, um ensino da filosofia como se tratasse de algo universal. Como afirma Gallo (2012a, p.74), “falar em ensinar filosofia é falar em ensinar uma determinada filosofia, ou ensiná-la a partir de uma determinada perspectiva”. Não existe “a” filosofia, mas, filosofias e, sobretudo, o filosofar. Portanto, nos parece correto afirmar que há algo de irredutível em tudo isso: a filosofia será sempre uma atividade, uma experiência, um exercício da inteligência, uma prática na qual filosofia e filosofar estão profundamente imbricados entre si. E quanto ao ensino filosófico, este não será outra coisa, senão, o “lugar” da experiência do filosofar.

Toda problemática acerca do ensino de filosofia, conduz, inicialmente, à reflexão sobre o sentido da filosofia, ou sobre o que é a filosofia. É o que afirma Sardi (2008), no seguinte trecho:

No âmbito de cada filosofia, a *formulação do problema filosófico dos limites e do sentido da filosofia, assim como possíveis resoluções do mesmo, propostas por cada filósofo, delimitam uma posição sobre o ensinar-aprender filosofia*. Nesse caso, não há como se manter imparcial quanto à filosofia ou à concepção de filosofia que, implícita ou explicitamente, sustenta e delimita a coerência interna dos pressupostos metodológicos do ensinar-aprender filosofia. *Uma concepção acerca do ensinar-aprender filosofia é e deriva, pois, de uma concepção filosófica*. (SARDI, 2008, p. 194, grifo nosso).

Concordamos com Sardi: uma posição acerca do ensino e aprendizagem de filosofia resulta do sentido que se dá à filosofia e ao filosofar, isto é, “deriva, pois, de uma concepção filosófica” (id. *ibid.*). Portanto, se ensinar Filosofia é proporcionar aos estudantes a oportunidade de fazerem uma experiência filosófica, em que consiste essa experiência?

O tema do ensino de filosofia em relação à prática do filosofar não é novidade. Autores como Gelamo (2009), por exemplo, nos recordam que Kant e Hegel discutiram esse assunto em suas reflexões. Enquanto Kant dizia ser impossível ensinar a filosofia, mas, “apenas” o filosofar, Hegel defendia que ninguém poderia chegar a filosofar, sem aprender, primeiro, a filosofia, a partir de sua história. E, pelo menos desde esses dois célebres filósofos, as questões sobre o ensino de filosofia e o filosofar têm estado presentes nas produções dedicadas à temática.

Partimos de uma concepção de ensino na qual o aprendizado da filosofia e a experiência do filosofar correspondem entre si. Uma vez respondida à questão sobre em que consiste a experiência do filosofar, podemos nos perguntar: quais seriam os limites e possibilidades

dessa experiência, a partir dos textos que pensam, normatizam e subsidiam o ensino de filosofia em nosso país? Isto é, o que dizem as produções científico-acadêmicas e as normas e diretrizes do MEC sobre o ensino de filosofia? Qual(is) a(s) concepção(ões) adotada(s) e promovida(s)? Como essa(s) concepção(ões) relacionam o ensino de filosofia com a experiência do filosofar e como define(m) essa experiência?

Entendemos que tentar responder a essas questões é fundamental para que possamos identificar e promover um ensino experiencial da filosofia, avaliando o potencial filosófico das ações pedagógicas e estratégias didáticas no ensino dessa disciplina. O presente trabalho se desenvolveu em torno dessa problemática acerca da filosofia e do seu ensino enquanto experiência do filosofar e seus limites e possibilidades ao analisarmos as produções dedicadas ao tema. Todos os procedimentos de pesquisa e metodologia de trabalho adotados, voltam-se para esses questionamentos, conforme será explicado a seguir:

1.4 PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA DE TRABALHO

Buscando facilitar a leitura do trabalho e um melhor entendimento de cada uma das partes de que o mesmo é composto, todos os procedimentos que serão apresentados a seguir, foram novamente retomados, de maneira pormenorizada, ao longo de cada um dos capítulos. Cada capítulo representa o modo como enfrentamos a problemática que, há pouco, foi esboçada e que podemos resumir na forma de três questões ou perguntas principais: 1) em consiste a experiência do filosofar e como essa experiência se insere na questão do ensino de filosofia? 2) Como os textos oficiais e as produções científico-acadêmicos compreendem o ensino de filosofia e a experiência do filosofar? 3) Quais os limites e possibilidades de um ensino de filosofia como uma experiência crítico-criativa do filosofar, a partir dos documentos oficiais e acadêmicos?

O capítulo dois apresenta e explicita qual é a nossa concepção acerca da experiência filosófica e sua relação com o ensino, demonstrando como esta concepção foi sendo desenvolvida e como se fundamenta, a partir dos referenciais teóricos dos quais nos aproximamos. Portanto, é nele que desenvolvemos toda fundamentação teórica da tese e o fazemos sob dois vieses: um ético e outro pedagógico.

Desde uma perspectiva ética, pensamos o ensino de filosofia partindo das reflexões sobre a Ética do filósofo brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz, especialmente, a partir de seus *Escritos de Filosofia* dedicados à Ética Filosófica, em que o filósofo trata de temas destacados em nosso trabalho, como a fenomenologia do *ethos* e a relação entre *ethos* e

praxis. Também sob um viés ético, nos reportamos aos estudos sobre a chamada “*praxis* criadora”, tratada na filosofia da *praxis* do filósofo hispano-mexicano, Adolfo Sánchez Vázquez, nossa segunda fonte teórica.

Desde uma perspectiva pedagógica, refletimos sobre a experiência do filosofar como criação de conceitos, a partir dos pensamentos dos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. No entanto, nossa leitura desses filósofos é mediada pelo trabalho do professor Sílvio Gallo, um dos maiores pesquisadores em nosso país sobre o tema do ensino de filosofia. Conforme afirma Celertti (2003), é fundamental pensar o ensino de filosofia desde uma perspectiva filosófica, isto, desenvolver um ensino de filosófico da filosofia. O trabalho de Gallo caminha nessa direção, quando este reflete sobre as contribuições do pensamento deleuzo-guattariano para o ensino de filosofia como uma experiência do filosofar, enquanto criação conceitual.

Após a apresentação da tese, seu desenvolvimento e fundamentação teórica, a partir desses aportes que acima citamos, nosso trabalho volta-se à pesquisa empírica, cujo principal objetivo é identificar e explicitar quais são as concepções acerca do ensino de filosofia e da experiência do filosofar contidas nos documentos oficiais e nas produções acadêmico-científicas, a fim de responder à pergunta acerca dos limites e possibilidades da tese proposta.

O *corpus* de pesquisa é composto de dois tipos de documentos: o primeiro refere-se aos textos oficiais do MEC sobre o ensino de filosofia, particularmente, aqueles que visam nortear e subsidiar a prática docente (parâmetros e orientações curriculares). Nesse grupo, com exceção dos marcos legais (leis, resoluções, decretos, pareceres etc.), todos os demais textos diretivos foram analisados na pesquisa, dispensando, portanto, uma pré-seleção de documentos. Utilizamos como fonte de busca o próprio portal do MEC, que disponibiliza a maior parte dos documentos referentes à educação em nosso país.

O segundo grupo de documentos é composto por artigos, teses e dissertações, selecionadas em duas fontes digitais, academicamente reconhecidas: o Portal de Periódicos da Capes para a escolha dos artigos e a BDTD, para as teses e dissertações. Foram escolhidos textos nacionais, publicados entre os anos de 1997 – após o retorno da filosofia ao currículo escolar, com a promulgação da LDB de 1996 – e 2013.

A escolha dos documentos acadêmicos foi realizada em duas etapas: na primeira realizamos um levantamento geral dos artigos, teses e dissertações, que tratam sobre o ensino de filosofia. A partir de uma lista inicial de critérios gerais de busca e seleção (vide Quadro 7) foi feito um primeiro levantamento textual. Na segunda etapa realizamos um refinamento nos textos pré-selecionados. Para tanto foi aplicado outro conjunto de critérios, mais específicos, que visavam selecionar aqueles documentos considerados mais relevantes para esse trabalho.

O trabalho analisou apenas os textos pré-selecionados que atendiam a esse segundo conjunto de critérios de relevância.

A pesquisa empírica constitui-se de uma análise documental, a partir daquilo do que propõem para esse tipo de análise Galliano (1986), Severino (2003), Marconi e Lakatos (2011) e Gonçalves (2008). As análises textual, temática e crítico-interpretativa se basearam nas diretrizes propostas pelos quatro primeiros autores. Para análise dos textos científico-acadêmicos, também utilizamos o trabalho de Gonçalves (op. cit.) sobre os processos de representação e recuperação informacional no âmbito da comunicação científica.

Por se tratarem de dois diferentes tipos de textos, a pesquisa empírica dos documentos foi dividida em duas partes: capítulos três e quatro. A primeira parte é dedicada à análise dos textos oficiais do MEC (capítulo três) e na segunda, encontram-se os textos científico-acadêmicos do Portal da Capes e da BDTD (capítulo quatro).

O principal objetivo da pesquisa empírica nos documentos é responder à pergunta sobre como os textos oficiais e as produções científico-acadêmicos compreendem o ensino de filosofia e a experiência do filosofar, para então, a partir dos elementos coletados nessa pesquisa, refletirmos sobre os limites e possibilidades de um ensino de filosofia como uma experiência crítico-criativa do filosofar. Nosso objetivo não foi realizar um diagnóstico da situação do ensino de filosofia no âmbito estadual, uma vez que, as primeiras aulas de filosofia passaram a ser ofertadas a partir do segundo semestre de 2012, quando 53 professores de filosofia foram convocados para atenderem a 30 municípios paraibanos (PARAÍBA, 2012). Nosso objetivo foi o de perceber aquilo que está posto nos documentos sobre o ensino de filosofia, especialmente em relação à experiência do filosofar.

Na última parte do trabalho (considerações finais), refletimos as perspectivas didático-pedagógicas de todo trabalho desenvolvido. A partir da construção de uma concepção do ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar (capítulo dois) e do diálogo com as orientações oficiais (capítulo três) e com os textos científico-acadêmicos (capítulo três), o objetivo dessa parte final é o de responder à terceira questão, acerca dos limites e possibilidades de um ensino de filosofia, no Ensino Médio, como experiência do filosofar, a fim de identificar e promover esse tipo de ensino filosófico.

Entendemos que esta pesquisa de doutorado faz parte de um estudo mais amplo e que não se esgota na análise dos textos e fontes teóricas. Ela se insere numa discussão crescente sobre o ensino de filosofia na escola, mas que também se une a um movimento igualmente recente de reflexões acerca da docência em filosofia no ensino superior. Todo o trabalho de pesquisa que desenvolvemos visa contribuir com o ensino de filosofia, a partir da construção

de uma fundamentação teórica para esse ensino. O caminho adotado por nós foi da pesquisa das possibilidades teóricas de pensarmos o ensino de filosofia como uma experiência do filosofar, superando uma perspectiva tradicional que usualmente limita a filosofia àquilo que já foi produzido, deixando de lado sua dimensão prático-experiencial.

Para nós, a escola surge como lugar privilegiado para o despertar filosófico, no entanto, é preciso reconhecer que esse despertar não resulta de uma prática educativa espontânea, inconsciente ou inconsistente, mas, antes, ações pedagógicas adequadas e eficientes. Ensinar filosofia com vistas ao filosofar é, sobretudo, uma *opção pedagógica* e que, como toda opção desse tipo, precisa estar fundamentada sobre bases teóricas bem definidas e consistentes, capazes de fornecer o arcabouço teórico-sistemático necessário para o desenvolvimento e aplicação de estratégias didático-metodológicas adequadas para os processos de ensino e aprendizagem em filosofia. Acreditamos que ao elaboramos uma compreensão sobre o ensino de filosofia como experiência do filosofar, capaz de reunir, refletir e explicitar quais são as principais características desse ensino, será possível ampliar o potencial filosófico das aulas e programas de filosofia em nossas escolas, bem como oferecer elementos que contribuam para a formação de professores.

2 A TESE E SEUS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Metodologicamente apresentada na forma de três “perguntas geradoras¹”, esse e os próximos capítulos da tese representam o esforço de tentar responder à problemática que esboçamos no capítulo interior, frente à temática dessa pesquisa. O principal objetivo desse segundo capítulo foi explicitar qual a compreensão sobre o ensino de filosofia e sobre a experiência do filosofar que defendemos, quais foram as referências que utilizamos e como o encontro com esses referenciais e suas respectivas filosofias nos ajudaram a pensar/criar nossa própria versão de um ensino de filosofia, na perspectiva da experiência do filosofar.

Para Deleuze (2003), pensar é criar e o pensamento é antes de tudo uma atividade que resulta na criação de algo novo, isto é, uma atividade, cuja excelência é criar e/ou ser criativa. A própria filosofia, enquanto um exercício do pensamento é, ao mesmo tempo, criação e criadora; um *produto* e uma *experiência* da inteligência. É a partir da experiência filosófica ou exercício do filosofar que pensamos o processo de ensino-aprendizagem da filosofia. Trata-se de uma opção teórico-metodológica, cuja premissa inicial é a de “ensino”, “aprendizagem” e “experiência” são realidades que estão, na verdade, profundamente interligadas. Em primeiro lugar, por causa daquilo que denominamos *dimensão pedagógica do pensamento filosófico*. Em segundo, porque antes de se tornar um produto da inteligência e da cultura humana, a filosofia é, antes de tudo, uma experiência, o que torna (ou deveria tornar) seu ensino uma prática ou um exercício do filosofar.

O que chamamos de “dimensão pedagógica” é uma das características do pensamento filosófico, que surgiu na histórica relação entre filosofia e educação, responsável por fazer do chamado “problema pedagógico”, um dos principais problemas da filosofia até hoje (MONDIN, 2006). A educação é fenômeno tão antigo quanto o próprio ser humano e no passado esteve muito atrelada a um tipo de saber “ético-pedagógico”. Um saber que era comumente expresso através da religiosidade ou de uma sabedoria da vida. Por essa razão, as religiões e antigos preceitos podem ser considerados como sendo uma das primeiras manifestações do fenômeno educativo humano e de sua importância formação dos homens (VAZ, 1999). Portanto, a educação é um evento que antecede a própria filosofia. No entanto, foi apenas a partir do momento que o pensamento filosófico passou a se ocupar das questões sobre a formação da pessoa que as reflexões em torno da educação alcançaram a envergadura

¹ Inspiradas na ideia freireana, essas perguntas recebem o título de “geradoras” porque representam o modo como a problemática que pesquisamos nos afeta e por seu potencial para a análise e discussão temática desse trabalho de tese.

e a importância que as acompanham até hoje. Foi a partir da filosofia que se começou a esboçar uma reflexão pedagógica, teórica e sistemática, passando de um campo mais amplo da educação, como um fenômeno cultural, para um campo mais restrito e especializado, que se caracteriza pelo esforço de pensar a ação educativa, engendrando uma ação de natureza pedagógica reflexiva e metódica (DALBOSCO, 2007). Todavia, ao “dar a luz” a uma primeira pedagogia – no momento em que a educação passou a ser objeto da razão investigativa e a questão sobre a formação do ser humano emergiu no horizonte do pensamento filosófico– a filosofia também despertou para uma suas mais importantes características: sua dimensão educativa, formadora, pedagógica².

Dissemos que nossa compreensão do ensino de filosofia está intrinsecamente ligada à maneira como compreendemos a própria filosofia: como um saber historicamente constituído e como uma experiência do pensamento. Em nossa tese principal, nos voltamos para a filosofia como atividade, como filosofar, uma vez que é a atividade filosófica aquilo que torna possível a existência da própria filosofia. Não há filosofia sem experiência do filosofar, mesmo quando consideramos toda produção filosófica até hoje criada. E nesse ponto, alguém talvez interroge: “Mas, e Sócrates, Platão e Aristóteles? Agostinho, Anselmo e Tomás de Aquino? Ou Descartes, Hume e Kant? Onde foram parar todos os outros filósofos com suas filosofias?”. Todos fazem parte da história da filosofia. No entanto, sua importância vai além daquilo que produziram e diz respeito, também à capacidade de suas obras suscitarem novas e outras experiências filosóficas.

Um ensino de filosofia, predominantemente baseado no estudo das produções filosóficas, com pouca ou quase nenhuma abertura para a experiência do filosofar, tende a ser um tipo de ensino perpassado historicista, que muitas vezes utiliza como método uma leitura histórica da filosofia, cujo resultado converte o ensino em uma atualização de lembranças. Há propostas que visam superar esse tipo de ensino, partindo do estudo de temas e/ou eixos temáticos de caráter filosóficos, como o que propõem, por exemplo, as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN+), de 2002, e as *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (OCEM), de 2006. Porém, mesmo a determinação de temas “não assegura que as atividades desenvolvidas pelo professor de filosofia sejam uma atividade propriamente filosófica”

² É quando a filosofia supera as especulações sobre a *physis* e passa a ocupar-se com as indagações sobre a virtude, a exemplo do que pode ser visto na filosofia protreética de Sócrates, que esta passa a uma nova fase de sua história. No torvelinho das questões sobre a *polis*, sobre o homem e sua educação, obras imortais como, por exemplo, a *República* de Platão, a *Política* e a *Ética* de Aristóteles revelam um traço decididamente pedagógico do pensamento filosófico.

(GALLINA, 2004, p. 360). Apoiada nas ideias de Deleuze e Guattari (2009), Gallina afirma que mesmo que as propostas temáticas representem a tradição filosófica e mesmo que a escolha dos temas seja pautada por critérios filosóficos, ainda assim, pode se perder de vista “uma condição inerente à atividade do filósofo: *a criação conceitual, o nascimento do novo*” (ibid. p. 361).

Não obstante, é preciso advertir que, em nenhum momento, esse estudo visa menosprezar ou mesmo por de lado toda tradição filosófica, especialmente no ensino de filosofia na escola. Pelo contrário, tanto de um ponto de vista filosófico, quanto pedagógico, a história da filosofia é necessária. Enquanto história das produções filosóficas, que resultam das experiências que cada pensador fez, nela acham-se os elementos necessários para dar continuidade ao exercício do pensamento filosófico. Um ensino de filosofia para além de sua história não significa um ensino sem ou aquém dessa história. Trata-se antes de uma crítica à manutenção de uma espécie de filosofia “maior”, “oficial”, imposta como a única filosofia possível; e, com isso, nos unimos às reflexões de um grupo de pesquisadores comprometidos em promover um ensino ativo da filosofia enquanto atividade de criação. Em textos como *A filosofia e seu ensino* (2004), Silvio Gallo, Renata Aspis, Simone Gallina e outros, nos chamam a atenção para a necessidade de se pensar o ensino de filosofia como espaço filosófico de produção filosófica.

Para a construção da nossa tese, duas premissas são fundamentais: a primeira diz respeito ao caráter criador ou criativo da atividade filosófica. A segunda refere-se à intrínseca relação entre o pensar e o agir, que compreende a experiência do filosofar como uma atividade, ao mesmo tempo, teórica e prática.

Encontramos um esboço dessa ideia acerca da concepção de criação e criatividade que adotamos em Ostrower (2003). Segundo a autora de *Criatividade e processos de criação*:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

Desde as primeiras culturas, o ser humano surge dotado de um dom singular: mais do que “homo faber”, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor dele e dentro dele. Relacionando eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma. (OSTROWER, 2003, p. 9).

Para a autora o ser humano é um ser que estabelece relações entre os eventos que experimenta, ordenando interior ou subjetivamente essas vivências, a partir de suas perspectivas, desejos, medos etc., procurando dar significado as essas vivências e, com isso, estabelecendo novas formas de vida, perenemente criando e recriando a própria existência. Essa característica criadora também está presente na filosofia e a compreensão que defendemos do filosofar, baseia-se justamente na correspondência entre a atividade criadora do ser humano com a atividade filosófica. Embora o ato de criar não seja uma prerrogativa apenas da filosofia, esta só pode ser compreendida em toda sua plenitude quando se compreende que, acima de tudo, a filosofia consiste de uma experiência de criação.

Experimentar ou exercitar-se na atividade criativa da filosofia é fazer experiência do filosofar. Aquele que pratica a filosofia, só a vive ou a experimenta (ou filosofa), à medida que ele próprio é capaz de criar “sua” própria filosofia ou novas “versões” e possibilidades do filosófico (ASPIS, 2004). Nossa tese é a de que o ensino e aprendizagem da filosofia correspondem ao exercício filosófico ou à prática pessoal da atividade filosófica. Uma atividade, cuja principal característica é criar, produzir, inventar novos saberes e novas práticas (filosóficas), que se configura como uma *experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos*.

O que fizemos, ao longo de todo esse capítulo foi elucidar essa afirmação principal, mostrando como essa tese foi construída e como contribuíram para sua elaboração os referenciais teóricos com os quais dialogamos em toda a pesquisa. O leitor verá que toda a tese opera com referenciais teóricos bem distintos entre si e para refletir sobre o ensino de filosofia, estabelecendo conexões entre as abordagens advindas do campo da Ética e da Educação, a partir dos pensamentos de Vaz e Vázquez (viés ético) e de Deleuze, Guattari e Gallo (viés pedagógico), adotamos uma compreensão que parte da noção de rizoma proposta por Deleuze e Guattari (2000) e de paradigma rizomático do conhecimento (GALLO 2008).

Segundo Deleuze e Guattari, existem dois modos de se compreender o conhecimento, sua estrutura e sua produção. No primeiro deles, o conhecimento está submetido a uma concepção cartesiana do saber, na qual é comparado a uma árvore, cujas partes correspondem aos diversos saberes ou ciências existentes³. Segundo esse paradigma arbóreo, cada galho da árvore é um saber. Separados entre si, os galhos estão unidos apenas por um tronco (a Física).

³ Segundo Descartes, nessa metáfora, a Filosofia seria a árvore do saber como um todo, cujo tronco seria a Física, as raízes a Metafísica “e os galhos que saem desse tronco são todas as outras ciências que se reduzem a três principais, a saber, a medicina, a mecânica e a moral, entendendo a mais elevada e mais perfeita moral, que, pressupondo um inteiro conhecimento das outras ciências, é o último degrau da sabedoria” (DESCARTES, 1991, p.24, tradução nossa).

Nesse sistema os saberes se acham hierarquizados, fragmentados e submetido a uma central, como princípio de unidade, normatização e validação dos saberes. Esse sistema é criticado por Deleuze e Guattari que propõem outra imagem do pensamento. Nela o conhecimento resulta de uma rede rizomática de relações.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 4, grifo do autor).

O rizoma é regido por princípios como *conexão*, que garante que pode ser conectado a qualquer outro ponto; *heterogeneidade*, que contraria a homogeneidade produzida pelo esquema da árvore, *multiplicidade*, uma vez que o rizoma não parte nem estabelece uma unidade das relações; promove *ruptura*, pois não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização e se acha sujeito a “linhas de fuga” e aberto a novas possibilidades; cria *mapas* que permitem que o rizoma seja acessado de diversos pontos, proporcionando uma “lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas” (GALLO, 2008, p. 77). Conforme afirma Gallo, a metáfora rizomática do conhecimento:

[...] subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do conjunto. (GALLO, 2008, p.76).

A relação que estabelecemos entre diferentes autores e dos quais recebemos alguma influência para construir nossa compreensão acerca do ensino de filosofia utiliza um “caminho rizomático”, que apresenta as ideias presentes na tese não como quem estuda um organograma – cuja estrutura se acha sistemática e hierarquicamente disposta por uma via arbórea do conhecimento – mas, como quem percorre as tramas de um tecido, no qual diferentes pensamentos tangenciam entre si, criando alianças, aproximações e conjunções, resultando nessa e, talvez, outras possíveis versões daquilo que pesquisamos.

2.1 O ENSINO DE FILOSOFIA COMO EXPERIÊNCIA CRÍTICO-CRIATIVA

Na tese que propomos as noções de “experiência”, “atividade”, “exercício”, “produção”, “prática” e “*praxis*” são importantes e estão profundamente imbricadas entre si. Embora possamos ponderar sobre o significado individual de cada uma dessas palavras, escolhemos explicitar apenas um deles: o termo “experiência”, por ser o mais preponderante ao longo de todo o trabalho e por reunir e definir nossa compreensão acerca das demais noções desenvolvidas e/ou utilizadas.

Ao falarmos de *experiência* nos referimos a um tipo de atividade no qual o sujeito da ação (agente) não opera apenas sobre algo externo a si, mas, refere-se a uma ação na qual o próprio sujeito também é paciente de seu agir. Isto é, a experiência é um tipo de atividade que afeta aquele que pratica a ação e o modifica. Nessa abordagem, “fazer uma experiência” não coincide “experimentação” no sentido que essa palavra tem no âmbito científico ou do método científico experimental. O procedimento científico procede basicamente por indução e, por exemplo, diante de um conjunto de fenômenos, ele isola um fato central, irreduzível e específico, com o qual poderá fazer inferências. A validade das teorias científicas depende dessas inferências e das chamadas generalizações prováveis ou generalização indutiva (BAGGINI; FOSSL, 2008). Através de uma metodologia que une experiência, hipótese e experimentação, “trata-se de manipular, de apresentar a realidade física até lhe conferir uma proximidade máxima em relação a uma descrição teórica” (PRIGOGINE & STENGERS, 1997, p. 30). Essa estratégia que faz parte de um pretendo diálogo experimental submete os processos naturais e a própria natureza às interrogações, cujas respostas só tem sentido quando dizem respeito às hipóteses e aos princípios impostos pela manipulação. A experimentação manipula a natureza e se fundamenta na convicção de que é possível descobrir a verdade total, absoluta da realidade natural e, por extensão humana. Tal verdade é decifrada pelo poder procedimental do método, a exemplo de Galileu que confiava na elucidação do cosmos através da matemática.

A compreensão de experiência que desenvolvemos não se identifica com a abordagem científica, mas fundamenta-se na perspectiva da Ética, contida na reflexão filosófica, cuja finalidade é o agente, o sujeito da ação. Para os gregos, por exemplo, o *telos* da ação ética era a perfeição (*areté*, *virtus*) do homem, representado no ideal de cidadania e na vida política. Embora não estejamos inclinados a defender a preexistência de um ideal ético transcendente na forma de um Bem Absoluto, como preconizou o aristotelismo, a noção de experiência que defendemos enquanto uma atividade que afeta, sobretudo aquele que pratica a ação, ecoa algo

daquilo que desde o início da filosofia se entende como ação ética, isto é, uma ação ou uma prática na qual o sujeito da ação além de estar diretamente comprometido, também fortemente afetado.

Nesse aspecto, a noção de experiência é correlata à noção de *praxis*, conforme aquilo que apresentamos em nossos referenciais teóricos. No entanto, optamos pelo termo “experiência” por entendermos que este abrange em sua significação elementos subjetivos, pessoais, existenciais que são da ordem das próprias vivências e sentimentos. Partimos do princípio de que as ações éticas também são motivadas por elementos não racionais ou que estas não são unicamente guiadas por uma racionalidade ou razão prática, conforme a tradição racionalista. Conforme nos indicam autores como Deleuze e Guattari (2009), é a necessidade que nos leva a pensar, na forma de uma força que nos afeta e nos lança da aventura criativa do filosofar que se configura como uma ação criadora. Ao nos referirmos à filosofia como uma atividade, cuja principal característica é a de criar ou produzir saberes e práticas, entendemos que esses saberes e práticas podem modificar o modo como aquele que pratica ou experimenta a filosofia enxerga e age sobre a realidade e sobre si mesmo. Trata-se de uma compreensão que temos desenvolvido há mais de uma década e que começou a ser construída ainda durante a graduação, dentro do campo da ética filosófica.

Como foi colocado no capítulo anterior, começamos a pensar a relação entre filosofia e educação, a partir dos nossos estudos sobre a ética. Esses estudos foram fundamentais para nossa compreensão da filosofia como uma atividade teórica e prática. A partir deles, nossa compreensão acerca da filosofia, bem como do seu ensino e aprendizagem, está fundamentalmente associada à ética, não apenas como um dos ramos do pensamento filosófico, mas como uma característica intrínseca e definidora do filosofar em si. Na base dessa compreensão estão presentes as reflexões de dois importantes filósofos, que dedicaram grande parte de sua obra a pensar a relação entre teoria e prática, na perspectiva do agir ético ou da *praxis*: o primeiro deles foi o filósofo brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz, com quem tivemos a honra de poder estudar durante o curso de Filosofia, cujos escritos representam uma das mais ricas e importantes produções filosóficas já realizadas em nosso

país, especialmente, naquilo que se refere sobre a ética. Foi através do pensamento vaziano que nos voltamos para a Ética e suas grandes questões⁴.

Nosso segundo interlocutor foi o espanhol Adolfo Sánchez Vázquez. Na obra, *Filosofia da praxis* (1990), um dos mais formidáveis trabalhos de Vázquez que conhecemos, o filósofo desenvolveu um profundo estudo sobre a *praxis* ao longo da história da filosofia, mas, principalmente, no marxismo, considerado por ele como a filosofia que melhor soube lidar com essa temática, tornando a *praxis* sua categoria central. Nossa aproximação com o pensamento de Vázquez representou algo novo e, logo de início, ficamos interessados pela

⁴ Henrique Cláudio de Lima Vaz foi jesuíta e professor de filosofia no principal centro de formação de jesuítas do Brasil. Nasceu a 24 de agosto de 1921, em Ouro Preto (MG). Aos 14 anos ingressou na Companhia de Jesus. Estudou Filosofia em Nova Friburgo (RJ), onde se formou. Após breves contatos com os textos de Husserl e Heidegger, escreveu seu primeiro trabalho filosófico sobre a noção de "intencionalidade" no Tomismo e na Fenomenologia. Aos 25 anos, em 1946, foi para Roma fazer curso de Teologia na Pontifícia Universidade Gregoriana. Após ter contato com os textos de Teilhard de Chardin e com escritores existencialistas, entre eles Jean-Paul Sartre, Vaz conheceu o *personalismo* que, como ele mesmo afirmou, foi o primeiro instrumento de leitura do mundo moderno nos seus aspectos políticos e sociais (PALÁCIO, 1982). Esse "batismo personalista" marcou o início da reflexão sócio-política do filósofo e o coloca em contato com marxismo, embora só mais tarde fora estudar diretamente a obra de Marx. Na Europa, Lima Vaz sentiu-se estimulado pelos estudos da *Nouvelle Théologie* e, em particular da obra de Henri de Lubac. Foi por seu intermédio que se entregou à leitura de Maurice Blondel e com gosto estudou o que se chamava de o problema do Sobrenatural. Sua dissertação para a conclusão do curso e obtenção da Licenciatura em Teologia teve como título *O problema da beatitude em Aristóteles e Santo Tomás* e foi uma releitura, com as chaves de interpretação oferecidas por Henri de Lubac, da *Ética a Nicômaco* e das primeiras questões da "*Secunda Secundae*", de Tomás de Aquino. A meditação do problema do sobrenatural no seu desenrolar histórico, tal como mostrava a obra de Lubac, revelava a posição arquetipal do platonismo nas estruturas mentais do Ocidente e da teologia cristã em particular. Foi nesse momento que o filósofo se entregou totalmente ao estudo dos "Diálogos" e começou a adentrar vigorosamente na bibliografia platônica. Com a tese *Sobre a contemplação e a dialética nos diálogos de Platão* (1950), Lima Vaz recebe o título de doutor em Filosofia e retorna ao Brasil. Em 1953, começou a ensinar Filosofia na Faculdade dos Jesuítas, onde permaneceu até a morte. A partir de 1955 concentrou-se na filosofia moderna, começando por Descartes e Espinoza. Depois seguiu pelos problemas filosóficos da ciência moderna, na qual a noção de imagem científica do mundo, na sua estrutura formal e nas suas implicações culturais adquiriu forte importância. O final dessa década é marcado pelo encontro com os ensinamentos de Hegel. Vaz realizou um grande estudo histórico sobre a relação entre *theoria* e *praxis*, indo de Platão a Hegel e da retomada especulativa da dialética *theoria-praxis*, visando superar a chamada abstração pós-hegeliana. O pensamento de Hegel perpassou as reflexões e o labor filosófico de Lima Vaz e na esteira do hegelianismo fez de sua filosofia uma *anámnesis* (recordação) e uma *nóesis* (pensamento), articulando-se dentro de uma abordagem dialética. Morreu no dia 23 de maio de 2002, aos 81 anos de idade, depois de quase 50 anos de insigne magistério, de estudos e reflexões filosóficas.

maneira como seu trabalho pensa o tema da história, a *praxis* e do ser humano, definido esse, como um ser criativo, que se autoproduz e que produz o mundo⁵.

Nosso primeiro trabalho com esses dois autores foi no final da graduação, quando nos preparamos para o exame final do curso, o *De universa*⁶, no qual apresentamos um texto, intitulado *A estrutura comunitária da vida ética e a ética do comunitário* (RODRIGUES, 2007) e no qual procuramos estabelecer *links* teóricos entre esses dois pensamentos, o quais contribuíssem para pensar a dimensão das relações pessoais e/ou comunitárias no campo da ética. A tese que propomos é inicialmente perpassada por esses dois pensamentos e começa afirmando que a filosofia consiste em uma atividade criadora da inteligência, que não se restringe ao plano teórico ou conceitual, mas, que se determina na (e pela) *praxis* ou no seu alcance “prático”. É a partir disso que começamos a pensar na filosofia como uma atividade crítica e criativa e no seu ensino-aprendizagem como experiência crítico-criativa do filosofar.

Nos dois primeiros anos de doutorado, ao mesmo tempo em que pensávamos em uma teoria para o ensino de filosofia – que, como dissemos iniciou-se a partir de nossas reflexões sobre uma filosofia da *praxis* ou de uma filosofia da transformação, centrada em uma

⁵ Adolfo Sánchez Vázquez nasceu em Algeciras, Cádiz, em 1915. Em 1935, iniciou seus estudos em filosofia na Universidade Central de Madri. Desde cedo ele se juntou a “Juventude Socialista Unificada” e foi ativo na luta republicana. Quando a guerra civil espanhola começou, ele se alistou no exército e fez parte da comissão de imprensa e propaganda. Em 1939, veio a derrota. Vai para a França em fevereiro de 1939 e depois para o México, juntamente com alguns dos intelectuais mais valiosos da Espanha. Os primeiros anos de exílio foram a esperança do retorno, juntamente com uma forte atividade política e literária. Após ter morado em algumas cidades, em 1943 voltou para a Cidade do México, onde continuou seus estudos de filosofia na Faculdade de Filosofia e Letras (UNAM). Em 1959, foi nomeado professor titular da mesma universidade. A obra de Vázquez abrange temas como ética, estética, filosofia política e filosofia contemporânea. No caso de ética, foi contra o apriorismo, o moralismo e o utopismo. Tentou criar uma ética do ponto de vista científico. Em sua *Filosofia da praxis* (1990), que era originalmente sua tese de doutorado, rastreou o conceito de “*praxis*” na filosofia. Mais tarde, em seu ensaio *A Filosofia da praxis como uma nova prática da filosofia*, incluída em *Ensaio sobre filosofia marxista e ideologia* (1983), conclui que o marxismo representa uma inovação radical na filosofia. Sua novidade está em ser uma nova prática da filosofia, precisamente porque é uma filosofia da prática. Vázquez fez uma profunda reflexão sobre o legado de Marx e seu impacto na filosofia, sociedade, política e história. Esta reflexão tem sido profundamente crítica e autocrítica. O pensamento dialético, em movimento, a crítica e autocrítica, uma vontade criativa, refletida através da lente de uma relação entre a teoria e a prática, em sintonia com os problemas mais urgentes do mundo contemporâneo. Vázquez foi homenageado com um doutoramento *honoris causa* pela Universidade Autônoma de Puebla, a Universidade de Cádiz e a Universidade Nacional de Ensino à Distância da Espanha. Também foi premiado com a distinção “Alfonso X, o Sábio”, concedida pelo rei da Espanha, o Prêmio Nacional da Universidade na área de Pesquisa em Ciências Humanas e foi Professor Emérito da Faculdade de Letras da UNAM. Suas obras foram traduzidas para várias línguas. Vázquez morreu na cidade do México, em 8 de julho de 2011, aos 95 anos de idade (LOZANO, 1994).

⁶ *De universa* ou “sobre tudo” (tradução livre do latim) era o nome comumente dado ao último exame do curso de Filosofia, da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Consistia de uma prova oral, feita diante de três professores de uma das grandes áreas da Filosofia (Metafísica, Ética, Antropologia Filosófica, Filosofia da Religião, Filosofia da Linguagem etc.) Para cada área havia dez ou mais pontos de estudo, que, após sorteados, seriam inquiridos pela banca de três professores, na forma de pergunta aos estudantes. Vinte quatro horas antes do exame, os estudantes se dirigiam à secretaria do curso, onde sorteavam os pontos. No dia seguinte, cada um respondia uma questão referente ao ponto ao respectivo professor da área sorteada. Por ocasião do nosso exame, fora introduzido o trabalho de conclusão de curso. Ao invés de três pontos, foram dois pontos e a defesa da monografia do TCC, com um trabalho, a partir dos pensamentos de Vaz e Vázquez.

experiência criativa do filosofar e com consequências práticas no campo do agir ou da ação daquele vivencia a aprendizagem filosófica – também investigávamos outras “filosofias criadoras ou criativas”, ou seja, filosofias que também lidassem com a categoria de criação e que pensassem a filosofia como atividade de criação. Foi por causa dessa busca que nos aproximamos do pensamento de Deleuze e Guattari, particularmente, através de uma “versão” pedagógica de sua filosofia, atualmente proposta por um grupo de professores e pesquisadores, interessados no ensino de filosofia, especialmente em nível médio. Nosso primeiro contato com essa proposta foi através das reflexões do professor Sílvio Gallo, cujos textos acerca do pensamento de Deleuze e Guattari, entre outros, como Foucault, se tornaram uma importante fonte de interlocução. Esse recente contato aconteceu com o estudo de um pequeno texto, intitulado *Deleuze & a educação* (2008), no qual, Gallo realiza uma reterritorialização do pensamento deleuzo-guattariano para o campo da educação, utilizando para isso de deslocamentos conceituais, como, por exemplo, elabora uma ideia de educação “maior” ou “menor”, a partir do modo como Deleuze e Guattari operam com esse conceito em *Kafka: por uma literatura menor* (1975).

Todos esses referenciais teóricos da tese serão apresentados em duas partes: na primeira refletiremos sobre a filosofia como atividade criadora desde uma perspectiva que começou a se formar no campo da reflexão ética, na qual trataremos do conflito ético e do pensamento crítico em Vaz e sobre filosofia e *praxis* criadora em Vázquez. Na segunda parte, refletiremos sobre a filosofia e a criação de conceitos de Deleuze e Guattari, a partir dos deslocamentos propostos por Gallo das contribuições desses dois filósofos, para o campo da educação e do ensino da filosofia.

2.1.1 A criação filosófica desde um viés ético: o conflito ético e pensamento crítico

Nossa primeira referência para o estudo da ética são os *Escritos de Filosofia* de Vaz. A lista de suas publicações é extensa. Além de dezenas de artigos, editoriais, resenhas, anotações de aula, palestras etc., Vaz teve dez livros publicados antes de sua morte. Seu último texto, *Escritos de filosofia VIII: platônica* (2011) foi uma publicação *post scriptum*. Em metade dos seus livros, a ética aparece como uma das categorias centrais de seu pensamento.

A filosofia vaziana é de um tipo *racionalista-realista*. No entanto, para Vaz a sociedade contemporânea é perpassada por múltiplas racionalidades, isto é, por diversas “figuras da razão, que denotam diversas formas do próprio uso da razão” (Ribeiro, 2012, p. 82). No

entanto, para Vaz, mesmo numa atualidade marcada por diversas e sucessivas formas de racionalidades, a razão continua sendo a principal matriz simbólica do processo de criação cultural. Em seu operar racional, a razão formula perguntas essenciais, em um contínuo movimento de descida até as raízes do ser (ontologia) e do agir (ética). Trata-se de um processo de construção racional que não cessa de fazer surgir, a cada nova resposta, novas e inquietantes perguntas. Esse ritmo sem descanso faz parte da experiência intelectual. Vaz também se encontra em uma posição de tipo “realista”, em que o objeto do conhecimento possui uma existência real distinta e independente do seu ser conhecido no e pelo sujeito, afirmando, com isso uma diferença *transcendente* entre objeto e sujeito. Posição diferente tem, por exemplo, o idealismo, na qual o objeto do conhecimento só existe como ideia *imane*nte ao sujeito conhecente.

Vaz era jesuíta, herdeiro de uma tradicional formação jesuítica, inspirada no secular tomismo escolástico e, posteriormente, tornou-se um dos mais célebres professores de sua Ordem no Brasil. Como afirma Campos F. A.:

[...] dentre os tomistas de Minas Gerais, quer pela modernidade dos temas propostos, quer pela penetração e originalidade em tratá-los, quer por ter aberto ao tomismo no Brasil, novos rumos, orientando a reflexão do Angélico, quer pela tendência em considerar a própria história, qual categoria de base, para o repensamento do tomismo, no mundo de hoje, nenhum talvez se tenha destacado tanto quanto o jesuíta *Henrique Cláudio de Lima Vaz* [...]. (CAMPOS F. A., 1998, p. 148, grifo do autor).

A novidade no tomismo de Vaz se deve, em grande parte, pelo exuberante diálogo de sua obra com a filosofia de Hegel. Sobre isso afirma Oliveira:

Hegel foi sem dúvida um dos autores modernos que mais influenciaram o pensamento de Lima Vaz, além de orientá-lo na reinvenção da metafísica de Tomás de Aquino. [...] Como a dialética platônica, também a dialética hegeliana é considerada por Lima Vaz modelo genuíno de pensamento dialético. (OLIVEIRA, 2013, p. 80).

Parte do interesse de Vaz pelo pensamento hegeliano se deve ao fato de Hegel ter desenvolvido sua reflexão em um tempo de crise. Nesse sentido, semelhante a Platão, cuja filosofia surgiu como resposta a um período de crise na sociedade grega, Hegel buscou respostas para uma cisão no interior de próprio tempo. Vaz entende que Hegel posiciona-se frente a uma inquietante dilaceração da religião, da cultura e da sociedade, assumindo a tarefa de “encontrar um caminho capaz superar a dilaceração e conduzir o múltiplo disperso à

unidade” (OLIVEIRA, op. cit. p. 82). O próprio Vaz afirma que, para Hegel, encontrar esse caminho consistia em “*decifrar a escritura da história real* que se escreva sob os seus olhos” (VAZ, 1997, p. 18, grifo do autor).

No que concerne à ética, a proposta vaziana é a de oferecer uma “ética fundamental”, alcançada plenamente pela filosofia. Apenas um saber que reivindica o estatuto de universalidade, como é a filosofia, poderia demonstrar e fundamentar corretamente o *ethos*⁷. Para Vaz, o modelo empírico-formal da razão moderna, que por sua natureza especializa-se em múltiplas formas de racionalidade, não é capaz de oferecer uma interpretação devida do *ethos* (VAZ, 1999).

Enquanto “ciência do *ethos*”, a ética se configura como uma teoria do agir (*praxis*). O conceito grego “*ethos*” designa, inicialmente, um fenômeno histórico-cultural, dotado de evidência imediata e que se impõe à experiência do indivíduo, tão logo este alcance a chamada “idade da razão”, ou seja, quando este desenvolve a capacidade de pensar e agir de maneira consciente e reflexiva. O *ethos* é uma experiência universal e um dado antropológico incontestável. Possui uma estrutura dual, uma vez que se trata de uma experiência social e individual, aquilo que Vaz (2000b) chamou de estruturas subjetiva e intersubjetiva do agir ético. Todavia, o *ethos* “só existe, concretamente, na *praxis* dos indivíduos” (VAZ, 1999, p. 38).

A primeira acepção de *ethos*, grafado com a letra *eta* no início (ηθος), designa a morada do homem e dos animais. Entretanto, essa acepção se prolonga até a noção de *costume*, ou seja, um estilo de vida e de agir que rompe com o reino natural submetido à lei da necessidade e que demonstra que o espaço humano não se restringe àquilo que lhe é dado pela natureza, mas, se refere ao que é continuamente construído pelo homem. A morada humana se caracteriza por estar sempre inacabada, por estar sempre sendo refeita. A segunda acepção para o termo, grafado com *épsilon* (εθος) refere-se a um *comportamento habitual* que resulta da constante repetição de determinados atos. Diferentemente do termo *hexis* (hábito), no *ethos* é o sujeito que se coloca a ação, expressando um domínio sobre si mesmo, portanto, trata-se de uma ação consciente, autônoma. Vaz estabelece um movimento dialético de circularidade em que o costume e o hábito estão articulados da seguinte maneira: o *ethos* como costume é o princípio e a norma dos atos. Os atos irão compor, através da repetição, o *ethos* como hábito.

⁷ O termo “*ethos*” (ηθος, εθος) aparece na obra vaziana como equivalente ao termo “*mores*”. Vaz reflete sobre o conceito de *ethos* sem distingui-lo de *mores*, uma vez que ambos pertencem ao mesmo campo semântico e possuem um desenvolvimento histórico muito semelhante. No entanto, em sua obra, Vaz dá preferência à forma grega, em virtude de sua antecedência cronológica na formação do conceito de “ética” (RODRIGUES, 2007). O mesmo ocorre com o termo “*praxis*” (πραξις). Os dois autores, Vaz e Vázquez, optaram por escrever sobre a “prática”, a partir da forma grega. Essa mesma forma, também foi mantida por nós ao longo de todo o trabalho.

No entanto, a relação costume-hábito não é tão simples; ela é perpassada pelo *conflito ético*, princípio de renovação e de transformação do *ethos* ou da vida ética. Foi a partir da análise sobre a compreensão desse conflito no interior do *ethos*, que pudemos refletir sobre o exercício da razão prática na forma de uma *praxis* criadora, que identificamos como a principal característica do potencial criador do pensamento filosófico, enquanto experiência de criação e novos saberes e de novas práticas. Para entendermos melhor isso, precisamos refletir sobre a relação que Vaz estabelece entre *ethos* e cultura.

Segundo Vaz, a cultura é o “lugar” de manifestação humana, do agir humano, da *praxis*. Ela reúne em si o sistema de significações e representa simbolicamente o mundo humano propriamente dito. A ação significativa e geradora de cultura (*praxis*) integra o *ethos* na cultura, tornando-o uma “morada do homem” (VAZ, 1999, p.37). Por isso, toda cultura é constitutivamente ética, no sentido de que esta produz símbolos que se tornam medida (*métron*) da realidade, pois é, enquanto significação, resultado da intenção livre dos seus agentes sobre a determinação do objeto ou do dado. Pela ação humana (*praxis*) superamos o determinismo do universo natural e passamos a habitar em um universo simbólico, ético.

O *ethos* também é *tradição*. Segundo Vaz,

[...] o ser humano não poderia refazer continuamente sua morada espiritual. Trata-se de um legado – o mais precioso – que as gerações se transmitem (*tradere, traditio*) ao longo do tempo e que mostra, por outro lado, uma não menos extraordinária capacidade de assimilação de novos valores e de adaptação a novas situações. Tal é a *historicidade* própria do *ethos*. (VAZ, 1999, p.40, grifo do autor).

A tradição é vivida socialmente como costume. No entanto, essa forma de “*ethos*-costume”, só existe se vivida pelos indivíduos. Essa forma individual desse *ethos* é conhecida como *hábito*.

O hábito é uma propriedade fundamental da *praxis* humana, e o fato de significar uma *aquisição* do agente posta à sua disposição em virtude da intencionalidade consciente que está na sua origem distingue-o do comportamento instintivo e puramente repetitivo que o animal recebe da natureza. Já a formação do *hábito* procede de uma repetição qualitativa de atos que acaba configurando no indivíduo sua “segunda natureza”. (VAZ, 2000a, p.41-41, grifo do autor).

Seja como cultura, tradição, costume, hábito, o *ethos*, enquanto realidade histórico-social, se manifesta na *praxis* social e individual. O objetivo da ética como ciência do *ethos* é explicitar a racionalidade imanente no *ethos* e na *praxis*. Para Vaz, a *praxis* possui uma

estrutura tridimensional: ela é uma ação do indivíduo ou do sujeito ético (dimensão subjetiva); é cumprida no seio de uma comunidade ética (dimensão intersubjetiva); e tem como norma o conteúdo histórico de determinado *ethos* (dimensão objetiva).

A *praxis* é guiada pela *razão prática*, que a especifica como *agir razoável e sensato*. A expressão “razão prática” aparece no aristotelismo⁸. Segundo Aristóteles o saber ou a Razão se divide em três tipos: o teórico (ou teorético), o prático (ou ético) e *poiético*. Cada um representa uma ação da inteligência e uma “meta” específica, uma finalidade (*telos*) própria. Tal finalidade representa o ideal de perfeição de cada um desses saberes. Enquanto a teórica procura aquele saber mais elevado, na forma da *ciência* que busca a verdade e a *poiésis* configura-se como um tipo de ação, cujo êxito mede-se pela perfeição de objetos (coisas) produzidos pela inteligência, na forma de um “saber fazer”, constituindo com isso o plano da *técnica*, o saber ético ou a razão prática tem como finalidade a perfeição do próprio agente ou sujeito que age, representado na forma de um “saber agir”.

O objeto da ética filosófica é o agir ético ou aquela ação submetida à razão prática, na qual se exprimem as normas e os fins do próprio agir. Ao fazer uso da razão prática para guiar as suas ações, o ser humano se caracteriza como ser moral ou indivíduo ético. A razão prática no indivíduo é a forma própria da sua participação no *ethos* ou na tradição ética na qual ele está necessariamente inserido. Essa forma de participação também recebe o nome de “*praxis*”. Embora compreendida a partir desses três tipos, a razão em sua totalidade também é essencialmente prática, o que significa dizer que ela está voltada à ação (à prática), e não simplesmente ao conhecimento (à teoria). Vaz nos mostra que, através da *praxis*, a razão prática é responsável por operar transformações no interior do *ethos*. A partir desse ponto é possível compreender porque a atividade filosófica é uma atividade que diz respeito não apenas à criação de novos saberes, mas também de novas práticas.

O *ethos* não é uma grandeza cultural imóvel no tempo, mas como a própria *cultura*, da qual é a dimensão normativa e prescritiva, revela um surpreendente dinamismo de crescimento, adaptação e recriação de valores, quando os chamados “conflitos éticos” desencadeiam no seu seio síndrome

⁸ Nesse ponto, é possível verificar os contornos tipicamente aristotélicos e porque não dizer, tomistas do pensamento de Vaz. Embora não seja nosso objetivo aprofundar esse aspecto, é importante ressaltar a ética vaziana está ancorada naquilo que Vaz chamou de “paradigma ideonômico”, coluna central e orientadora de seus escritos. O paradigma consiste basicamente no modelo proposto por Sócrates e que foi desenvolvido de maneiras diversas por Platão e Aristóteles, considerado posteriormente como um modelo fundamental da reflexão ética no ocidente. Também conhecido como paradigma racional. Trata-se de uma expressão formada pelos termos *idea* (ideia) e *nomos* (lei). No caso da razão prática, o paradigma estabeleceu a norma do discernimento e julgamento das razões do *ethos* na universalidade da ideia e não na particularidade dos costumes e das tradições, possibilitando a criação de uma ética como ciência do *ethos* (VAZ, 2000b).

de *crise* cujo desfecho é, em geral, a invenção de uma nova forma de vida ética. (VAZ, 1999, p. 41, grifo do autor).

Conforme nos mostra o trecho acima “a invenção de uma nova forma de vida ética” resultada de um processo que se inicia com uma experiência de *crise* no interior do *ethos*, desde suas múltiplas manifestações (hábito, costume, tradição, cultura), desencadeada pelo que chamou de “conflitos éticos”. Em outro texto, Vaz ressalta essa ideia de transformação no interior do *ethos*, quando se fala da tradição ao dizer que “a tradicionalidade do *ethos* não deve ser pensada em oposição à liberdade e autonomia do agente ético, não obstante o fato de que tal oposição se tenha constituído em um dos traços mais salientes do individualismo moderno” (VAZ, 2000a, p. 21).

Para Vaz, o conflito ético é um fenômeno inerente ao próprio *ethos*, que se estabelece dialeticamente na relação entre a afirmação de uma *universalidade abstrata* do *ethos*, sua *negação* pela liberdade na *praxis* individual e que concretiza-se historicamente no *ethos* como hábito. O conflito ético “abriga em si a indeterminação característica da liberdade” (VAZ, 2000a, p. 30). Vaz insiste em distinguir esse conflito do “nihilismo ético”, ou seja, a pura e simples negação do *ethos*. Também o distingue o conflito da “má ação” que consiste na recusa da dimensão normativa do *ethos*. Em outros textos, critica o que chamou de “anomia ética” e que consiste em um *relativismo ético*, que nada tem a ver com a relatividade das éticas⁹.

Sendo a *praxis*, no âmbito da razão prática e da liberdade humana, a responsável por operar transformações no interior do *ethos*, podemos inferir que é na (e pela) *praxis* que se instauram a crise e os conflitos na vida ética. É através da *praxis* que acontece todo dinamismo responsáveis pela manutenção e/ou recriação de nossos hábitos, costumes, tradições e da cultura como um todo.

Segundo Vaz, o ser humano “não poderia refazer continuamente sua morada espiritual. Trata-se de um legado [...]” (VAZ, 1990, p.40). Todavia, na mesma passagem – e em muitas outras – também afirma que essa “morada-cultura” é perpassada por transformações no seio de sua historicidade. Isso indica que existe um movimento contínuo de renovação no interior

⁹ A história nos apresenta uma sucessão de “éticas” que correspondem às diferentes sociedades que se sucedem no tempo. Mudam-se os princípios e as normas morais; a concepção daquilo que é bom e daquilo que é mau, bem como do obrigatório e do não obrigatório. Como afirma Vázquez (1999), o tempo histórico-social é marcado por transformações periódicas no campo da moral, graças à mudança e à sucessão de novas formulações econômicas, sociais e culturais. Essas transformações são responsáveis pelo caráter relativo da ética e da moral, pois estão presentes no mundo da *praxis*, e resultam das constantes mudanças na esfera da cultura, da política, da religião e da maneira como o próprio ser humano compreende a si mesmo. Elas são responsáveis pelas alterações no conjunto do *ethos*, fazendo com que cada época e cada sociedade possuam sua própria ética.

da vida ética, que existe uma tensão, um jogo dialético de manutenção e ruptura, de permanência e de transformação. No centro de todo esse processo está a *praxis*, como princípio de manutenção ou de transformação. Enquanto tal, a *praxis* pode ser responsável pela instauração de um processo de crise no interior do *ethos* e através de sua crítica, opera possibilidades de superação e a criação de novas existências éticas.

Passemos agora para o segundo conceito-chave nessa parte do nosso trabalho, o conceito de *praxis*. Nosso próximo teórico é umas das maiores referências no estudo da *praxis*. A filosofia da *praxis* de Vázquez contribui para a concepção de filosofia e de ensino que defendemos, especialmente no que diz respeito à superação de uma prática mantenedora ou “reiterativa-imitativa” para uma prática criativa ou “criadora” (VÁZQUEZ, 1990, *passim*).

2.1.2 A criação filosófica desde um viés ético: filosofia e *praxis* criadora

Nossa próxima referência é a filosofia da *praxis* de Vázquez, cujo pensamento tangencia a obra vaziana, à medida que ambas encontram em Hegel uma fonte comum. No entanto, esse mesmo ponto em comum, de certo modo, também é responsável por um distanciamento entre esses dois pensamentos, uma vez que toda filosofia de Vázquez está ancorada em Marx, cuja obra afastou-se do idealismo para buscar uma filosofia capaz não apenas de decifrar a realidade, mas, sobretudo, transformá-la.

Nossa reflexão acerca do ensino de filosofia como experiência do filosofar, desde o início, esteve sob a influência de um viés de natureza ética ou moral, no sentido de que a atividade filosófica possui implicações no campo prático das ações humanas, da *praxis* e que afetam a vida nos âmbitos individual e coletivo. No entanto, para Vázquez a ética é simplesmente uma teoria da moral e esta, por sua vez, é definida como um “conjunto de normas, aceitas livre e conscientemente, que regulam o comportamento individual e social dos homens” (1999, p. 63). O comportamento moral é, portanto, o objeto de reflexão da ética.

Vázquez define o homem como um ser histórico, social e prático; que transforma conscientemente o mundo que o rodeia, modificando a natureza e a si próprio. Sua principal característica “é a de *estar se fazendo ou se autoproduzindo constantemente* tanto no plano de sua existência material, prática, como no de sua vida espiritual, incluída nesta a moral” (VÁZQUEZ, 1999, p. 37, grifo nosso). É justamente no centro dessa antropologia de origem marxista que repousa a principal categoria trabalhada pelo pensamento de Vázquez: a *praxis*.

O estudo dessa categoria é, na verdade, um mergulho no pensamento de Marx. Para Vázquez, nenhuma filosofia tratou tão bem de refletir sobre a *praxis*, a ponto de torná-la sua

principal categoria, como o fez o marxismo. Embora a concepção da *praxis* estivesse presente em toda a história da filosofia, para o filósofo, apenas o marxismo poderia ser chamado de “filosofia da *praxis*”, uma vez que foi Marx quem melhor soube explicitar o mundo do *prático*, através da reflexão filosófica.

A categoria de *praxis* passa a ser no marxismo a categoria central. À sua luz é que se devem abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser. Se, como diz Marx em sua segunda tese sobre Feuerbach, a realidade ou irrealidade do pensamento é uma questão escolástica à margem da prática, os problemas filosóficos fundamentais têm que ser formulados em relação à atividade prática humana, que passa assim a ter a primazia não só do ponto de vista antropológico – posto que o homem é *em e pela praxis* –, histórico – posto que a história é, em definitivo, história da *praxis* humana –, mas também gnosiológico – como fundamento e objetivo do conhecimento, e critério de verdade – e ontológico – visto que o problema das relações entre homem e natureza, ou entre o pensamento e o ser, não pode ser resolvido à margem da prática. (VÁZQUEZ, 1990, p.36, grifo do autor).

O desenvolvimento filosófico dessa consciência fundamenta-se na concepção do ser humano como ser ativo e criador. Trata-se de uma formulação oriunda da filosofia idealista alemã e, em particular, de Hegel. Contudo, alcança-se a maior expressão do homem como ser ativo e criador no âmbito da prática produtiva (homem *prático*) com o pensamento de Marx e Engels. O marxismo, como demonstra Vázquez, é uma filosofia da ação transformadora e revolucionária, “na qual a atividade em sua forma abstrata, idealista, foi invertida para colocar para cima a atividade prática real, objetiva, do como homem como ser concreto e real, isto é, como ser histórico-social” (VÁZQUEZ, 1990, p. 46). Portanto, trata-se de uma filosofia como teoria da transformação do mundo, da *praxis*. Como categoria central, a *praxis* no plano do individual revela-se como prática criadora e no plano social como uma prática revolucionária.

Vázquez, ao distinguir a consciência filosófica da *praxis* daquela consciência que chama de “comum”, afirma que esse tipo de consciência comum considera as coisas como existentes em si e que tal “existência” possui uma significação própria, em si mesma, imanente e orientada para a satisfação das necessidades humanas imediatas. A consciência comum ignora que, ao significar ou ter significação prática, os atos e objetos práticos só existem *pelo* homem e *para* ele. Esse tipo de consciência não é capaz de perceber como sua atividade prática está contribuindo para escrever a história humana, enquanto processo de formação e autocriação do homem. Para a consciência comum existem os objetos, os atos de produção e consumo dos objetos, porém, para essa consciência não existe uma verdadeira significação para esses atos e

objetos, ou seja, ela não capta o conteúdo da *praxis* em sua totalidade (histórica e social). Esse será o papel da filosofia.

Para Vázquez, embora o tratamento da *praxis* fosse uma tarefa da filosofia, da Antiguidade até a Renascença, o pensamento filosófico sempre esteve voltado às questões mais “elevadas” de uma inteligência mais interessada em uma vida contemplativa, na qual a questão da *praxis* situava-se em uma posição inferior. A filosofia grega teria ignorado o mundo da prática, considerando-o desde o seu aspecto prático-utilitário e voltando-se para a questão em torno da *polis* onde “a transformação das coisas, da natureza, ou seja, a prática material produtiva, ocupa na Grécia um lugar secundário. Não interessa, além do mais, porque não se sente sua conexão com essa outra empresa capital da transformação do universo humano” (VÁZQUEZ, 1990, p. 17). Na filosofia grega o aprimoramento do homem estava posto na contemplação (teoria), em uma *bios theoretikós*, ou vida contemplativa e no afastamento de qualquer atividade material (que em sua manifestação mais crua estava a cargo dos escravos no mundo antigo). A única atividade prática digna era a política que guiada pela atividade teórica levaria os homens para libertação frente ao material, o sensível. O autor sinaliza que, apenas com a Renascença, o pensamento filosófico sobre a *praxis* sofreu significativas mudanças. Segundo Vázquez, foi a partir desse período que:

[...] reivindica-se a dignidade humana não só pela contemplação, como também pela ação; o homem, ente de razão, é também ente de vontade. (...) a exaltação renascentista do homem como ser ativo não significa que a contemplação tenha deixado de ocupar um lugar privilegiado; pelo contrário, continua mantendo um *status* superior ao da atividade prática, particularmente a manual. (VÁZQUEZ, *ibid.*, p.25-26).

A primeira parte de sua obra, *Filosofia da praxis*, em “fontes filosóficas fundamentais para o estudo da *praxis*” (id. *ibid.* p.53), mostra que a reflexão filosófica moderna sobre a *praxis* tem como partida o idealismo alemão, iniciado com Kant e cuja maior expressão é o pensamento de Hegel, até finalmente, chegar até a crítica de Marx. Para Vázquez, os passos decisivos para uma autêntica compreensão filosófica da *praxis* foram dados a partir de Hegel e da filosofia idealista alemã, enquanto uma filosofia da atividade da consciência ou espírito. No entanto, o ativismo teórico alemão remonta a Kant e à questão da autonomia da consciência como fundamento do conhecimento. No entanto, a solução de Kant, para a dicotomia entre racionalismo e empirismo, sobre a possibilidade do conhecimento efetivo e absoluto – afirmado pelos racionalistas e negado pelos empiristas e chamada pelo filósofo de

“revolução copernicana da filosofia¹⁰” – admite a existência dos objetos (“coisa em si”), o que limita a autonomia da consciência como fundamento do conhecimento. Vázquez recorda que Hegel critica Kant, por este não levar até as últimas consequências o princípio formulado da total autonomia da consciência no polo do conhecimento.

Adotando o princípio da identidade absoluta entre espírito e mundo, no qual a história dos homens é a história do espírito, o pensamento hegeliano afirma que as atividades humanas são atividades do espírito, portanto as atividades práticas são atividades espirituais.

Há nele [Hegel], por conseguinte, uma concepção da praxis como atividade absoluta e universal do Espírito, com a qual nada mais faz do que levar às últimas consequências o princípio idealista formulado por Kant. Mas há igualmente uma concepção da atividade do Espírito sob a forma específica de atividade prática humana, ou *trabalho*. [...] *Hegel nos proporciona o primeiro tratamento filosófico profundo da praxis humana como atividade transformadora e produtora de objetos materiais.* (VÁZQUEZ, 1990, p. 62-63, grifo nosso).

Hegel inclui entre as atividades do espírito o trabalho. Na *Fenomenologia do Espírito* (HEGEL, 1992) – texto no qual é descrita a trajetória espiritual em que a consciência percorre seu caminho, ao longo da história, buscando ascender até o nível de um conhecimento do absoluto de si mesma e chegar à identidade entre sujeito e objeto – Hegel apresenta o aspecto positivo do trabalho: ao produzir coisas (pelo trabalho) o homem produz a si mesmo. Completa Vázquez que “a atividade prática material adquire assim uma dimensão que até então ninguém percebera” (1990, p.76). Como resultado, pela primeira vez em sua história, a filosofia se volta para a *praxis* como atividade transformadora e produtora também de *objetos materiais*. Contudo, Hegel “espiritualiza” a *praxis* material e produtiva, ao torná-la, apenas, uma parte do processo de manifestação histórica da consciência ou do Espírito, em que o trabalho humano serve como de passagem para “novas fases do autoconhecimento Absoluto” (op. cit. p.79). Em outras palavras, o trabalho representa apenas um dos momentos que fazem parte do processo histórico de autoconsciência do Espírito, que culmina com a consciência total (Espírito Absoluto) em um plano ideal e que coincide com o próprio fim da história, uma vez que esta consiste num processo de auto reconhecimento da consciência/espírito.

¹⁰ Em uma referência à revolução paradigmática feita por Copérnico na astronomia, a mudança realizada por Kant é uma troca na direção de ajuste dos polos da cognição. Antes era o sujeito que deveria se ajustar ao objeto e um conhecimento verdadeiro era o que mais se aproximava da descrição do objeto exterior, agora, para que o conhecimento se dê, é o objeto que deve ser regulado pelas capacidades cognitivas do sujeito. Se Copérnico colocou o sol no centro do universo, Kant deslocou o sujeito, mais especificamente a razão, para centro da cognição (FERREIRA, 2012).

A partir desse ponto, Vázquez nos mostra que esse tratamento idealista da *praxis* foi superado apenas com Marx que, reconheceu aspectos positivos no idealismo quando este, por exemplo, afirma que o sujeito não capta determinados objetos, em si, mas produtos de sua atividade, mas que tratou a atividade filosófica abstratamente e não incluiu a atividade prática, sensível, real. O marxismo formula uma concepção do objeto como produto da atividade subjetiva, mas entendida não mais abstratamente, e sim como atividade real, objetiva, material. Nesse materialismo de Marx o objeto, produto da ação, é objeto/mundo humanizado, cuja existência está condicionada à *praxis* e que, portanto, só existe efetivamente na história *em e pela* ação prática do ser humano. Assim como os objetos, as circunstâncias são produtos das ações humanas e, dialeticamente, também o homem cria/produz a si mesmo ao criar/produzir o mundo. Existe uma unidade entre transformação da realidade e autotransformação. No entanto, essa unidade só existe quando há uma prática/*praxis* revolucionária. A compreensão desse tipo de prática fez com que Marx distinguisse dois modos de filosofar ou duas formas de pensamento filosófico: uma que se limita a simplesmente interpretar o mundo e outra que visa a sua transformação. Sobre isso diz Vázquez:

Se o homem conhece o mundo na medida em que atua sobre ele de tal maneira que não há conhecimento à margem dessa relação prática, filosofia enquanto teoria não pode desvincular-se da prática para reproduzir-se a mera visão, contemplação ou interpretação. Mas foi isso que a filosofia fez até agora. Ainda que uma filosofia dessa espécie possa ter consequências práticas, estas se inscrevem sempre no âmbito de uma aceitação do mundo que contribui, por sua vez, para justificá-lo e sustentá-lo. A expressão mais completa dessa filosofia é justamente a que só deseja – como em Hegel – dar conta do que existe, e repele a tentativa de apontar caminhos para o desenvolvimento do real. Trata-se aí não de transformar o mundo, mas sim de reduzi-lo a pensamento, isto é, interpretá-lo; uma vez terminada sua interpretação, o mundo não pode ser modificado; admitir sua modificação equivaleria a admitir algo que escapa ao pensamento, e esse mundo não pensado – levando em conta a tese fundamental de Hegel da identidade entre o pensamento e o ser – só poderia ser um mundo irreal. Já que para Hegel o *mundo é como deve ser*, não há lugar para uma realidade que seja objeto de transformação. [...] É aí que o marxismo aparece como uma revolução que abala a problemática, o objeto e a função da filosofia. (VÁZQUEZ, 1990, p. 162-163, grifo do autor).

Foi em função dessa filosofia da *praxis* revolucionária, preconizada por Marx, que Vázquez desenvolveu toda sua reflexão sobre a *praxis*. Embora para ela, a atividade filosófica, em si, não modifica necessariamente a realidade, pois somente a *praxis* exerce essa função, a atividade filosófica pode transformar nossa concepção do mundo, da sociedade ou

do homem. Além disso, afirma que não existe *praxis* como atividade puramente material, “isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (VÁZQUEZ, 1990, p. 208). O que então é afirmado é a existência de uma íntima relação entre teoria e prática e é nessa relação que o saber filosófico pode ser compreendido como um saber transformador, cuja experiência se vivencia como ato criador de si e do mundo.

Após essas considerações sobre como a *praxis* foi refletida na filosofia idealista e seu aprofundamento na filosofia da *praxis* “revolucionária” de Marx – principal fundamentação teórica do pensamento de Vázquez – vimos como a filosofia vincula-se à *praxis* e esta, por sua vez, com a criação disto, que comumente chamamos de “mundo material”. Passaremos agora a refletir dois tipos de *praxis* e sua participação na construção da realidade. Parte da obra de Vázquez consiste no estudo do que chamou de “*praxis* criadora”, em sua oposição à chamada “*praxis* reiterativa” ou “imitadora”. A reflexão sobre esses dois tipos de *praxis* é fundamental em nosso trabalho, uma vez que visamos um ensino do filosofar como experiência de transformação, enquanto atividade de criação. A segunda parte de *Filosofia da praxis* (VÁZQUEZ, 1990) é um estudo aprofundado sobre: o conceito de *praxis*; sua relação com a teoria; as formas ou tipos de *praxis* existentes; a questão da historicidade da *praxis*; terminando com um estudo sobre *praxis* e violência.

Como afirmou Vázquez, “toda *praxis* é atividade, mas nem toda atividade é *praxis*” (op. cit. p.185). Nas atividades há uma ação na qual algo sofre alguma modificação. Aquilo que produz essa alteração sobre determinada coisa recebe o nome de agente e este pode ser dos mais variados tipos (físico, biológico, humano etc.). A *praxis* é uma atividade exclusivamente humana, pois essa atividade implica nas intervenções da consciência ou consciente, dirigidos a um objeto para transformá-lo, a fim de atingir uma determinada *finalidade* (*telos*). Através dessa ação prática da consciência o resultado é alcançado em dois tempos: primeiro como ideal; segundo como produto real.

A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como *produtos de sua consciência*. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade. (VÁZQUEZ, 1990, p. 189, grifo nosso).

Vázquez faz uma distinção importante na atividade da consciência ao mostrar a diferença entre a atividade cognoscitiva e a teleológica. Segundo ele, a atividade cognoscitiva refere-se a uma realidade presente que se pretende conhecer. A teleológica refere-se a uma realidade futura ainda inexistente. A ação teleológica se torna causa de uma ação real, pois

exige que sua antecipação ideal se concretize efetivamente e, “nesse sentido, é causa de ação e determina – como futuro – nossos atos presentes” (op. cit. p. 191). No entanto, Vázquez também afirma que somente a antecipação de algo ideal não é suficiente para que se busque seu resultado *real*¹¹. A exigência de realização é fruto de uma *necessidade humana*, que só se satisfaz ao se atingir o resultado que prefigura. Portanto, apenas a atividade cognoscitiva não nos leva a agir. Em outra passagem, Vázquez irá dizer que:

[...] não se conhece por conhecer, mas sim a serviço de uma finalidade, ou série de finalidades que pode ter como elo inicial o da conquista da verdade. [...] a atividade da consciência, que é inseparável de toda verdadeira atividade humana, se nos apresenta como elaboração de finalidades e produção de conhecimentos em íntima unidade. Se homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que – como veremos adiante – se conhece agindo. (VÁZQUEZ, 1990, p. 192).

Por estar intimamente ligado a uma ou mais finalidades, todo conhecimento traz consigo uma exigência de realização, de tornar-se real. Essa necessidade (humana) – que há pouco foi citada e que é responsável por buscar a realização das finalidades preconizadas pela consciência – é necessidade de uma transformação, que surge de uma não aceitação do mundo e de si mesmo conforme está. É importante notar seu papel fundamental para o estabelecimento da *praxis*. Acreditamos que essa experiência de “inconformidade”, aqui apresentada como necessidade de mudança, possua, na verdade, diversas maneiras de se manifestar na experiência humana. Mais uma vez fazemos notar que para Vázquez, na esteira do marxismo, a *praxis* é uma atividade da consciência, portanto, uma atividade cognoscitiva, mas, que se configura (teleologicamente) como uma atividade objetiva, real, ou seja, que consiste na realização de sua necessidade de transformação do mundo e do próprio ser humano. A busca da transformação é um condicionante para a atividade prática. O trecho a seguir reforça essa estreita vinculação da *praxis* com a transformação da realidade, mediante a criação de uma nova ou de novas realidades possíveis.

¹¹ Vázquez contrapõe os conceitos de “ideal” e “real”, se afastando da tradição platônica e de outras filosofias que adotam o paradigma ideonômico, como, por exemplo, a filosofia vaziana. Na cosmovisão platônica, a realidade é composta por uma face “oculta”, não aparente e que corresponde ao plano da pura inteligibilidade, conhecido como “mundo das ideias” e, outra face que aparece, é fenomênica, conhecida como mundo sensível. Para Platão, no mundo sensível a realidade é apenas aparente (“parece ser”), enquanto no mundo suprassensível, as coisas são contempladas como elas realmente são. Para Platão todo conhecimento verdadeiro (*episteme*, ciência) deriva da realidade inteligível (mundo imaterial). Da realidade sensível (mundo material) o conhecimento é pura opinião (*doxa*). Além disso, Vázquez se afasta do racionalismo ético que se pauta contemplação ou conhecimento do Bem como fundamento para a boa ação ou o agir reto (REALE, 1993).

O objeto da atividade prática [*praxis*] é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social. (VÁZQUEZ, 1990, p. 194, grifo nosso).

Segundo Vázquez, a *praxis* pode ter formas diferentes e cada um delas varia de acordo com matéria-prima sobre a qual se exerce a atividade prática. A primeira dessas formas é o *trabalho*, também chamada de atividade prática produtiva. Esse tipo de atividade se caracteriza pela relação que o homem estabelece com a natureza, no intuito de transformá-la segundo seus próprios interesses e necessidades prático-utilitárias. Em virtude do ser um ser social, o trabalho só se realiza em determinadas condições sociais, isto é, no âmbito de certas relações que os homens contraem entre si como agentes da produção. A esse tipo de relação, Marx deu o nome de “relação de produção”.

A segunda forma de *praxis* é a arte ou a produção ou criação de obras de arte. Assim como o trabalho, a arte implica também na transformação da natureza, no entanto, ela é motivada por uma necessidade de expressão e objetivação humanas. Há também a *praxis* científica, a chamada *atividade científica experimental*, totalmente voltada para a necessidade de investigação teórica. Essa forma de *praxis* se manifesta quando um pesquisador atua sobre um determinado objeto material, executando sobre esse objeto uma série de experiências que visam provar uma teoria ou determinado aspectos dela. O que há de comum entre essas três formas de *praxis* que citamos é o fato de que todas implicam algum tipo de relação com a matéria natural ou transformada. A próxima forma de *praxis* é um tipo de atividade na qual o ser humano é sujeito e objeto dela.

A *praxis* na qual o homem atua sobre si mesmo é chamada de *praxis política*¹². Revestida de um caráter fundamentalmente social, a *praxis* política consiste na luta que os grupos ou classes sociais travam com vistas à sua própria organização enquanto classe, a promover ações que garantam a satisfação das necessidades sociais e de classe e, por fim, a atividade política gira em torno da conquista, conservação, direção do Estado. Segundo Vázquez, “a *praxis* política, enquanto atividade prática transformadora, alcança sua forma mais alta na *praxis revolucionária*, como etapa superior da transformação prática da

¹² A compreensão da *praxis* política apresentada se baseia no modo como o pensamento marxista compreende a própria organização da sociedade, enquanto sociedade de classes, na qual grupo ou classes sociais buscam transformar a organização e direção da sociedade (luta de classes) ou realizar certas mudanças através do Estado. Nesse sentido, essa forma de atividade pressupõe a participação de amplos setores da sociedade, visando determinados objetivos que correspondem aos interesses das classes sociais.

sociedade” (VÁZQUEZ, 1990, p. 201, grifo nosso). Esse tipo de *praxis* quer mudar radicalmente as bases econômicas e sociais que sustentam o poder material e espiritual da chamada classe dominante¹³.

Todas as formas de *praxis* consistem em atividades *reais* de transformação. Demos o assento no termo “real”, porque para Vázquez, a atividade teórica, em si mesma, não transforma a realidade, pelo menos, não de maneira direta e imediata. A atividade filosófica é uma atividade teórica por excelência. Portanto, a prática da filosofia ou o exercício do filosofar não muda a realidade. No entanto, quando se afirma que atividade filosófica, em si ou direta ou indiretamente, não implica em transformação, isso não quer dizer que ela não opere algum tipo de mudança. Segundo Vázquez, “a atividade filosófica transforma nossa concepção do mundo, da sociedade ou do homem” (1990, p.205).

Em que medida a atividade filosófica participa da *praxis*? Nosso autor afirma que a teoria em si não transforma o mundo e que para isso acontecer, a teoria teria de sair de si mesma e ser assimilada pelos sujeitos ou agentes da ação transformadora. Essa assimilação acontece, por exemplo, pela educação das consciências. “Uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente” (op. cit. p. 207). Contudo, continua o autor,

Em resumo, a *praxis* se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há *praxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VÁZQUEZ, 1990, p. 208).

Vázquez desenvolve um estudo da relação entre teoria e *praxis*, no qual ambas aparecem como mutuamente dependentes entre si. Fala da prática como fundamento e finalidade da teoria e desta, como princípio de racionalidade daquela. A partir dos pressupostos “naturalistas”, a atividade teórica, científica ou filosófica, nasceu, cresceu e desenvolveu à medida que o ser humano foi atuando sobre e a partir da natureza. Em outras palavras, o desenvolvimento do pensamento teórico é evento “evolucionário”, no sentido de que está profundamente ligado ao desenvolvimento do mundo humano. Por exemplo, o surgimento da física moderna aconteceu quando parte da Europa substituiu o antigo sistema de produção feudal pela então recém-criada indústria. Foi a necessidade de produção que fez

¹³ Recordamos que para Marx, o principal agente da atividade revolucionária é o proletariado.

com a ciência moderna se desenvolve em tão curto tempo. Também foi a necessidade de vencer as contradições geradas em um moderno modo de produção que exigiu a constituição de um tipo revolucionário de *praxis* política. Essa necessidade prática fez surgir uma teoria da revolução e, a partir, pode se verificar como a prática se torna fundamento da atividade teórica.

No entanto, “o homem pode sentir a necessidade de novas atividades práticas transformadoras para as quais carece do necessário instrumental teórico” (VÁZQUEZ, 1990, p. 232). Essas novas atividades convertem-se em finalidade da atividade teórica, como uma antecipação de algo ideal, cuja existência se deseja. A teoria pode influenciar a prática, na medida em que é capaz de antecipar-se idealmente a ela, o que torna a *praxis* uma atividade *teórico-prática*.

O mundo humano é o mundo da *praxis* e como tal está sempre em construção – quando faz surgir o novo ou modifica, transforma sua composição, reinventando-se – ou está em constante manutenção, quando procura garantir a conservação do seu próprio *status quo*. A partir disso, podemos falar de dois tipos diferentes de *praxis*: uma responsável pela transformação profunda do mundo e do próprio ser humano, denominada de *praxis criadora* e outra chamada de *praxis* é a *reiterativa* ou imitativa.

A *praxis* criadora permite que o ser humano enfrente novas necessidades e situações. Embora o ser humano não viva em um estado de constante criação, criar é a primeira e mais vital necessidade humana. A ação criadora se distingue pelo grau de consciência ou de participação consciente do sujeito no processo de transformação. Quanto maior for o grau de consciência que o sujeito tem de sua prática e de si mesmo como ser “prático” e atuante, mais próximo ele estará de uma consciência da *praxis*. Simplesmente saber o que faz não garante uma prática criadora, assim como não se deve pensar que na prática reiterativa a consciência está ausente. Vázquez chama atenção para a importância do desenvolvimento de uma consciência reflexiva da *praxis*, ou seja, do desenvolvimento de uma consciência que se volta sobre si mesma (autoconsciência) e sobre as atividades materiais. Nesse processo, a filosofia enquanto filosofia da *praxis* se constitui como essa reflexão autoconsciente da prática e na forma de uma *praxis reflexiva*, promovendo a superação da prática reiterativa.

A *praxis* reiterativa se caracteriza como um tipo de ação marcada pela submissão ao que está pré-concebido, a um modelo imutável no qual “o real só justifica seu direito de existir por adequação ao ideal (...). É uma *praxis* de segunda mão que não produz uma nova realidade, não produz mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente” (VÁZQUEZ, 1990, p. 258). Na vida social, esse tipo de adequação está presente, por

exemplo, no burocratismo. As práticas burocratizadas (social, estatal, política, cultural, educativa etc.) representam um tipo de *praxis* degradada, inautêntica, oposta à *praxis* criadora. O grau de participação da consciência nesse tipo de atividade imitativa é menor e seu modo de transformar constitui-se como uma imitação daquilo que já foi criado antes. Não há margem para o improvável, para o imprevisível, para a criatividade e, portanto, converte à ação em reprodução. A *praxis* imitativa é uma prática reprodutivista. Uma das fortes críticas de Marx a esse tipo de prática volta-se, sobretudo, para o tema do trabalho, o que o levou a falar de certo “idiotismo profissional”. Esse idiotismo origina-se da limitação do ser humano a uma atividade reprodutiva contínua, no qual o homem é uma “peça” orgânica da mecanicidade industrial dos processos de produção. Aliena-se o homem de sua essência criadora e aquela ação transformadora que deveria resultar em humanização – como construção do mundo e objetivação do homem – antagonicamente, transforma-se em uma prática que “coisifica” o ser humano. Como a atividade produtiva é perpassada por relações (sociais) de produção, esse processo alienatório resulta de uma estratégia dos grupos sociais que detém o domínio dos meios de produção. Em uma sociedade submetida ao capital e através da exploração da capacidade criadora do ser humano, o controle da produção obedece a interesses predeterminados e a atividade prática deve adequar-se e executar a manutenção desses interesses, com isso visando garantir a efetivação real de um ideal econômico.

A *praxis* reflexiva consiste na superação desse processo de alienamento. A filosofia, enquanto atividade teórica e reflexiva, por excelência, converte-se em filosofia da *praxis*, à medida que instaura um movimento de aprofundamento da própria *praxis*, através da reflexão sobre esta. Vimos que é a necessidade de mudança que leva à busca pela transformação do mundo e do próprio ser humano e que essa necessidade resulta de não aceitação da realidade presente, de uma “experiência de inconformidade”. Contudo, uma filosofia revolucionária não espera que essas necessidades simplesmente surjam. Ela as “provoca”, na forma de uma crítica da realidade ou da existência prática do sujeito. A crítica filosófica instaura um movimento de aprofundamento da própria *praxis*, através da reflexão sobre esta, favorecendo o despertar de experiências de inconformismo. Em outras palavras, a crítica como experiência de não aceitação, cria a necessidade de repensar a realidade e a própria prática, exigindo a superação de práticas reiterativas e sua substituição por uma *praxis* reflexiva. A *praxis* revolucionária, uma atividade preponderantemente política, é a forma mais radical ou profunda de prática transformadora e, portanto, é a atividade com maior nível de participação da consciência, como afirma Vázquez, “a atividade revolucionária do proletariado exige uma

elevada consciência da *praxis* para que esta seja propriamente uma *praxis* reflexiva e não espontânea e, por conseguinte, verdadeiramente revolucionária” (1990, p. 286).

Uma filosofia voltada à atividade reflexivo-revolucionária corresponde a uma filosofia da *praxis* criadora. Trata-se de uma filosofia *interessada* na transformação e que participa da mudança, enquanto mobiliza idealmente a ação prática. Portanto, estamos falando uma filosofia marcada pela unidade entre teoria e prática, na qual a prática surge como fundamento e finalidade da teoria. Podemos entender que todo elemento necessário para o exercício teórico, intelectual tem sua origem no mundo da *praxis* ou da existência prática e para ele retorna em processo consciente de recriação.

Pensar o ensino de filosofia como uma experiência filosófica, desde uma concepção de filosofia como um “saber prático” ou “transformador”, na linha do que propõe a dialética marxista da ação criadora, é afirmar a experiência filosófica como uma *experiência de si* como sujeito individual e, ao mesmo tempo, histórico. Nesse sentido, a filosofia, à medida que contribui no processo de autoprodução do sujeito (dimensão ética), também visa uma transformação social (dimensão política). Trata-se de uma perspectiva que não combina com um modelo de educação voltado para controle, para uma educação maior, opressora. Antes, exige um investimento em práticas pedagógicas emancipatórias, como as que historicamente têm sido promovidas, por exemplo, pela educação popular em suas mais diversas manifestações, fundadas na autonomia do sujeito e profundamente crítica de uma concepção oficial e ambígua de cidadania. Filosofar como ato criador de si e do mundo humano pode fundamentar uma concepção de ensino de filosofia como uma experiência centrada no pensamento e na ação criativa do próprio sujeito. Para tanto, busca-se a instauração de *praxis* criadoras e criativas não apenas como metas educacionais, mas como condições de possibilidade do próprio processo de ensino e aprendizagem filosóficos.

A partir da filosofia da *praxis* de Vázquez e dos estudos sobre o *ethos* de Vaz começamos a elaborar nossa tese de que toda experiência filosófica, em qualquer nível de ensino, corresponde ou deveria corresponder aquilo que denominamos experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos. Pensamos que todo processo de ensino e aprendizado de filosofia, quando bem conduzido, promove uma experiência crítico-criativa do pensamento, a partir da (trans)formação de ideias, conceitos e perspectivas naqueles que praticam o exercício filosófico, operando mudanças na própria realidade em que esses sujeitos filosofantes atuam e/ou vivem, através da (trans)formação do agir desses sujeitos.

No entanto, a noção da filosofia como atividade criadora se fortaleceu através da aproximação com outra fonte teórica: os pensamentos de Deleuze e Guattari e sua filosofia

como criação de conceitos. Foi um encontro tardio e mediado, pois começamos a conhecer melhor esses filósofos no final do primeiro ano do doutorado e, em parte, graças ao trabalho do professor Sílvio Gallo, que há anos alguns importantes nomes da filosofia francesa contemporânea, em especial Deleuze, Guattari e Foucault, buscando pensar sua contribuição para o ensino de filosofia e para a educação em geral. O interesse de Gallo pelo ensino de filosofia e o modo como pensa, a partir de Deleuze e Guattari, a filosofia como uma atividade de criação, foi o que nos motivou a estudar sua obra. Por essa razão, assim como nosso encontro com o pensamento de Vaz e Vázquez se deu por um viés de natureza ética nossa aproximação com o pensamento desses filósofos franceses aconteceu através das reflexões de Sílvio Gallo e por um viés marcadamente pedagógico devido sua inserção no contexto educacional. O que apresentamos a seguir é o resultado da leitura que fizemos desses pensadores.

2.1.2 A filosofia e a criação de conceitos: o viés pedagógico

Não haveria a filosofia ou as filosofias sem que antes houvesse experiências do filosofar. Toda produção filosófica existente começou como uma atividade da inteligência, como um exercício do pensamento e foi justamente essa atividade que os antigos pensadores gregos chamaram de filosofia. Uma das principais características da atividade filosófica é seu caráter inacabado ou aberto, o que lhe permite estar sempre em construção, em transformação, renovando-se continuamente. Esse caráter provisório é mais uma das razões para a atividade filosófica também ser chamada de experiência ou prática ou exercício. Não se termina de filosofar. No *Banquete* (201 e 7 – 204 c 6), Platão poeticamente descreve a figura do filósofo como aquele que está sempre a procura de algo que continuamente lhe escapa. Como um ser ignorante, o filósofo busca a sabedoria, a deseja. Todavia, nunca consegue alcançá-la definitivamente, pois, esta, só aos deuses pertenceria. Sendo assim, resta aos filósofos o mesmo destino da figura mitológica de Eros, cuja carência e pobreza em que vive, o obriga a estar sempre em atividade, caçando corajosamente o objeto do seu amor. O filósofo, sem nunca possuir o que tanto deseja, vive a filosofar.

A provisoriedade da produção filosófica, embora represente seu próprio limite, também se apresenta como processo, uma vez que permite o surgimento de novas possibilidades, garantindo a inserção da filosofia em uma dinâmica processual de construção ou renovação do próprio conhecimento. O ensino filosófico não deve prescindir dessa dinâmica, muito menos temê-la; antes, deve promover essa renovação criativa do saber e que constitui a atividade

filosofante. Ensinar estando preso a um currículo, ainda que mínimo, mesmo que pautado naquilo que é produzido ao longo da história da filosofia, costuma resultar em conteudismo, paralisia da inteligência, esterilidade e alienação. E, ainda que sejam adotados currículos ou programas escolares mais inteligentes, libertários, emancipatórios etc., corre-se o risco de não avançarmos na aprendizagem da filosofia, quando se constata a inexistência de tempo e espaços didáticos adequados à experiência, à prática filosófica¹⁴.

Mais uma vez ressaltamos que não se trata de propor um ensino de filosofia que repudia a tradição e que parte da ideia de que a produção filosófica deve ser posta de lado ou que não deva ser considerada como muito importante na escola, com isso menosprezando sua importância nos processos de ensino-aprendizagem da filosofia. Todavia, como falar em ensino, não apenas o de filosofia, sem reconhecer e criticar certo fetiche pelo saber enciclopédico, certo hábito em associar aprendizagem com acúmulo de informações e ensino com um conjunto de técnicas de transmissão de saberes? Temos suficientemente avançado na educação, a ponto de nos acharmos livres de um ensino fundado na lógica da pura explicação e da transmissão de saberes? Temos, ainda que lentamente, superado a figura do professor como um “explicador” da matéria, submetido à lógica da instrução?¹⁵ Encontramos em nossas escolas do Ensino Médio tempo suficiente para ruminarmos os poucos saberes que são apreendidos? Superamos a angustiante “decoreba” e seus fatigantes esforços de memorização e repetências?

¹⁴ O tempo e a quantidade de aulas destinadas atualmente ao ensino de filosofia são questões fundamentais. Conforme indica as diretrizes operacionais das escolas estaduais na Paraíba de 2013, em cumprimento da atual legislação vigente, são oferecidas aulas de filosofia para todas as turmas do Ensino Médio, porém, esta continua limitada a uma aula semanal, com menos de uma hora de duração. A porcentagem de horas-aulas de filosofia varia entre 1,8% a 5,1% de toda carga horária anual, como demonstra o exemplo a seguir. Nas turmas de Ensino Médio regular diurno, o total previsto de horas aula é de aproximadamente 923 horas. Desse total, apenas 41 horas-aula são destinadas à filosofia ou 4,4% (PARAÍBA, 2013).

¹⁵ Acerca disso nos fala Rancière que “antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos” (2002, p. 20).

Propondo uma filosofia da criatividade e possível através de um ensino ativo e subversivo, por uma “educação menor¹⁶” capaz de promover novas experiências filosófico-conceituais, vejamos como as ideias filosóficas de Gilles Deleuze e Félix Guattari também ajudam na construção desse trabalho, desde um viés pedagógico¹⁷.

Como veremos a partir de agora, no cerne da filosofia deleuzo-guattariana está a criação de conceitos, como atividade que caracteriza o filosofar, propriamente dito. O filósofo é um inventor de conceitos, é alguém que é bom nisso, é alguém que “sabe quais são inviáveis, arbitrários ou inconsistentes, não resistem um instante, e quais, ao contrário, são bem feitos e *testemunham uma criação*, mesmo que inquietante e perigosa” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 11, grifo nosso). Para esses filósofos, outras definições da filosofia, como “conhecer a si mesmo” ou como admiração e espanto, por exemplo, não indicam exatamente o que é a filosofia: conhecimento por puros conceitos. Criar conceitos é exclusividade da filosofia, pois, “se há lugar e tempo para a criação dos conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará filosofia, ou não se distinguirá da filosofia, mesmo que for lhe dado um outro nome” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 17). É a partir disso que Sílvio Gallo irá desenvolver sua

¹⁶ Um ensino subversivo da filosofia consiste em promover um ensino como prática de resistência frente às chamadas “sociedades de controle” (DELEUZE, 1990, n.p.), capaz de criar (sub)versões da vida, do mundo. Nas sociedades de controle há sempre versões oficiais. O ensino de filosofia subversivo promove criação de linhas de fugas frente às versões oficiais, nas quais é possível pensar (filosoficamente) o mundo e a si mesmo a partir de outras formas, outras versões (GALLO; ASPIS, 2010). Essas versões não oficiais resultam de um tipo “menor” de educação. Essa expressão é utilizada por Gallo, a partir de um deslocamento conceitual do termo usado por Deleuze e Guattari (1977) em sua análise da obra do escritor austro-húngaro Franz Kafka, em *Kafka: por uma literatura menor*. Uma educação menor é “fruto da ação militante de professores em sala de aula, agindo em surdina, sem grandes alardes, mas muitas vezes produzindo algo nem mesmo suspeitado pelas ‘grandes políticas’, apesar delas e para além delas” (GALLO, 2008, p. 26). Na educação menor, a filosofia é ensinada como um exercício vivo, produtivo e criativo. Tal vivacidade filosófica resultaria de uma prática pedagógica que contrasta com aquela prática que está alinhada aos interesses da educação maior, pois consiste em formas de ensinar filosofia que rompem com o enciclopedismo e se voltam para o cotidiano dos jovens e para os problemas vividos por eles. É nesse sentido que o ensino de filosofia, no contexto de uma educação menor, pode promover a autonomia.

¹⁷ Gilles Deleuze e Félix Guattari foram dois filósofos franceses, falecidos no final do século XX. Gilles Deleuze nasceu em Paris, a 18 de janeiro de 1925. Começou a estudar filosofia na Sorbonne em 1944. Três anos mais tarde obteve seu diploma com um estudo sobre David Hume. Recebeu o título de doutor, quando já era reconhecido como um experiente professor tendo, inclusive, publicado vários livros importantes. Entre 1948 e 1957 foi professor de filosofia no Ensino Médio da época. Após esse período dedicou-se à carreira universitária, até sua aposentaria, em 1987. Em 1969, ano em que conheceu Félix Guattari, Deleuze trabalhou em Vincennes (Universidade de Paris VIII), onde vivenciou importantes experiências que contribuíram para o desenvolvimento do seu pensamento, devido ao estilo “transdisciplinar” que se cultivava naquele lugar em que professores de filosofia tinham, por exemplo, que falar para pessoas de distintas áreas e curso, na maioria das vezes, tradicionalmente alheias à reflexão filosófica. Com Guattari escreveu: *Capitalismo e esquizofrenia: o anti-Édipo* (1972) e *Mil platôs* (1980), *Kafka: por uma literatura menor* (1975) e *O que é a filosofia* (2009). Félix Guattari nasceu em 30 de abril de 1930, no norte da França, na aldeia de Villeneuve-les-Sablons (considerado um subúrbio de Paris). Guattari foi editor e colaborador de *La Voie Communiste*, um jornal comunista de esquerda. No entanto, em 1956, Guattari foi expulso do partido comunista após ele ter protestado contra a invasão soviética da Hungria. Porém, a expulsão do partido não levou Guattari a deixar de apoiar a política de esquerda. Em maio 1968, ajudou a ocupar o *Theatre de L'Odeon*, num movimento anti-governo. A relação profissional e intelectual com Deleuze definiria reputação global de Guattari. Na universidade, estudou farmácia e filosofia. Em 1992 morreu Guattari e três anos depois Deleuze veio a falecer.

proposta pedagógica para o ensino de filosofia. Nela, os processos de ensino-aprendizagem deveriam proporcionar aos estudantes experiências dos e com os conceitos, em defesa de um ensino ativo e a partir de uma pedagogia do conceito, centrada na aprendizagem conceitual e seu exercício como experiência do pensamento.

O trabalho com o ensino da Filosofia no contexto de uma “pedagogia do conceito” seria, por sua vez, um exercício de afirmação da Filosofia, um trabalho do pensamento que faça que a Filosofia siga sendo uma força viva, na medida em que pode ser um convite aos estudantes para experimentar o pensamento em seu registro filosófico. (GOTO; GALLO, 2011, p. 79).

Propor uma pedagogia para o ensino de filosofia, partindo de uma concepção na qual a filosofia consiste em ser uma atividade de criação e na qual a experiência ou exercício filosófico está no centro de seu ensino e aprendizagem, foi o que despertou nossa atenção por esse pensamento. Por essa razão, nossa leitura de Deleuze e Guattari é perpassada por um viés pedagógico e tem interesses pedagógicos bem definidos, pois, aquilo que nos motiva é o problema do ensino de filosofia enquanto uma experiência do filosofar, o que torna nossa compreensão do pensamento deleuze-guattariano algo de singular e/ou singularizante. Nesse sentido, a partir de uma filosofia como atividade de criação de conceitos, perguntamos: em que consiste essa atividade filosófica como a expuseram Deleuze e Guattari? Como ela surge e se caracteriza frente a outras atividades do pensamento, qual o seu significado? Quais as possíveis contribuições dessa perspectiva filosófica para o ensino de filosofia na escola? Que relações poderiam ser criadas entre a filosofia da criação conceitual e da *praxis* criadora e como essa aproximação ou interlocução filosófica poderia contribuir para o tema do ensino de filosofia? Essas foram algumas das questões que buscamos responder ao elaboramos o referencial teórico dessa pesquisa.

Segundo Deleuze e Guattari, o pensamento opera de três modos diferentes: através da ciência, da arte e da filosofia. Para eles, “pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda, por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que um outro ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente pensado. (2009, p. 255). Respectivamente, cada um desses modos corresponde a uma atividade criadora diferente da inteligência e cada uma delas produz ou cria algo que lhe é própria. A ciência produz *funcionários*, a arte *perceptos e afectos* a filosofia cria *conceitos*. O filosofar ou a experiência filosófica consiste no exercício ou na prática da criação conceitual e, em razão disso, todo filósofo é um criador, um inventor de conceitos. Também o aprendiz de filósofo é alguém que se exercita na arte de criar novos conceitos.

[...] a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. [...] A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos. [...] ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 10 – 15, grifo do autor).

Todavia, o pensamento não é algo natural, que acontece necessária e/ou espontaneamente. Pensamos porque somos obrigados a fazê-lo, vai dizer Deleuze. O pensamento é uma resposta a algo que nos força pensar. Em *Diferença e repetição* (1988), Deleuze, ao criticar aquilo que chamou de imagem dogmática do pensamento, mostra que o pensamento resulta de uma necessidade que brota no plano da sensibilidade e não do racional. Nessa obra, o filósofo reúne e analisa oito postulados que seriam os responsáveis por a imagem dogmática do pensamento. Analisando o primeiro deles, chamado de *Cogitatio natura universalis*, Deleuze critica o tradicional princípio de que o pensamento ou o pensar é algo natural nos seres humanos e, com isso, contraria uma pressuposição, há muito presente na filosofia e comumente expressa na máxima aristotélica de que, por natureza, todos os homens desejam saber¹⁸. Outro princípio contido nesse primeiro postulado afirma o pensamento, também de modo natural, busca sempre aquilo que é verdadeiro, pois, possui uma afinidade com a verdade, revelando possuir uma espécie de boa vontade, tanto por parte daquele pensa, como do próprio pensamento, pois estaria sempre em busca daquilo que é reto, verdadeiro e bom.

Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. [...] Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral. [...] Quando Nietzsche se interroga sobre os pressupostos mais gerais da Filosofia, diz serem eles essencialmente morais, pois só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro. Com efeito, quem, senão a Moral? E este Bem que dá o pensamento ao verdadeiro e o verdadeiro ao pensamento. (DELEUZE, 1988, p.132).

Com vistas a uma filosofia da diferença e através de uma crítica que, “em vez de se apoiar na Imagem moral do pensamento, ela tomaria como ponto de partida uma crítica radical da Imagem e dos "postulados" que ela implica” (id. ib.), Deleuze apresenta a necessidade como causa do pensamento. Assim como os conceitos, em Deleuze o próprio

¹⁸ *Metafísica*, 980a.

pensamento é algo criado. O pensamento (*cogitatio*) resulta de uma necessidade que surge no plano da sensibilidade e que o move a inteligência, que a mobiliza, que o força pensar, não como algo natural, mas alguma que vem fora. Essa força é algo que, inicialmente só pode ser sentido e a isso, Deleuze chamou de *sentendum*, pois sensibiliza a alma e que a torna perplexa, obrigando-a pensar e “pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. (...) Do *sentendum* ao *cogitandum* se desenvolveu a violência daquilo que força a pensar” (DELEUZE, 1988, p. 138, 140), capaz de provocar a inteligência e que suscita um *problema*.

A filosofia é uma atividade porque o próprio pensamento é em si atividade e este, por sua vez, é impulsionado por uma necessidade que o força a agir. Na atividade filosófica a força propulsora recebe o nome de problema. O problema na filosofia de Deleuze é o motor do pensamento, portanto é algo que antecede o próprio pensar e não deve ser entendido como um produto do pensar, mas como uma instância pré-filosófica. O problema é aquilo que nos faz pensar, é um encontro, um acontecimento que se surge no âmbito da sensibilidade, nada tendo de racional e que não aponta para qualquer solução.

Problema em sentido deleuziano, não se propõe, não se empresta, não se presenteia, não se toma de algum parente, nem mesmo se inventa... Assim como os acontecimentos, não escolhemos nossos problemas, nem o inventamos. Deparamo-nos com eles, somos confrontados por eles, impondo-nos a violência da necessidade do pensar. E, assim, fica impossível saber de antemão o que será problemático para nós ou para qualquer um. (GOTO; GALLO, 2011, p. 83-84).

Porque resulta da experiência sensível, o problema é da ordem do acontecimento, do eventual, marcado pela singularidade que se instaura no imprevisível da experiência inicialmente caótica. Deleuze apresenta o problema como um evento alheio a qualquer significação ou racionalização, próprias de um momento posterior ao da experiência sensível, que se situa no plano da pura empiria, ainda não teorizada. Eles (os problemas) nunca são perguntas, cuja interrogação pressupõe uma resposta. “Mais importante do que resolver um problema, do que decalcar a solução sobre o problema, é vivê-lo, experimentá-lo sensivelmente, as soluções são engendradas *pelo* próprio problema, *no* problema” (GALLO, 2012, p. 77, grifo do autor). É a partir deles que a inteligência produz, cria, inventa. Portanto, os problemas devem ser experimentados, vivenciados desde o plano da sensibilidade.

Como não podem ser dados, os problemas exigem uma atenção desde a sensibilidade, nem sempre atenta a si mesma. Conforme propõe Gallo, o primeiro momento didático para a

aula de filosofia consiste em despertar essa sensibilidade nos estudantes, para que possam, eles próprios, sentir os problemas e mais do que isso, terem eles mesmos o direito a seus próprios problemas. Trata-se de ir além dos pressupostos de uma aprendizagem significativa, na qual os estudantes tentam estabelecer certos *links* pedagógicos entre aquilo que se aprende e a própria vida pessoal, familiar ou social; de, inicialmente, experimentar a vertigem caos¹⁹ no plano do não-lógico, do não-pronto, do porvir, da ignorância. São os problemas que tornam necessário o pensar, que despertam a necessidade do pensamento. No entanto, antes de tudo, os problemas devem ser vivenciados, experimentados desde a própria sensibilidade. Portanto, a noção de problema deleuziana não corresponde a um cálculo a ser resolvido, a uma aporia a ser superada, a uma dúvida a ser desfeita. Tampouco, o problema é uma enunciação linguística organizada, ordenada. O problema é busca pela construção, pela criação e aquilo que não está pronto e que reclama respostas. Essas respostas são o alvo da atividade pensante.

Em um ensino de filosofia segundo a perspectiva deleuziana, o contato com os problemas é fundamental, pois, sem eles não haveria uma atividade criativa. No entanto, esse contato deve acontecer, principalmente, no plano da experiência sensível, da sensibilidade (sensibilização) e os problemas não devem ser tratados como questões prontas e que demandam uma solução racional e/ou técnica. Os problemas devem ser vivenciados, experimentados e isso faz com que a atividade do pensamento seja uma verdadeira experiência de criação.

Destacando a importância dos problemas para a criação filosófica, Gallo propõe uma versão pedagógica desse processo criativo em *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio* (2012) e, com vistas a uma pedagogia do conceito, na qual as aulas poderiam se tornar verdadeiras “oficinas de conceitos” e onde a aula “deve ser um *laboratório*, lugar de experimentação, ou como disse antes, uma *oficina*, lugar de atividades práticas” (p. 93), são sugeridos quatro momentos didáticos para as aulas ou curso de filosofia: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Após um primeiro momento de sensibilização, no qual se pretende que o estudante de filosofia desenvolva certa empatia com determinado problema filosófico, passa-se para a segunda etapa ou momento didático proposto por Gallo (2012a): a *problematização*. Nessa

¹⁹ A noção de caos (do grego “desordem”) em Deleuze e Guattari (2009) refere-se a tudo aquilo que existe como pura possibilidade, virtualidade, “um vazio que não é um nada, mas um *virtual*, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência” (p. 153).

etapa os temas da aula são transformados em problemas, uma vez que são eles que despertam o desejo de pensar e de construir respostas. Do ponto de vista pragmático ou metodológico, naquilo que se refere à aula de filosofia, a proposta didática de Gallo demanda técnica e planejamento adequados. No caso do primeiro momento, o da sensibilização, esta demanda uma capacidade técnica do professor despertar a sensibilidade dos estudantes²⁰. Adotando um planejamento cuidadosamente elaborado, o professor deveria poder propor estudantes temas que pudessem ser problematizados pelos estudantes e, então, tendo eles próprios sua experiência do problema, poderem tornar-se criadores do seu próprio pensamento²¹. Esse é o projeto de uma filosofia da singularidade e da diferença, que ensaia novas possibilidades de pensamento, outras versões para a compreensão do mundo e de si, que promove outras versões não oficiais, (sub)versões (GALLO; ASPIS, 2010).

O conceito é um modo (filosófico) de exprimir o mundo, o real, sob a forma de um *acontecimento*. Partindo de uma ideia de caos como pura virtualidade, isto é, como aquilo que contém em si todas as possibilidades e que capaz de suscitar todas as formas possíveis (DELEUZE, 2009), o conceito é aquilo que se fez possível, uma *singularidade* construída em um determinado momento do tempo e espaço. Em sua crítica a toda filosofia influenciada por Platão e sua concepção de essencialista da realidade, a filosofia deleuziana concebe o *mundo* como uma “louca” colcha de retalhos (*crazy patchwork*), composto pela multiplicidade de acontecimentos que se desdobram em infinitas conexões rizomáticas. Os conceitos participam da construção do *mundo*, compreendido como esse conjunto rizomático de acontecimentos, cuja função é a de “dizer” os acontecimentos, isto é, torná-los possíveis. Conforme nos explica Aspis (2012), para Deleuze, não existe um mundo dado como algo *a priori*.

Não há nada que esteja dado de antemão, os possíveis têm de ser criados. Essa criação é uma possibilidade para os homens. Um acontecimento é um possível que é enunciado por signos e se efetua na ação, irredutível a representações, é uma singularidade. Todo e cada homem pode criar: enunciar e efetuar novos possíveis, assim como pode se restringir a

²⁰ Em seu livro, o autor faz algumas sugestões para a etapa da sensibilização, propondo o uso de recursos artísticos como música, poemas, filme etc. (GALLO, 2012).

²¹ Em 2006, o Ministério da Educação lançou as *Orientações curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), contendo uma lista de conteúdos programáticos com nove temas principais e outros 24 subtemas. A lista do MEC está na base do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e acabou por ser tornar em uma espécie de roteiro de estudos, posteriormente absorvido pelo currículo escolar. A adoção e consolidação do ENEM alterou todo processo seletivo e de ingresso ao nível superior no país. Todavia, as mudanças ainda não são suficientes para que fosse superada a pressão do vestibular exercida sobre professores e estudantes, escola e família. As provas mudaram, mas continuam a existir e estão em toda parte. Embora seja preciso reconhecer que a adoção do ENEM forçou as escolas, especialmente as particulares, a cumprirem a lei da obrigatoriedade, sua padronização em conteúdos (pré)postos, representa um risco e um obstáculos para que pensem em um ensino de filosofia voltado para a experiência do filosofar, segundo o apresentamos.

reproduzir os acontecimentos já criados, sem vigor, sem revigor, renovação, vida. (ASPIS, *ibid.*, p. 204-205).

Podemos dizer que para essa filosofia o que chamamos de realidade é o somatório de todos os possíveis, enunciados ou anunciados pelos conceitos. Mundo é um mundo de possíveis, criados a partir de um infinito número de possibilidades e, portanto, de mundos possíveis. Aquilo que chamamos mundo real é na verdade uma versão oficial de um conjunto determinado de possibilidades como mundo-dado, mantido mais pela força do poder das sociedades de controle de um mundo-imposto, que pela ação criativa do ser humano.

Deleuze e Guattari também mostram que por ser acontecimento, o conceito não deve ser confundido com uma definição ou um princípio definidor da realidade. Ele escapa à lógica de do *logos* demonstrativo ou discursivo e, nesse sentido, a filosofia não se confunde como uma formulação discursiva e/ou proposicional. “As proposições definem-se por sua referência, e a referência não concerne ao Acontecimento, mas a uma relação com o estado de coisas ou de corpos, bem como as condições desta relação” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 35). A construção da ideia de conceito em Deleuze e Guattari recusa a concepção tradicional na qual o conceito é entendido como definição.

Os conceitos funcionam como *ferramentas* teórico-práticas para construção daquilo que, usualmente, chamamos de realidade ou de mundo. Para Deleuze não existe uma única realidade-mundo, mas, realidades-mundos possíveis (multiplicidade), seja em uma versão “maior”, oficial, cuja manutenção se deve ao exercício do controle e do poder; seja em outras possíveis sub-versões ou versões menores. Um ensino de filosofia como experiência do filosofar, na perspectiva teórica da atividade de criação de conceitos, é uma ação educativa e filosófica que incentiva a invenção de tantos outros mundos possíveis e diferentes.

A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum (Tarde/Lazzarato). Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer – novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Cada variação, por minúscula que seja, ao propagar-se e ser imitada, torna-se quantidade social, e assim pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e novas formas de cooperação. Nessa economia afetiva, a subjetividade não é efeito ou superestrutura etérea, mas força viva, quantidade social, potência psíquica e política. (PELBART, 2003, p. 138 apud ASPIS, 2012, p. 205).

Os conceitos não são descobertos, pois, descobri-los seria negar sua criação e afirmar que eles existem antes mesmo que pudéssemos pensá-los. Eles se estabelecem na *imanência* e

são experimentados por cada um e por todos os seres humanos, pois, dizem respeito à existência humana e, portanto, são capazes de afetar e mover intensamente. As filosofias do acontecimento são, na verdade, filosofias da vida, filosofia das contingências presentes na existência humana, filosofias da imanência. A filosofia da imanência de Deleuze e Guattari é uma *atividade* de criação de conceitos, mas também uma *experiência* da própria existência (*imanência*) humana como contingência (*problema*) e possibilidade (*acontecimento*). Ao invés de abstrair o uno do múltiplo, a essência do devir, o mesmo da diferença, o transcendente da imanência, a filosofia deleuzo-guattariana (re)estabelece a multiplicidade, o devir, a diferença e se constrói, a partir do plano de imanência. É no plano de imanência e partir dele que os conceitos são criados, uma vez que todos os componentes necessários para sua criação estão dispostos na imanência.

Uma vez que o pensamento começa como uma experiência do caos, que em Deleuze e Guattari aparece como a totalidade virtual de infinitas possibilidades, para que se possa pensar esse caos é preciso recortá-lo, traçar um campo, de certo modo delimitá-lo, mas sem a pretensão de contê-lo, de pôr ordem. Na verdade, a criação de um plano de imanência é o que marca determinada filosofia, pois é nele que encontrará seus elementos constituintes, sua composição. Enquanto um criador de conceitos, cada filósofo também um instaurador de planos de imanência. No ensino de filosofia, Gallo vai mostrar que todos os conceitos retiram do plano sua composição, tendo como elementos o tempo e lugar em se vive, leituras, experiências de vida, afinidades, lutas, conquistas, fracassos etc. Por serem da ordem do acontecimento e do eventual, por serem compostos, possuírem uma história, partirem de um ou vários problemas diferentes e por carregarem a marca da inteligência que os criou, os conceitos representam uma multiplicidade de mundos possíveis, de planos de imanência possíveis, capazes de fecundar novos planos e singularidades.

Há pouco, citamos uma das propostas de Gallo (2012) para o ensino de filosofia como experiência de criação de conceitos, na qual a aula de filosofia converte-se em uma “oficina de conceitos”. Nessa proposta, o autor fala de alguns passos ou etapas que, progressivamente, vão ajudando o estudante a filosofar, começando pela sensibilização, cujo objetivo é despertar da sensibilidade do estudante e ajudá-lo a experimentar o problema (problematização). A terceira etapa é o da investigação, momento em que o estudante entra em contato com diferentes filosofias e textos filosóficos, procurando estabelecer com eles uma relação de interlocução e, por fim, no quarto momento didático é da conceituação propriamente dita, em que o estudante cria ou recria conceitos e assim faz, ele próprio, sua experiência filosófica. É verdade que em vários de seus textos, o autor se opõe à ideia de método como um caminho

que deva ser necessária e arbitrariamente seguido, baseando-se no pensamento de filósofos como, por exemplo, Jacques Rancière (2002). Retoma a consideração deleuziana de que nunca se sabe como alguém vai aprender ou que, assim com não há método para encontrar tesouros, tampouco há aprender (Deleuze, 1988). O que Gallo, portanto, propõe, são “pistas” didáticas e um caminho que deve ser visto como uma proposta e não como uma ideia reguladora.

Além desse primeiro “método”, Gallo propõe outra forma de estudar filosofia que denomina de “regressiva”, que consiste na busca do problema ou do conjunto de problemas que engendraram o conceito de um determinado filósofo. Explica que:

Para mostrar o processo do filosofar pelos filósofos, algo que poderia transformar a filosofia em algo vivo e pulsante aos olhos dos estudantes, seria interessante justamente “tirar da sombra” os problemas, lançar luz sobre aquilo que os textos escodem. Abrir a “cozinha” da filosofia, ver como os filósofos trabalham para construir suas ideias, seus conceitos, seus sistemas. (GALLO, 2012, p. 111).

Todavia, o problema ou problemas não são contemplados de maneira transcendente. Os problemas para Deleuze e Guattari não são equações que se equilibram no cálculo, mas, imanentes e oriundos de uma experiência que começa na sensibilidade. Assim como os conceitos, os problemas pertencem ao plano da imanência. Os elementos contidos nesse plano que oferecem ao pensamento a “matéria” da qual os conceitos são criados. Se é no plano da imanência que os problema se instauram e que os conceitos são criados, seria possível conhecer esta ou outra filosofia, a partir do conhecimento dos planos de imanência no qual elas foram criadas? Sim, pelo menos, segundo Deleuze e Guattari:

A filosofia é ao mesmo tempo criação de conceito e instauração do plano. O conceito é o começo da filosofia, mas o plano é sua instauração. O plano não consiste evidentemente em um programa, em um projeto, em um fim ou em um meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar os conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras. (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 58).

Nesse ponto é possível associar a instauração de um plano de imanência com a história, no sentido de que traçar o plano de imanência é o mesmo que criar a história. Assim como não há um plano único, mas planos de imanência, também não existe apenas uma história única, mas histórias. O estudo da história em torno dos conceitos, das filosofias pode

contribuir para o reconhecimento de seus respectivos planos de imanência e problemas originais. A filosofia enquanto um saber historicamente constituído corresponde a uma série de conceitos que foram criados, ao longo do tempo e espaço, por filósofos, cujos problemas emergiram de seus próprios planos de imanência. Nas palavras de Lorigieri (2002):

Com certeza ela [a filosofia] é uma das formas de saber e de conhecimento que os seres humanos produzem para tentar explicar a realidade da qual fazem parte e a si mesmos, nessa realidade. São várias as formas de conhecimento: o mito; a religião; a arte; o senso comum; a ciência; a filosofia. (LORIERI, 2002, p. 35, grifo nosso).

A filosofia enquanto experiência criativa do filosofar se constitui como acontecimento, como possibilidade, como instauração de novas versões da realidade-mundo. Uma das maiores contribuições do pensamento de Deleuze e Guattari para o ensino de filosofia, como para o ensino em geral, foi certamente entendê-lo como uma atividade de criação nascido da experiência viva de cada um. Todavia, não como uma atividade pronta, que cessa, que sossega, encontra o que acha. O filosofar é sempre perene e dever ser capaz de engendrar sempre novas possibilidades, uma vez que o caos do qual todo problema surge permanece a despeito de todos os esforços para dele escaparmos (DELEUZE; GUATTARI, 2009).

2.1.3 Conexões rizomáticas e ensino de filosofia

Como dissemos no início do capítulo, para refletir sobre o ensino de filosofia, partindo de referenciais teóricos tão distintos entre si como os que adotamos na tese, foi necessário adotar uma compreensão que permitisse estabelecer conexões ou aproximações rizomáticas entre os pensamentos de Vaz, Vázquez, Deleuze, Guattari e Gallo. Foi a partir dessa imagem do rizoma – como uma rede viva de alianças, conjunções, multiplicidade e deslocamentos – que pudemos operar com as teorias de Vaz e Vázquez, desde uma perspectiva ética e com Deleuze, Guattari e Gallo, desde uma perspectiva pedagógica.

Como o próprio texto demonstrou, não nos empenhamos em refletir e explicitar o caráter metafísico ou ontológico presente em todo pensamento vaziano, em relação, por exemplo, à fundamentação materialista histórico dialética das reflexões de Vázquez. Tampouco, objetivamos aprofundar a herança hegeliana presente na obra desses dois filósofos, o que os tornariam mais próximos um do outro do que talvez se possa imaginar. O que fizemos, ao longo de toda reflexão, foi explicitar como cada um dos teóricos, a despeito de suas distâncias e aproximações, contribui (rizomaticamente) para pensarmos o ensino e

aprendizagem da filosofia como exercício do filosófico ou da prática pessoal da atividade filosófica. Uma atividade, cuja principal característica é criar, produzir, inventar novos saberes e novas práticas (filosóficas), que se configura como uma *experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos*. A partir disso podemos dizer que: 1) Não há ensino e aprendizagem de filosofia sem experiência do filosofar. 2) A experiência filosófica se caracteriza como um exercício da inteligência que opera através do exercício da crítica ou do pensamento crítico, juntamente com a capacidade criativa da inteligência de criar e recriar sua própria compreensão acerca da realidade. 3) O exercício crítico-criativo da inteligência torna possível que o sujeito crie não apenas novas compreensões acerca da realidade em que se insere ou conhece, mas também possibilita novas compreensões acerca de si mesmo e, 4) à medida que a compreensão que o sujeito tem de si muda, é ele quem muda. 5) Essa mudança “interior” não fica circunscrita ao âmbito conceitual, pois afeta os próprios valores, decisões e ações do sujeito-filósofo.

A experiência do filosofar repercute no campo da *praxis* e afeta, portanto, as esferas do ético-moral (plano individual) e do político (plano coletivo). O ensino de filosofia, a partir dessa perspectiva, permite-nos pensar no filosofar como um exercício crítico-criativo da própria maneira de pensar, ser e agir. Essa concepção de ensino de filosofia só é possível quando se admite a existência de uma estreita correlação entre o aprendizado da filosofia e o exercício do filosofar, concebidas como faces de uma mesma realidade, na qual o ato de aprender filosofia e o ato de filosofar constituem uma única e idêntica experiência. Acreditamos que as referências teóricas aqui apresentadas e com as quais operamos nesse trabalho, corroboram com essa concepção da filosofia e de seu ensino que defendemos, como demonstra, por exemplo, o trecho a seguir:

A filosofia tem uma ação *criadora* (de conceitos) e não é uma *mera passividade frente ao mundo*. [...] a *criação de conceitos é, necessariamente uma intervenção no mundo, ela é a própria criação de um mundo*. Assim, *criar conceitos é uma forma de transformar o mundo*; os conceitos são as ferramentas que permitem ao filósofo criar um mundo à sua maneira. Por outro lado, os conceitos podem ainda ser armas para a ação de outros, filósofos ou não, que dispõem deles para fazer a crítica de mundo, para instaurar outros mundos. (GALLO, 2008, p. 34-35, grifo nosso).

Mesmo a ética racionalista ideonômica vaziana reconhece a dinamicidade da atividade criadora da filosofia, quando, através do “conflito ético”, a *praxis* promove mudanças históricas na cultura, “lar” de todo ser humano, lugar de manifestação de si mesmo, enquanto indivíduo e enquanto ser social. A mudança no interior da cultura é reflexo de novas *praxis*,

criadas por indivíduos que pensam e recriam o *ethos* a partir de si mesmos, movidos por um ideal, teleologicamente concebido e sob a “tutela” de uma razão comprometida com a prática.

Como Deleuze e Guattari, Vázquez reconhece que a transformação resulta de uma necessidade, de uma experiência, não de uma ideia inata ou pré-concebida, tal qual, por exemplo, a ideia de Bem com que Platão inspirou a Aristóteles. A necessidade de mudança é em Vázquez uma experiência de não aceitação, de inconformidade. Em Deleuze e Guattari, transformar é criar e a criação resulta de algo vivido desde a sensibilidade, experimentado antes de ser calculado pela inteligência; que tomou a forma de um problema e que provoca e instiga o pensamento a criar, a agir.

Não há uma filosofia pronta e nunca houve para esses pensadores. O “antigo”, o “moderno” e o “contemporâneo” são designações que desaparecem quando se verifica que, em todos eles, a filosofia consiste em uma atividade que envolve muito mais que apenas uma reflexão intelectualista. Segundo nossas fontes teóricas a filosofia tem sua própria prática e repercute na *praxis*; a filosofia está mergulhada na história e nela respira ou como gostamos de pensar, a filosofia é sempre uma atividade “encarnada”, “lambuzada” na realidade de cada sujeito que ousou filosofar. Para os filósofos aqui analisados, teoria e prática são apenas classificações circunstanciais, uma vez que afirmam a intrínseca relação entre ambas. Divergem quanto à dialética; quanto ao seu idealismo ou materialismo; quanto a sua unicidade ou multiplicidade. Todavia, nos permitem pensar que a filosofia é uma conquista, um esforço, um exercício e nesse sentido uma verdadeira experiência.

Nossos referenciais não nos permitem pensar em um ensino de filosofia diferente da “maneira de ser” da própria filosofia. A mudança do pensamento e da prática pedagógica exige a experiência da não aceitação, do inconformismo pedagógico (e filosófico), vivenciado como um problema que afeta e incomoda, obrigando o pensamento a agir, a criar. Exige a passagem de uma prática educacional espontânea – “esquecida”, alheia a si mesma, “alienada” para citar Marx, “opiniosa” lembrando Deleuze e Guattari – e a superação de um *praxis* escolar reiterativa, reproducionista – que imbeciliza porque castra o pensamento, como quem impede algo de se desenvolver – através de uma *praxis* pedagógica reflexiva, que nada mais é recortar o caos, traçar um plano de imanência e criar,

[...] reagindo sobre as opiniões, sobre os fluxos ordinários de ideias, criando “pregnâncias” inéditas, novas singularidades ou um novo sistema de pontos singulares, propondo uma redistribuição inesperada dos dados, uma reclassificação insólita e todavia “iluminadora” das coisas e dos seres, aproximando coisas que se supunha afastadas, afastando outras que se

supunha próximas. Só a filosofia detém esta capacidade, esta força selvagem do conceito [...]. (DIAS, 1995, p.32 apud GALLO, 2008, p. 43).

Há muito se tem afirmado que a aula e/ou a disciplina de filosofia podem e devem ser consideradas como um espaço privilegiado para o ensino-aprendizagem dessa disciplina, enquanto prática do exercício filosófico ou experiência do filosofar; que nos processos de ensino-aprendizagem da filosofia, não deveria haver dicotomia entre aprender e fazer o autêntico exercício de pensar filosoficamente. Na história da filosofia, temos, por exemplo, as opiniões de Kant e Hegel sobre o assunto. O que é novo é a maneira como a filosofia e o filosofar são concebidos em tempos e lugares diferentes, permitindo pensar a relação entre ensino-aprendizagem de filosofia e experiência do filosofar sempre a partir de diferentes contornos e desdobramentos, leituras e significados.

Mesmo os textos que tratam sobre o ensino de filosofia em nosso país – os documentos MEC ou os textos especializados nesse assunto – criticam um ensino de filosofia baseado na transmissão de determinados saberes ou conteúdos de natureza “filosófica” e, ainda que, em algum momento na sala de aula ou no curso de filosofia, o professor utilize de procedimentos didáticos que se acham ancorados na instrução ou na transmissão de saberes, o principal objetivo é proporcionar aos estudantes de filosofia um espaço para que possam vivenciar determinadas competências e habilidades próprias da filosofia e do filosofar. Parece haver uma intenção nesses textos, mesmo que implicitamente, de provocar uma *akmé*, um “despertar filosófico”, nos estudantes. Contudo, a experiência com o trabalho docente como professor, mas também com a formação de professores, nos mostra que a simples afirmação de que o ensino de filosofia deve se constituir como uma experiência filosófica costuma ser insuficiente para superar um tipo de ensino há muito enraizado na educação brasileira e classificada pela crítica como uma “educação bancária” (FREIRE, 2009, *passim*.), por seu caráter narrativo, depositante de conteúdos petrificados e por sua natureza opressora por reduzir o ser humano a um autômato.

3 A FILOSOFIA E SEU ENSINO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

No capítulo anterior apresentamos e explicitamos a principal tese de todo o trabalho, acerca do ensino de filosofia, enquanto experiência crítico-criativa do filosofar. Demonstramos como essa concepção foi sendo desenvolvida e como ela se fundamenta, a partir dos referenciais teóricos adotados para a construção de uma proposta teórica para o ensino de filosofia. Ao longo do capítulo, mostramos que a fundamentação teórica se desenvolveu a partir de dois vieses: um ético e outro pedagógico. Na perspectiva ética, inicialmente partimos dos escritos de filosofia de Henrique Cláudio de Lima Vaz, refletindo sobre a filosofia e a experiência crítico-criativa do filosofar. O *ethos* como morada humana é perpassado por uma dinamicidade interna capaz de promover sua própria transformação e de criar novas formas históricas de vida ética. Para Vaz, o *ethos* ou da vida ética move-se no terreno de uma dialética fundamental, que consiste de um processo de continuidade e de descontinuidade que afeta toda vida ética e no qual a tradição, o costume e o hábito – que representam a permanência, a continuidade do *ethos* – são objeto de revisão, de crítica e de superação, através de um momento estrutural do próprio dinamismo histórico do *ethos*, denominado como “conflito ético” (VAZ, 1993, p. 31). Para o filósofo, tal conflito resulta do advento de uma nova forma de pensar, de uma nova “versão” da razão prática agindo diretamente sobre nossa *praxis*. É, justamente esse movimento criador de uma nova *praxis* que nos elevou, em um segundo momento, também sob um viés ético, a refletirmos acerca da filosofia como experiência de criação, partindo da relação entre o filosofar e a *praxis* criadora, conforme pensou Adolfo Sánchez Vázquez, em sua filosofia da *praxis*.

Na perspectiva pedagógica, a filosofia, o filosofar e o ensino de filosofia como experiência do filosofar, foram refletidos a partir da filosofia como criação de conceitos, conforme preconizam Gilles Deleuze e Félix Guattari. Como desenvolvemos anteriormente, nossa reflexão acerca das contribuições da filosofia deleuzo-guattariana para o estudo da temática, foi mediada pelo pensamento do professor Sílvio Gallo, atualmente, um dos principais pesquisadores dessa temática em nosso país.

Nesse e no próximo capítulo, desenvolvemos toda pesquisa empírica do trabalho. O presente capítulo é dedicado ao levantamento e análise da(s) concepção(ões) oficial(is) sobre a filosofia, seu ensino e a prática filosófica, conforme está prevista nos documentos que norteiam o ensino de filosofia em nosso país.

Todavia, antes de nos atermos à pesquisa dos textos oficiais, é importante tecer algumas considerações, ainda que breves, sobre as relações históricas entre educação, escola, filosofia

e poder que se desenvolveram em nosso país, especialmente, a partir do séc. XX, quando surge o que podemos chamar de “pensamento pedagógico brasileiro” (GADOTTI, 2002, p. 230). Autores como Alves (2002) e Lorieri (2002) afirmam que os rumos da educação brasileira sempre foram definidos visando atender a um conjunto de exigências pré-estabelecidas por forças de ordem política, econômica, ideológica internas, mas, sobretudo, externas. Trata-se de estar em sintonia e estabelecer compromisso com uma série de órgãos e instituições, responsáveis por “gerir” a educação em nível global. Paralelamente, trata-se, também, de dar continuidade a um conjunto de processos históricos, ora como resistências a determinados modelos de educação, ora como adequação a esses mesmos modelos, operando sua atualização. Todos esses processos são geridos por uma legislação educacional, isto é, a história da educação no Brasil também a história dos seus documentos oficiais (tratados, decretos, leis, resoluções, reformas, parâmetros, orientações etc.).

Há por trás de toda legislação um conjunto de interesses políticos, econômicos e ideológicos que devem ser atendidos. Desde a Proclamação da República, em 1889, o país já passou por 14 reformas educacionais. Analisando a organização e as transformações na educação brasileira sob a ótica da manipulação, Alves (2002) vai afirmar que por trás de todas as mudanças na educação sempre existiu uma série de interesses de ordem econômica e política, que desde o período colonial tem direcionado os rumos do nosso sistema educacional.

O ensino escolar no Brasil sempre teve a sua estrutura e o seu papel condicionados ao modelo econômico e político vigente em cada momento da história nacional; conseqüentemente, a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova reestruturação escolar, para adaptá-los aos interesses dos “novos senhores” do poder. (ALVES, 2002, p. 35).

A história recente da educação em nosso país parece endossar essa afirmação de Alves. Desde 1961, ano da primeira LDB, o país passou por três grandes reformas em sua política educacional. São 51 anos de uma educação submetida a pressões político-ideológicas motivadas por estratégias de Governo, voltadas à manutenção e ampliação de interesses, especialmente, econômicos.

Em todas essas reformas o destino do ensino de filosofia foi alvo de intensas discussões e debates. Em 1961, a primeira LDB (Lei N. 4024) reduziu a carga horária semanal das aulas de filosofia, que passou a ocupar o grupo das disciplinas consideradas como complementares, deixando, portanto, de obrigatória como português, matemática,

geografia, história, ciências e educação física. Em 1964, por meio de um golpe de Estado, os militares tomaram o poder sobre a nação e:

Ao assumir a direção do processo político nacional a partir de abril de 1964, o governo militar alterou os rumos da política brasileira procurando atender aos interesses da classe que representava, inaugurando uma nova fase da história do Brasil, que se notabilizou pela *defesa intransigente* do modelo dependente de desenvolvimento econômico, feito sob a égide do autoritarismo. (ALVES 2002, p. 35-36, grifo do autor).

Os anos da ditadura militar foram os piores para o ensino da filosofia, que por não atender às solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, foi definitivamente retirada do currículo escolar oficial em 1971, pela segunda LDB (Lei N. 5692/71). Essa reforma priorizava um ensino secundário essencialmente voltado para a formação técnica e profissional. Autores como Cartolano (1985), Romanelli (1998), Alves (2002), Rodrigo (2009) são unânimes em afirmar que, naquele período, a educação brasileira privilegiava a formação de mão-de-obra habilitada e eficiente, capaz de atender as demandas de uma produção industrial que crescia a uma taxa de 30% ao ano, financiada principalmente por altíssimos investimentos da indústria automobilística, que injetava capital estrangeiro no país e que queria ter certeza de lucro financeiro. A manutenção daquilo que ficou conhecido como “milagre brasileiro¹” dependia disso.

Contudo, os custos da modernização e o tal “milagre” da época, para a sociedade brasileira, resultaram em prejuízos e problemas como: a dependência internacional; acúmulo de capital e concentração de renda com aumento vertiginoso da desigualdade; o abandono de programas sociais pelo Estado, a exemplo da saúde, habitação etc. (FAUSTO, 2012).

Para a educação foi um período controverso. Durante o regime militar a educação se expandiu, visando garantir a consolidação de um modelo de sociedade urbano-industrial, submetido a interesses de determinados segmentos políticos e econômicos². Até 1996, a Lei 5692/71 ainda influenciava os rumos da educação no país. Naquele período, todas as

¹ O período do chamado “milagre” estendeu-se de 1969 a 1973 e combinava o extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação. Um indicativo desse crescimento foi o tamanho do PIB que, em 1973, atingiu aproximadamente 11,2%. Nos últimos 11 anos o PIB brasileiro não ultrapassou o índice de 7,5%.

² No período em que a filosofia esteve retirada do currículo escolar (1971 a 1996), a escola passou por mudanças importantes. Uma delas foi a massificação do Ensino Médio com o aumento do número de matrículas nesse nível da Educação Básica. Na segunda metade da década de 90 esse processo atingiu o seu auge, quando houve uma expansão de 52% no número de matrículas para o Ensino Médio no país (BRASIL, 2007). Todavia, verificou-se que o crescimento do número de matrículas não correspondeu a um aumento na qualidade na nossa educação. Pelo contrário, “essa expansão quantitativa foi acompanhada de um rebaixamento na qualidade de ensino, talvez sem precedentes na história educacional do país” (RODRIGO, 2009, p. 9). É público que o descompasso entre quantidade e qualidade na educação é uma distorção difícil de resolver ainda hoje.

disciplinas escolares estavam submetidas a um projeto de educação pautado pela supervalorização das áreas tecnológicas, o desinteresse pelas áreas humanas e sociais, sob predomínio ideológico de objetivos de caráter tecnicistas. Para todas as disciplinas ligadas à área de humanas foi uma época de perseguição e de prejuízos. Para a filosofia, foi um tempo de total atraso. Apenas em 1996, com a promulgação da nova LDB³ (Lei N. 9394), a filosofia voltou a ser citada no projeto político educacional brasileiro. Mas, não foi um retorno triunfante. Foram necessários outros 12 anos para que a filosofia tivesse sua obrigatoriedade exigida por lei, em 2008 (Lei N. 11864).

As reformas estabelecidas pela nova LDB foram articuladas ao longo de mais de uma década de discursos, pressões, brigas de interesses, jogos políticos e mandatos. Formalmente, elas começaram a ser debatidas antes da instalação da Assembleia Constituinte de 1987, responsável pela promulgação da Constituição Federal em 1988. Tais reformas foram gestadas no interior da comunidade educacional, com ampla participação de organizações populares e o apoio do Poder Legislativo, mas, com pouco interesse do Executivo (ALVES, 2002).

O projeto original da LDB tramitava na Câmara desde 1988 e, em um primeiro momento, encontrou um ambiente favorável para a sua aprovação. Contudo, a situação mudou após as eleições de 1989 e 1990, e uma ala mais conservadora passou a deter o controle político. Com interesses ligados a setores privados da educação, propunha-se uma LDB menos progressista e mais favorável aos grupos privados. Após quatro anos de idas e vindas aos corredores plenários do Legislativo, no dia 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, cujo governo representava uma coligação (PSDB-PFL-PTB) de centro-direita, favorável a um quadro político mais conservador, voltado para os setores privados da educação e a serviço de interesses econômicos, marcadamente neoliberais, disposto a participar de modo efetivo no poder, a partir do Executivo.

A nova Lei garantiu que o programa educacional brasileiro estivesse alinhado ao tipo de país que o ideário neoliberal desejava, caracterizado por uma política de “Estado-mínimo” e submetido à régia lei do Mercado Internacional, sob a fiscalização de instituições reguladoras como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial de Comércio (OMC). A

³ A expressão “nova LDB” é comumente usada para se referir à Lei N. 9394/96. No entanto, vale lembrar que, em abril de 2013, a Presidência da República sancionou a Lei N. 12976, alterando a LDB de 1996. Essa nova lei é tratada em nossa pesquisa como a “LDB atualizada”, uma vez que esta faz alterações pontuais na lei de diretrizes e bases da educação nacional, a fim de atualizá-la para o momento atual.

LDB de 1996 e o Sistema Educacional tiveram de se ajustar a esse modelo, servindo como instrumentos de expansão e consolidação dos interesses de Estado. Em todos os níveis de ensino foram implantados metas e programas que pudessem atender aos objetivos da política nacional de educação.

Com o lançamento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000), o MEC apresentou um novo perfil para um Ensino Médio, “contextualizado”, “significativo”, “interdisciplinar”, voltado para o raciocínio e para a aprendizagem. Um Ensino Médio a serviço de um Estado democrático, no qual a escola possibilite aos estudantes integrarem-se a um mundo contemporâneo de produção de novas tecnologias, bens, serviços e conhecimentos, “nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 2000, p. 4). O documento afirma que o Ensino Médio deve:

[...] assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV). [...]

Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar “*deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*” (Art. 1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar. (BRASIL, 2000, p. 9-10, grifo do autor).

Como demonstra o trecho acima, o Ensino Médio tem como uma de suas finalidades, preparar os jovens para o mercado de trabalho e tal objetivo deve “contaminar” todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, inclusive a filosofia, através da preparação para a cidadania, da formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Como professor de filosofia, é comum escutarmos nas escolas, por parte de colegas de outras áreas e corpo de técnicos, que a presença da filosofia como disciplina do Ensino Médio costuma se justificar porque, além de garantir o desenvolvimento da criticidade do estudante, também é capaz de promover uma interlocução entre as diversas disciplinas (interdisciplinaridade). Contudo, essa é uma perspectiva que deve ser revista, uma vez que não é exclusividade da filosofia desenvolver a criticidade, tampouco, promover por si só o diálogo interdisciplinar. Quando a promoção da cidadania se torna o principal argumento legal para a presença da filosofia (e da sociologia) no currículo (vide Lei nº 9394/96, Art. 36, Inciso III), esta se encontra instrumentalizada, pois, se converte, equivocadamente, em único

instrumento de promoção da cidadania e fica a mercê de uma educação maior (GALLO, 2008).

OS PCNEM – alinhados a um projeto internacional mais amplo de educação e patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que, entre outras coisas, sugere os chamados “quatro pilares da educação” para o século XXI (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser) – propõem um currículo centrado na aprendizagem de competências e habilidades por áreas do conhecimento, visando superar um tipo de aprendizado conteudista, pautado no acúmulo de informações.

[...] o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas. [...] Somente quando se dá essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que se dá é um simplório mecanismo de memorização, através do qual os fatos, mas não as ideias, circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve. (BRASIL, 2000, p. 11).

Segundo o documento, cada uma das áreas (Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias) desenvolvem suas próprias tecnologias e compartilham objetos de estudo, “criando condições para que a prática escolar se desenvolva em uma perspectiva de *interdisciplinaridade*” (BRASIL, 2000, p. 19, grifo nosso). O documento adota o que chama de “uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo em uma sociedade tecnológica” (BRASIL, id. ibid.). Portanto, trata-se de parâmetros adequados a um paradigma educacional no qual “o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (...) *na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social*” (BRASIL, op. cit. p. 11, grifo nosso).

Ao adotarem um modelo de aprendizagem baseado na ideia de que o desenvolvimento de competências e habilidades serviria tanto ao exercício da cidadania quanto às atividades produtivas, os parâmetros curriculares adotam o princípio da educação como elemento de desenvolvimento social. Nesse sentido, partem de um projeto de educação básica que visa

garantir uma formação integral do educando (inclusive profissional) concomitante com interesses de natureza pragmática e voltados à produção de determinados resultados. No Ensino Médio esse tipo de interesse visa atender, por exemplo, a uma crescente demanda pelo diploma, “em virtude da necessidade de possuir um nível mais alto de educação escolar, uma *qualificação*, seja para conseguir um emprego melhor ou para manter o próprio emprego” (ALVES, 2002, p. 111), além de servir como pré-requisito para o acesso à universidade.

Trata-se de uma concepção de ensino propagandeada pela política governamental, que mitifica a educação ao afirmar que todo sucesso profissional de um indivíduo e, por consequência de todo país, depende de seu grau de escolaridade. Porém, “esse discurso, que atribui à educação o “poder de cura” de todos os males sociais vigentes, logo perde a validade quase se percebe que nem mesmo os mais qualificados têm encontrado espaço no mercado de trabalho” (ALVES, 2002, p. 114). A educação entra no *marketing* do ideário neoliberal, mitificada como uma das peças principais para o sucesso econômico dos povos⁴. Com um ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, a principal meta é uma pretensa realização pessoal que, necessariamente, passa pela conquista de um posto em um mercado de trabalho cada vez mais seletivo, ávido por mão-de-obra capaz de criar, aperfeiçoar e, claro, operar as tecnologias de produção.

No que diz respeito ao ensino de filosofia, qual deveria ser o seu papel dentro dessa política? A presença da filosofia na escola, assim como todas as demais disciplinas que compõem a grade curricular, deve atender ao projeto de Ensino Médio e, nesse sentido, a política nacional em educação impõe alguns sérios desafios se referem à função e ao sentido da filosofia e do filosofar na sala de aula. Segundo Alves (2002), a participação da filosofia no projeto político educacional brasileiro é uma questão cercada de ambiguidades e desafios, a começar pelo caráter genérico, vago e impreciso da própria LDB. Diz a lei:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] III - *domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*. (BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, grifo nosso)⁵.

Para Rocha (2008), conforme preveem os PCNEM, o principal objetivo da filosofia no Ensino Médio é tornar familiar ao estudante um modo de pensar propriamente filosófico ou

⁴ Sobre o ideário neoliberal, sugerimos a leitura de *O neoliberalismo na América Latina* (IVERN et. al., 1998).

⁵ O artigo foi posteriormente alterado pela “lei da obrigatoriedade”, a 11.684/2008, que tornou obrigatórios o ensino de filosofia e de sociologia no currículo do Ensino Médio.

reflexivo. Segundo Rodrigo (2009), que também defende que uma das funções da filosofia é formar para a criticidade, a habilidade de pensar reflexivamente se desenvolve através do conteúdo acessado no contato com os textos filosóficos. Portanto, o ensino de filosofia exige um método que permita o acesso aos textos (forma) para “aquisição de competências lógico-discursivas que sejam específicas e inerentes à natureza do saber filosófico, tais como *problematizar, conceituar, argumentar*” (RODRIGO, 2009, p. 27, grifo nosso).

Desde uma perspectiva de tipo gramsciniana, Alves (2002), afirma que a presença da filosofia no nível médio só é relevante e pertinente quando:

[...] for dada atenção para a contribuição potencial da filosofia para que os educandos desenvolvam o *pensamento criativo, reflexivo e intencional, com base em uma concepção de mundo unitária e coerente* (GRAMSCI, 1995). Para tanto, são insuficientes as disciplinas tradicionais do currículo: matemática, física, língua portuguesa, história, biologia etc. Há necessidade da concorrência, também, de outros saberes, dentre eles o saber filosófico, que destacamos nesse livro. (ALVES, 2002, p. 119 e 120, grifo nosso).

Para esse autor, a filosofia se distingue das outras disciplinas porque trata as questões que lhe dizem respeito de uma forma pontual, global e radical. Por meio do acesso às produções teóricas e culturais elaboradas pela humanidade e de posicionamento crítico frente à realidade atual (social, econômica, política, cultural, religiosa etc.) o estudo da filosofia faz desenvolver o pensamento crítico, capaz de fazer com que os estudantes ampliem a consciência de si e do mundo ao seu redor. “Incluir a filosofia como componente curricular do Ensino Médio possibilitaria aos educandos que exercessem uma crítica radical e sistemática da própria concepção de mundo, do seu pensar, do seu agir no mundo, de seus valores e sentimentos mais profundos” (ALVES, op. cit. p. 121-122). Essa é uma perspectiva na qual a introdução da disciplina filosofia no Ensino Médio, capacitaria os educandos, teórica e metodologicamente, para intervirem de forma efetiva, ativa e consequentemente em seu meio social, para transformá-lo. Portanto, não se trata de atender um determinado projeto de educação, mas, na verdade, de superá-lo através da reflexão crítica e através dela aprender agir em sua própria realidade. Essa filosofia em prol do protagonismo do jovem ou, cuja tarefa seria desenvolver e ampliar esse protagonismo parece resumir aquilo que os autores apresentados entendem como sendo a função da filosofia no Ensino Médio.

3.1 A PESQUISA EMPÍRICA

Como havíamos indicado no capítulo um – ao tratar dos procedimentos e da metodologia de trabalho – os capítulos três e quatro são destinados à pesquisa empírica. O principal procedimento de pesquisa foi a realização das análises textual, temática e crítico-interpretativa dos documentos que compõem o *corpus* de pesquisa. Seu principal objetivo foi o de coletar dados que nos ajudassem a refletir sobre os limites e possibilidades de um ensino de filosofia, no Ensino Médio, que corresponda ao exercício ou experiência do filosofar, enquanto atividade crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos, a partir de documentos oficiais e acadêmico-científicos, que direcionam e/ou subsidiam o ensino de filosofia em nosso país.

De olho nesse objetivo principal, estabelecemos quatro objetivos específicos para a pesquisa documental: 1) identificar e analisar que concepção(ões) de filosofia e de ensino de filosofia está(ão) presente(s) nos textos oficiais que normatizam e orientam esse ensino no Brasil; 2) explicitar como essas a(s) concepção(ões) oficial(is) relaciona(m) a filosofia e seu ensino com a experiência filosófica propriamente dita, isto é com o filosofar; 3) identificar e reunir produções científico-acadêmicas que tratam do ensino de filosofia, a partir da experiência do filosofar; e 4) analisar como essas produções compreendem e explicitam a relação entre o ensino de filosofia e a experiência filosófica. Os dois primeiros objetivos correspondem ao conteúdo do presente capítulo, deixando para o capítulo seguinte os objetivos três e quatro.

Em *Pretextos para pensar o ensino de filosofia*, também no primeiro capítulo da tese, relatamos que durante o período em que lecionamos filosofia para o Ensino Médio, em escolas da rede privada de ensino em João Pessoa⁶, em função da realidade que encontramos, sentíamos a necessidade de melhor compreender, fundamentar e desenvolver nossa própria prática docente. Tendo transformado a necessidade em objetivos teórico-práticos, procuramos textos e documentos que pudessem nos ajudar nesses atingir esses mesmos objetivos. Entre os anos de 2004 e 2009, reunimos uma bibliografia básica, composta por alguns livros sobre esse assunto, muito deles livros didáticos e/ou paradidáticos, e dos documentos do Ministério da Educação que tratam sobre a filosofia no Ensino Médio. Na labuta diária da sala de aula não havia tempo e espaço para uma reflexão assistida e submetida aos procedimentos e rigores de uma pesquisa.

⁶ Atuamos como professor da rede privada entre os anos de 2003 a 2010, tendo lecionado filosofia em cinco escolas.

Para nós, de maneira geral, as publicações sobre o ensino de filosofia entendem a filosofia como um tipo de saber que é, ao mesmo tempo, uma atividade do pensamento ou da inteligência, isto é, cuja principal característica é o filosofar ou a atividade filosófica, propriamente dita. Através da correspondência entre filosofia e filosofar repousam possibilidades teóricas, pedagógicas e metodológicas para a criação de um ensino de filosofia voltado, por exemplo, à “experimentação” filosófica e que une ao ato de saber filosofia à experiência de “saboreá-la”. No entanto, não obstante os textos e documentos disponíveis defenderem a ideia de um ensino de filosofia como experiência do filosofar, e, comumente, elas se referem a isso como algo desejável, segundo nosso entendimento, poucas são as fontes que se dedicam a desenvolver um estudo mais profundo sobre isso. Para nós, trata-se de uma perspectiva implícita, mas, não suficientemente trabalhada e, embora consideremos que a maior parte das produções trate sobre o filosofar, por vezes elas não são capazes de explicitar o que isso quer dizer. Essa suposição preliminar foi retomada com o doutorado e, ao longo da pesquisa empírico-documental, também esperamos compreender as causas e relações que nos permitiram formular tal suposição.

O *corpus* de pesquisa é composto por dois conjuntos de textos: pelos documentos do MEC, escolhidos por serem de caráter diretivo e normativo⁷; e por produções científicas, academicamente reconhecidas e que também contribuem para o desenvolvimento do ensino de filosofia, subsidiando a prática docente e a formação dos professores. O que fizemos foi empreender uma espécie “fenomenologia” da experiência do filosofar, a partir de uma análise bibliográfico-documental⁸.

Nesse capítulo nossa análise foi sobre os textos oficiais, portanto, nos detivemos nos documentos do primeiro grupo⁹. Conforme o Quadro 1, há duas categorias de textos oficiais: a dos marcos legais, composta pelas leis, diretrizes, resoluções que normatizam o ensino de filosofia no Brasil; e a dos “documentos diretivos”, como assim nomeamos e que abrange os parâmetros e orientações curriculares.

⁷ Os documentos do MEC têm sido a principal referência para o ensino de filosofia, após sua reinserção no currículo escolar. Quanto aos critérios adotados para a seleção das produções acadêmicas, estes, serão explicitados mais adiante.

⁸ Sobre as metodologias de pesquisa, afirma Moresi que “os tipos de pesquisa não mutuamente exclusivos. Por exemplo: uma pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, bibliográfica, documental, de campo, de estudo de caso”. (2003, p.11).

⁹ Todos os parâmetros e orientações curriculares do MEC encontram-se disponíveis no Portal *online* do Ministério e disponível para *download* em PDF.

Quadro 1 – Documentos do Ministério da Educação sobre o ensino de filosofia no Brasil.		
Marcos legais		
Título		Ano de publicação
1	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei N. 9394 (LDB).	1996
2	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCEM).	1998
3	Lei N. 11684.	2008
4	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	2012
5	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.	2013
Parâmetros e orientações curriculares		
Título		Ano de publicação
1	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).	2000
2	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+).	2002
3	Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN).	2006
4	14º volume da coleção “Explorando o ensino: filosofia”	2010
Fonte: BRASIL (1996 – 2013)		

Os marcos legais são textos de caráter legislativo e que, portanto, exercem um papel diretivo e norteador de todo o ensino nas escolas do país. Todos os documentos elencados nesse grupo são textos prescritivos, escritos na forma de lei e correspondem a mecanismos legais, como as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB). Embora seja possível inferir que esse tipo de texto também esteja fundamentado em algum tipo de concepção teórica e prática, em razão de seu gênero textual, sua principal função é a de normatizar. Por essa razão, excluimos da nossa análise os textos da primeira categoria.

Os parâmetros e orientações curriculares são documentos que visam subsidiar as ações pedagógicas em todas as disciplinas, alcançando, especialmente, a prática docente. Por estarem em consonância com as metas pré-estabelecidas para toda a educação nacional, objetivando a concretização das mesmas, esses textos são a principal fonte de investigação para uma compreensão oficial do ensino de filosofia.

O último documento na lista dos parâmetros e orientações curriculares é um texto diferente dos demais dessa categoria. Esse texto não foi incluído na lista dos documentos que analisamos por se tratar de um livro, cujos capítulos são, na verdade, uma coletânea de textos de diversos autores. A partir de 2004, a Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, começou a desenvolver a coleção “Explorando o ensino”, direcionando-a aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, das escolas públicas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal, a fim apoiar o trabalho do docente em sala de aula, através de um material científico-pedagógico que contemplasse uma fundamentação teórica e metodológica e propusesse reflexões nas áreas de conhecimento das etapas de ensino da educação básica, a fim de sugerir novas formas de abordar o conhecimento em sala de aula, contribuindo para a formação continuada e permanente do professor. O volume dedicado à filosofia é um composto por 11 capítulos, divididos em três partes. O livro reúne alguns dos mais importantes pesquisadores do ensino de filosofia na atualidade. Conforme está assinalado na introdução, o principal objetivo do texto é “oferecer material de aprofundamento da prática didática e de auxílio à formação continuada para professores de filosofia do Ensino Básico” (BRASIL, 2010, p.10).

3.1.1 Os PCNEM

O primeiro texto da lista é o dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000), mais especificamente a quarta parte dos PCNEM, dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Todo o texto PCNEM é composto de quatro partes: Bases Legais (parte I); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (parte II); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (parte III); e, Ciências Humanas e suas Tecnologias (parte IV). Na quarta parte, o texto reflete sobre o sentido do aprendizado na área, sobre o sentido das competências e habilidades, sobre os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia. O documento propõe que o ensino no Brasil seja baseado no desenvolvimento de competências e habilidades e no qual houvesse uma mútua relação entre as áreas do conhecimento, operando através de uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, na qual, por exemplo, “o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes” (BRASIL, 2000, p. 7).

Para os PCNEM é necessário superar um paradigma positivista da ciência, da cultura e da história, no qual, “destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso científico revela-

se enquanto representação sobre o real, sem se confundir com ele” (BRASIL, 2000, p. 7) e a tecnologia é compreendida como *produto* e como *processo*, ou seja, como fenômeno social, referido mais diretamente ao pensamento e às ideias. Com isso, as ciências humanas também podem ser vistas como produtoras de “tecnologias ideais”. Nesse caso, uma das contribuições da filosofia e das competências e habilidades filosóficas seria, assim como em história, criar *links* de transversalidade como, por exemplo, a partir de temas ou temáticas transversais, que contribuam para a compreensão do significado social e cultural das linguagens, das ciências (naturais e humanas), bem como da própria tecnologia. Todavia, antes de nos determos sobre a pretensa contribuição da filosofia, trouxemos, a seguir, um quadro elaborado a partir dos PCNEM, no campo destinado às Ciências Humanas, contendo quais as competências previstas no documento para essa disciplina.

Quadro 2 – As ciências humanas e suas competências (PCNEM).	
1	Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
2	Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
3	Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
4	Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
5	Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
6	Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver.
7	Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
8	Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

(continuação)	
10	Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
Fonte: BRASIL (2000, p. 11-18).	

Essas competências não são conteúdos disciplinares e, tampouco, devem os substituir. Sua principal função é nortear a seleção dos conteúdos escolares. Na perspectiva de uma proposta curricular, essas competências são indispensáveis, pois intentam que os estudantes se preparem de modo adequado para a vida em sociedade. No entanto, vale ressaltar que o próprio documento afirma que essas mesmas competências são “indicações genéricas” (BRASIL, 2000, p.11) e que, portanto, exigem a complementação de outras orientações, para que possam ser aplicadas no do contexto escolar. Tais orientações, contendo uma proposta curricular, com sugestões temáticas, tópicos disciplinares etc., foram posteriormente transmitidas através de outros documentos oficiais.

Os PCNEM afirmam que, de algum modo, todas as áreas de estudo e suas respectivas disciplinas, devem ser perpassadas por essas competências e oferecer suas próprias versões para cada uma delas. As diferenças estariam, portanto, nas versões que essas competências receberiam em cada uma das disciplinas nas áreas. Assim, por exemplo, essas dez competências teriam uma versão “filosófica”, “histórica”, “sociológica”, e assim por diante. Podemos perguntar então: considerando os objetivos previstos pelos PCNEM, quais deles dizem respeito diretamente à Filosofia ou quais dessas competências são específicas dos conteúdos filosóficos ou quais seriam as competências e habilidades específicas que a filosofia deveria promover?

Segundo os PCNEM, a filosofia é necessária porque através dela o indivíduo, além de receber uma educação “geral, literária e humanista” (BRASIL, 2000, p. 45), este também é formado para o exercício pleno da cidadania. Essa é a função da filosofia estabelecida por lei: *garantir o desenvolvimento de uma cidadania plena*.

Nos documentos oficiais, o conceito de cidadania é central no ensino de filosofia. Trata-se de uma cidadania baseada em valores como: respeito ao bem comum e a uma consciência social, democrática, solidária e tolerante. Essa cidadania possui três aspectos: estético, ético e político. O primeiro aspecto se verifica através do reconhecimento de si e dos outros. O aspecto ético da cidadania deve ser entendido como uma “consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição” (BRASIL, 2000, p. 49) e, por fim, o aspecto

político que corresponde à participação democrática, na busca pelo reconhecimento dos direitos humanos, pela prática da igualdade e do acesso aos bens naturais e culturais, por uma atitude tolerante e pelo protagonismo na luta pela sociedade democrática. É em nome desse ideal de cidadania que os conhecimentos/competências em filosofia devem operar.

No entanto, para que a filosofia cumpra com essa função e finalidade é preciso “recortar do vasto universo dos conhecimentos filosóficos, aqueles que imediatamente *precisam* e *podem* ser trabalhados no Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 45, grifo nosso). Embora os PCNEM não indiquem, diretamente, que filosofia deva ser adotada no Ensino Médio – partindo da ideia de não existe uma única filosofia, mas, “filosofias”; ao mesmo tempo em que afirmam depender de cada professor que filosofia usar, baseando-se em uma “escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina” (BRASIL, 2000, p. 48), isto é, o professor ensina aquela filosofia da qual se aproximou ao longo de sua formação e com que opera no que se refere à sua prática filosófica – o documento reforça a necessidade de recortes e escolhas “filosóficas”, a serviço do modelo de cidadania adotado. Por essa razão, o ensino de (uma) filosofia envolve uma diversidade de escolhas, assentimentos, exclusões, recortes e condições que influenciam nas preferências por uma determinada linha filosófica. São escolhas que se subordinadas a um programa nacional de educação e que apenas variam em função de acordo com o grau de formação cultural de cada docente. Uma escolha limitada por uma condição: seja qual for a filosofia adotada, esta deve promover o exercício da cidadania.

Tomando como ponto de partida o referido inciso III § 1º do Artigo 36, evidenciam-se naturalmente três questões: **(a)** que conhecimentos são necessários? **(b)** que Filosofia? e **(c)** de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? É preciso, primeiro, tentar aproximar-se de **(b)**, examinar **(c)** e, só então, chegar à discussão de **(a)**. [...] Nesse sentido, embora restaurando para a Filosofia o papel que lhe cabe no contexto educacional, a legislação tratou igualmente de indicar como se deve corretamente dimensioná-la no Ensino Médio: a rigor, portanto, o texto refere-se aos conhecimentos da Filosofia que **são necessários** para o fim proposto. Destarte, a fim de atender à demanda legal, devemos fazer um esforço para recortar, do vasto universo dos conhecimentos filosóficos, aqueles que imediatamente precisam e podem ser trabalhados no Ensino Médio, o que, convenhamos, não é tarefa fácil. (BRASIL, op. cit. p. 44,45, grifo do autor).

Conforme demonstra o trecho acima, esse “recorte” é resultado de uma “aproximação”, de um “exame” e de uma “discussão”. Portanto, os passos dessa escolha filosófica seguem a seguinte ordem: primeiro faz-se a escolha por uma filosofia (b) que atenda ao modelo oficial

de cidadania (c). Somente após essa escolha é que serão selecionados quais os conteúdos (a) dessa filosofia preferida serão explorados na escola.

Para nós, tratar o ensino de filosofia submetendo-o a esses (e outros) condicionantes é um equívoco. Somos a favor de críticas, como as de Alves (2002) e Gallo (2012), direcionadas a um ensino de filosofia à mercê de um modelo de educação que visa atender às imperiosas demandas de natureza econômica, política e ideológica, ainda que esse modelo preconize uma filosofia em prol de certa ideia (oficial) de cidadania e cujo alcance “pleno” só é possível um ensino baseado no aprendizado de conhecimentos filosóficos, na forma de competências e habilidades também “filosóficas”. Não obstante, é preciso analisar que, por trás de uma “filosofia cidadã e de Estado”, existe a ideia de uma filosofia com implicações de natureza ética e política, em outras palavras, que o ensino de filosofia deveria repercutir, pelo menos na teoria, na maneira como os estudantes agem individual e coletivamente. Portanto, mesmo ao nos referimos a essa “filosofia maior”, também estamos falando de uma filosofia com vistas a uma *praxis*. Embora os PCNEM não ousem fazer esse recorte nem indicar que filosofias são as que mais se adequam a sua proposta, eles trazem um conjunto de seis competências que a aprendizagem filosófica deveria alcançar:

Quadro 3 – Competências específicas da filosofia (PCNEM).	
1	Ler textos filosóficos de modo significativo.
2	Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
3	Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
4	Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.
5	Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
6	Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.
Fonte: BRASIL (2000).	

Se por um lado o documento preconiza uma seleção entre “filosofias”, tomando como referência aquelas que, talvez, melhor ofereçam conteúdos destinados à formação da cidadania, o mesmo texto reconhece que toda “atividade filosófica consiste, em primeiro

lugar, em sua *natureza reflexiva*” (BRASIL, 2000, p.47, grifo do autor). Ao longo do documento, a *reflexão* é apresentada como a característica definidora da atividade filosófica. Para os PCNEM, tanto a filosofia quanto o filosofar privilegiam a reflexão e, em torno dessa ideia repousa qual a concepção de filosofia subjacente aos parâmetros. Filosofia é reflexão e o ato de refletir está no cerne do exercício do filosofar. É a reflexão que caracteriza toda a atividade filosófica.

[...] a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua **natureza reflexiva**. [...] Independente da maneira como uma determinada orientação filosófica esteja configurada, ela sempre concebe seu empreendimento não tanto como uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas, sobretudo, enquanto um exame de como os objetos podem nos ser dados no processo de conhecimento, como eles se tornam acessíveis para nós. Mais do que aquilo que se tem diante da visão, a atividade filosófica privilegia o “voltar atrás” (*reflectere*). (BRASIL, 2000, p. 47, grifo do autor).

Por causa de sua natureza reflexiva, a filosofia pode favorecer, por exemplo, o desenvolvimento da leitura significativa, através da *problematização e apropriação reflexiva* de conteúdos. Para isso, o contato com o texto filosófico é fundamental. Através da análise e interpretação de textos filosóficos, desenvolve-se uma competência “filosófica” de leitura.

Segundo o documento, essa reflexividade do pensamento filosófico pode ser compreendida de duas maneiras: em primeiro lugar a reflexão consiste em uma *reconstrução racional* da realidade, marcando a passagem de um saber de tipo pré-teórico para um saber teorizado. Em segundo lugar, a reflexão corresponde à *crítica*, isto é, ao pensamento crítico, quando este se volta sobre modelos pré-concebidos de percepção e de ação, reconhecendo a parcialidade e os limites desses mesmos modelos, antes não percebidos. Os PCNEM não aprofundam essa ideia de reflexão, especialmente, na parte do texto dedicada aos conhecimentos filosóficos, mesmo em se tratando de um conceito fundamental para se entender a filosofia e sua importância.

A ideia de reflexão também aparece nas demais disciplinas da área (história, geografia, sociologia, antropologia e política) e em cada uma delas a atividade reflexiva ocupa um lugar central. Na verdade no caso das ciências sociais, por exemplo, a ideia de reflexão não apenas aparece como uma das categorias centrais, mas é mais amplamente discutida no texto. Ao admitir que a atividade reflexiva não é uma exclusividade da filosofia, algo com que concordamos, 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”.

Na tentativa de caracterizarmos a reflexão filosófica, em sua especificidade mesma, procuramos verificar como a atividade reflexiva, seja como reconstrução racional, seja como crítica participa ou se insere no processo de aprendizado daquelas competências ditas “filosóficas”. Em outras palavras, quisemos saber como o exercício da reflexão teórico-crítico está presente nesse aprendizado e para isso analisamos cada uma das competências específicas da filosofia. Começamos pela primeira competência da lista: ler textos filosóficos de modo *significativo*. Segundo o texto analisado, “a competência de **leitura significativa** de textos filosóficos consiste, antes de mais nada, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, **apropriar-se reflexivamente** do conteúdo” (BRASIL, 2000, p. 50, grifo do autor). Trata-se da capacidade de ir além do dado imediato e conhecer as “razões” contidas no texto, seus temas, problemas e conceitos sem esquecer de contextualizar historicamente cada obra e autor/filósofo estudado. A leitura competente exige as capacidades de análise, interpretação, reconstrução racional e crítica e essas habilidades vão além do elemento textual, pois uma leitura *significativa* abrange também elementos oriundos da própria vida dos estudantes. O aprendizado significativo é aquele que ecoa no mundo pessoal do estudante e os PCNEM apostam que o desenvolvimento das capacidades ligadas à reflexão que o exercício filosófico também seja capaz de produzir uma autonomia por parte daqueles que o praticam.

A segunda competência elencada foi a capacidade de ler *filosoficamente* textos de diferentes estruturas e registros. Em resumo, o que os PCNEM enfatizam é que a habilidade de ler textos filosóficos torna o estudante um sujeito crítico não apenas para os discursos da filosofia, mas, para qualquer discurso que ele possa acessar. Essa criticidade consiste também na capacidade de analisar, interpretar e problematizar diferentes textos e linguagens discursivas. Soma-se a isso a capacidade de articular esses diferentes conhecimentos entre si e com outros modos discursivos, como as ciências naturais e a arte em geral, o que nos remete diretamente à terceira competência da lista.

A quarta competência se refere à capacidade de “manusear” o conhecimento, de aplicá-lo e/ou reutilizá-lo em outras situações cognitivas ou análises, como bem descreve o texto dos PCNEM (p. 58 e 59). Essa aplicabilidade do saber é direcionado para diversos planos: o plano pessoal-biográfico, no qual os conhecimentos filosóficos são importantes para a compreensão das próprias vivências e, especialmente, para o desenvolvimento de uma visão de mundo pessoal; o plano histórico e cultural, no qual o aluno pode avaliar os diversos discursos sociais, ideológicos, culturais, políticos etc. e, por fim no plano técnico-científico que abrange

tudo saber oficialmente instituído. A partir dessa capacidade de “usar” o conhecimento chega-se às duas últimas competências que são a capacidade de escrever sobre aquilo que foi apropriado de modo reflexivo e a de debater democraticamente sobre isso.

Em todas e em cada uma dessas competências entendemos que a reflexão de conteúdos aparece como oposta e avessa a todo e qualquer tipo de educação baseada na memorização ou apreensão passiva de conhecimento. Trata-se da arte (*technê*) de refletir e da filosofia como mestra dessa arte, por sua natureza essencialmente reflexiva. Nesse sentido o exercício do filosofar converte-se em prática reflexiva que tem início nos temas e problemas abordados inicialmente pelos filósofos e pela tradição filosófica, mas que se aplica a outros discursos e planos do conhecimento. A filosofia nessa perspectiva, portanto, não se restringiria apenas à sua história e temas específicos, mas transversa por outros territórios e disciplinas.

3.1.2 Os PCN+

As *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2002), também chamadas de PCN+, complementam e ampliam a orientação contida nos PCNEM. Assim como os parâmetros, essas orientações têm como objetivos: contribuir na implantação das reformas educacionais, definidas pela nova LDB e pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, assim como facilitar a organização no trabalho das escolas com as áreas do conhecimento.

O texto dos PCN+ dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias reflete sobre a reformulação do Ensino Médio e as áreas do conhecimento; sobre a natureza do Ensino Médio e as razões de sua reforma; orienta a revisão do projeto pedagógico da escola; apresenta novas orientações para o ensino, a partir da articulação entre as áreas e entre as disciplinas em cada uma das áreas, refletindo sobre o trabalho interdisciplinar e contextualizado. O documento também apresenta os conceitos estruturadores da área, reflete sobre o significado das competências da área, faz a articulação dos conceitos estruturadores com as competências gerais e apresenta critérios para a organização dos conteúdos programáticos no âmbito das disciplinas que compõem a área.

No que se refere especificamente à filosofia, os PCN+ tratam dos conceitos estruturadores da Filosofia, o significado das competências específicas da Filosofia, a articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Filosofia, finalizando com sugestões de organização de eixos temáticos em Filosofia.

Segundo Ricci:

A noção de conceito estruturante ou articulador remete, inicialmente, à identidade de cada disciplina escolar ou de uma determinada área de conhecimento, que articula mais de uma disciplina. Efland, citado por Hernandez (1998), sugere a organização de currículos a partir de ideias-chave, ou seja, conceitos construídos historicamente em cada área de conhecimento que se organizam a partir de temas-problema. Nos anos sessenta do século passado, Bruner desenvolveu a noção de conceitos-chave a partir de estruturas de cada disciplina, buscando facilitar a compreensão e a aprendizagem das disciplinas e a pauta de estudos por elas construídas ao longo de sua história específica. (RICCI, 2006).

Para cada uma das áreas, os PCN+ fazem uma articulação entre os conceitos estruturadores ou as “ideias-chaves” das disciplinas das áreas, com suas respectivas competências, conforme foram elencadas nos parâmetros. Dessa complementariedade entre conceitos e competências, as orientações complementares propõem um conjunto de temas e subtemas, que organizados ao redor de eixos temáticos representam um roteiro de estudo em cada para uma das disciplinas das áreas. Ainda conforme 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, id. *ibid.*).

Como nos PCNEM – que apresentam uma lista com seis tipos de competências que seriam próprias da filosofia e, ao mesmo tempo, correspondem a uma “versão filosófica” do quadro geral de todas as competências requeridas para o Ensino Médio – os PCN+, acrescentam outra listagem contendo nove temas para serem ensinados e aprendidos na disciplina de filosofia.

Conforme mostra o quadro a seguir, esses temas foram subdivididos em 24 subtemas e reunidos em três eixos temáticos¹⁰:

¹⁰ Posteriormente, um novo documento, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), agregou um terceiro grupo de propostas na forma de conteúdos programáticos para as disciplinas.

Quadro 4 – Os eixos temáticos em Filosofia (PCN+).			
EIXO 1: RELAÇÕES DE PODER E DEMOCRACIA:			
Temas		Subtemas	
1	A democracia grega.	1	A ágora e a assembleia: igualdade nas leis e no direito à palavra.
		2	Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil.
2	A democracia contemporânea	3	Antecedentes: Montesquieu e a teoria dos três poderes; Rousseau e a soberania do povo.
		4	O confronto entre as ideias liberais e o socialismo.
		5	O conceito de cidadania.
3	O avesso da democracia.	6	Os totalitarismos de direita e esquerda
		7	Fundamentalismos religiosos e a política contemporânea.
EIXO 2: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO MORAL:			
Temas		Subtemas	
4	Autonomia e Liberdade.	8	Descentração do indivíduo e o reconhecimento do outro.
		9	As várias dimensões da liberdade (ética, econômica, política).
		10	Liberdade e determinismo.
5	As formas de alienação moral.	11	O individualismo contemporâneo e a recusa do outro.
		12	As condutas massificadas na sociedade contemporânea.
6	Ética e Política.	13	Maquiavel: as relações entre moral e política.
		14	Cidadania: os limites entre o público e o privado.
EIXO 3: O QUE É FILOSOFIA:			
Temas		Subtemas	
7	Filosofia, mito e senso comum.	15	Mito e Filosofia: o nascimento da Filosofia na Grécia.
		16	Mitos contemporâneos.
		17	Do senso comum ao pensamento filosófico.
8	Filosofia, ciência e tecnocracia.	18	Características do método científico.
		19	O mito do cientificismo: as concepções reducionistas da ciência.

(continuação)			
8	Filosofia, ciência e tecnocracia.	20	A tecnologia a serviço de objetivos humanos e os riscos da tecnocracia.
		21	A bioética.
9	Filosofia e Estética	22	Os diversos tipos de valor.
		23	A arte como forma de conhecer o mundo.
		24	Estética e desenvolvimento da sensibilidade e imaginação.
Fonte: Brasil (2002).			

Esses eixos temáticos têm origem na relação entre conceitos estruturadores¹¹ e competências específicas em cada uma das disciplinas. Decorre que os PCN+ mantêm a mesma orientação contida nos parâmetros. Entre elas, o documento também parte do pressuposto de que a principal característica do pensamento filosófico é sua natureza reflexiva, ainda que tal reflexividade não seja uma exclusividade da filosofia. Diz o documento:

Mesmo reconhecendo a multiplicidade de caminhos que cada filósofo-educador possa privilegiar, por questões didáticas, optamos por assumir determinada orientação – uma entre muitas possíveis, voltamos a frisar – pela qual a Filosofia é compreendida em linha gerais 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 das práticas*. (BRASIL, 2002, p. 44, grifo do autor).

Para os PCN+, refletir é a principal característica da atividade filosófica. Trata-se de uma reflexão *radical* no sentido mais original dessa palavra, pois remete às raízes (*radix*) e mais profunda daquilo que é o seu objeto de compreensão. Também para o documento, a radicalidade do pensamento filosófico dá-se na forma de uma crítica radical acerca do

¹¹ Os conceitos estruturadores em filosofia são o ser, o conhecimento e a ação. Enquanto reflexão, a filosofia reflete sobre esses conceitos e, a partir deles, constrói o seu campo conceitual, do qual partem todos os grandes temas da filosofia e suas respectivas áreas de tratamento temático. Exemplo: na reflexão sobre os fundamentos e fins do conhecimento, a filosofia investiga os instrumentos do pensar, como a lógica e a metodologia, constituindo-se como teoria do conhecimento. Ao analisar os fundamentos e os fins a ação, adentra-se no campo da reflexão ética, estética, política, antropologia etc., a fim de compreender as formas do agir ético-moral, da ação política etc.

conhecimento e da *ação*¹² e, segundo essa perspectiva, a filosofia deve auxiliar o educando “a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida em uma experiência compreendida” (BRASIL, 2002, p. 45). Outra característica dessa reflexão é sua abrangência, no sentido de que, trata-se de uma reflexão marcada pela totalidade e que, por isso difere, das demais áreas do saber-ciência, acostumadas a lançar um olhar fragmentado sobre a realidade.

Os PCN+ mantém a mesma concepção de filosofia e de filosofar contida nos PCNEM. A grande novidade do texto fica por conta da proposta metodológica que apresenta, ao orientar a construção de um currículo pautado nos eixos temáticos e na lista de temas gerais e específicos a serem trabalhados por cada uma das disciplinas. Portanto, sem alterar a concepção contida nos parâmetros curriculares que identifica o filosofar como uma atividade reflexiva, o documento apresenta quais seriam os temas de filosofia que deveriam ser refletidos por professores e alunos no nível médio.

3.1.3 As OCEM

O último texto oficial analisado foi o terceiro volume das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Segundo o próprio documento, o principal objetivo das OCEM foi retomar os PCNEM, aprofundando sua compreensão, bem como oferecendo “alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio” (BRASIL, 2006, p.8).

As OCEM é uma coleção composta de três volumes. A filosofia é tratada no terceiro volume, dedicado às Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em “conhecimentos de filosofia” (p. 15-42), após a introdução, são desenvolvidos os seguintes tópicos: identidade da filosofia, objetivos da filosofia no Ensino Médio, competências e habilidades em filosofia; conteúdos de filosofia; e metodologia. Esses tópicos indicam que as OCEM representam uma síntese ampliada de tudo o que foi discutido e apresentado pelos outros dois documentos que a precederam.

Vimos que os PCNEM refletem sobre o sentido da aprendizagem em cada uma das áreas e o desenvolvimento de competências e habilidades, na área e nas disciplinas. Os parâmetros também refletem sobre os conhecimentos necessários a cada uma das disciplinas, esboçando

¹² As orientações complementares mantêm o mesmo sentido de crítica que está nos parâmetros, ou seja, é crítica a reflexão que é capaz de se dar contar das parcialidades e limites de determinados modelos de percepção e de ação, antes não percebidos.

uma primeira proposta pedagógica para atual modelo de Ensino Médio. Vimos que os PCN+ dão continuidade a essa reflexão reforçando alguns pontos como, por exemplo, a questão a natureza do Ensino Médio e as razões da reforma educacional, as novas orientações para o ensino, a articulação entre as áreas e a articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas. O mesmo documento propõe uma série de temas para serem discutidos nas disciplinas.

A mesma estrutura textual dos PCEM e do PCN+ é mantida nas OCEM, que no início do texto tratam da identidade da filosofia e seus objetivos no Ensino Médio, buscando caracterizar a disciplina. Vale ressaltar que essa caracterização encontra-se sempre vinculada àquilo que o texto chama de uma “contextualização *mais adequada* dos conhecimentos filosóficos no Ensino Médio” (BRASIL, 2006, p. 21), e às finalidades previstas nos marcos legais reguladores vigentes, pedagogicamente articuladas e propostas nos documentos que precedem as orientações curriculares. Assim como nos demais textos, nas OCEM a construção da cidadania é a principal meta do ensino de filosofia.

O conceito de filosofia para as OCEM é perpassado por muitos sentidos e saber o que ela (a filosofia) é, constitui, de antemão, um problema filosófico original. Por isso o texto retoma a ideia de que o pensamento filosófico é marcado por uma rica pluralidade de correntes, escolas e tendências filosóficas que não poderiam ser simplesmente reduzidas a esta ou aquela filosofia. Contudo, o texto arrisca e descreve alguns procedimentos que seriam característicos do filosofar. Diz o documento:

[...] se descrevemos alguns *procedimentos característicos do filosofar*, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal, é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão (por exemplo, o mundo existe?) ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo de nossas ações ao livre arbítrio. Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, *tornando-se reflexão*. (BRASIL, 2006, p. 22, grifo nosso).

Uma vez mais a filosofia é caracterizada como reflexão e a atividade reflexiva é afirmada como atividade própria do filosofar. O documento afirma que faz parte do trabalho do filósofo lidar com conceitos, como o conceito de “mundo” apresentado pelo trecho acima. Caberia ao filósofo, portanto, possuir suficiente competência e habilidade para refletir sobre a realidade e sua representação conceitual e linguística, pois 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” (BRASIL, 2006, p. 22). Está claro para o documento que a filosofia se caracteriza por ser um saber auto reflexivo, uma atividade que privilegia um certo “voltar atrás” que percorre aquilo que está fora de si e, também, no interior do próprio filosofar. Assim, as OCEM reiteram características que explicitam em consiste essa reflexão, também encontradas nos textos dos PCNEM e PCN+. Os mesmos indicam que a reflexão filosófica corresponde a uma reconstrução racional e crítica. Portanto, mesmo que se possa pensar em tipos de filosofia, cuja compreensão resulta, em certo modo, de uma opção particular daquele que a ensina por este ou aquele modo de filosofar, segunda as orientações curriculares, a natureza reflexiva é a principal característica que define a filosofia e o exercício do filosofar.

As OCEM retomam a reflexão sobre as competências e habilidades em filosofia e, assim como nos PCN+, terminam apresentando uma proposta metodológica para as atividades pedagógicas com outra lista de “sugestões” de conteúdos para serem estudados em filosofia. Na parte em que trata sobre esses conteúdos está escrito no documento:

Mais do que fornecer um roteiro de trabalho, este item apresenta sugestões de conteúdos para aqueles que futuramente venham a preparar um currículo ou material didático para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio. A lista que se segue tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o Ensino Médio. Trata-se de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita. Dessa forma, não precisam todos ser trabalhados, nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação, embora devam valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados, mesmo quando complementados por outras leituras e atividades. (BRASIL, 2006, p.34, grifo nosso).

As orientações curriculares propõem conteúdos de filosofia para serem ensinados no Ensino Médio que, como destacamos acima, a lista “tem por referência os temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o Ensino Médio” (BRASIL, loc. cit.). Esses conteúdos representam a proposta curricular oficial para o ensino e aprendizagem da filosofia. Conforme mostra o quadro a seguir, a lista de conteúdos programáticos apresentada pelas orientações curriculares trazem 30 tópicos de estudos e que abordam áreas da Filosofia como Lógica, Filosofia Política, Metafísica, Teoria do Conhecimento etc.

Quadro 5 - Conteúdos programáticos de filosofia (OCEM).			
1	Filosofia e conhecimento; Filosofia e Ciência; definição de Filosofia.	16	As provas da existência Deus; argumento ontológico, cosmológico e teológico.
2	Validade e verdade; proposição e argumento.	17	Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método.
3	Falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma.	18	Vontade divina e liberdade humana.
4	Quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas.	19	Teorias do sujeito na filosofia moderna.
5	Tabelas de verdade; cálculo proposicional.	20	O contratualismo.
6	Filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade.	21	Razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito.
7	Teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade.	22	Éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito.
8	A política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles.	23	Idealismo alemão; filosofias da história.
9	A ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas.	24	Razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã.
10	Conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica.	25	Crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger.
11	Verdade, justificação e ceticismo.	26	Fenomenologia; existencialismo.
12	O problema dos universais; os transcendentais.	27	Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena.
13	Tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino.	28	Marxismo e Escola de Frankfurt.
14	Teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino.	29	Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica.
15	A teoria das virtudes no período medieval.	30	Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.
Fonte: Brasil (2006).			

Como a lista de sugestões de conteúdos das OCEM se baseia em currículo mínimo para a graduação em Filosofia, não é exagero afirmar que aplicada à escola, essas sugestões representam um “mini” curso de filosofia, ao longo de três anos de estudo. Além dessa lista, as orientações curriculares também recomendam que escolas e professores “devam valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados, mesmo quando complementados por outras leituras e atividades” (BRASIL, 2006, p.34) ao lidarem com essa lista “mínima” de conteúdos¹³. Diante disso, como professor é preciso perguntar: quais as chances de sucesso de um programa como esse, filosófica e pedagogicamente falando, na realidade diária de nossas escolas, em que os professores, em geral, dispõem de apenas uma aula semanal, cuja duração que varia de 45 a 50 minutos, para estudantes adolescentes que têm de obrigatoriamente dividir o tempo de estudos com outras 12 outras disciplinas, além de filosofia¹⁴?

As OCEM afirmam que os conteúdos programáticos são de caráter sugestivo “mais do que fornecer um roteiro de trabalho, *este item apresenta sugestões de conteúdos* para aqueles que futuramente venham a preparar um currículo ou material didático para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio” (BRASIL, 2006, p. 34, grifo nosso). Todavia, quando consideramos, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio, essa lista de conteúdos parece mais representar um novo obstáculo ao ensino de filosofia, especialmente a um ensino como aquele que defendemos ao longo da tese.

Desde 2009, o ENEM, tem aplicado provas com conteúdo de filosofia. A cada ano o número de questões varia consideravelmente. Foram duas em 2009, nove em 2010 (seis na primeira prova e 3 na segunda¹⁵), duas em 2011 e oito em 2012. O que não muda é o tipo das questões. Adotando uma matriz de referência¹⁶, vigente desde 2009, o ENEM exige uma boa capacidade de leitura, interpretação textual, raciocínio e um acurado domínio de conteúdo. É o que mostra o exemplo a seguir¹⁷:

¹³ Conforme explica Horn (2009, p.36) “as Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia, apesar de serem dirigidas aos professores que atuam no Ensino Médio, foram elaborados por especialistas das universidades, sem a participação daqueles que realmente operam o currículo”.

¹⁴ Esse é o número de disciplinas estudadas no Ensino Médio regular, no Estado da Paraíba e que compreende as matérias de Português, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física, Química, Educação Física, Inglês e/ou Espanhol e Arte (PARAÍBA, 2013).

¹⁵ Em 2010, por causa de uma série de problemas durante o ENEM foi determinada a realização de uma segunda aplicação da prova.

¹⁶ Na matriz de referência estão descritas todas as competências avaliadas em cada uma das áreas do conhecimento. A partir de eixos cognitivos comuns a todas as áreas (domínio das linguagens, compreensão de fenômenos e processos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentação e capacidade de elaboração de propostas), o ENEM avalia cada uma das competências, elaborando questões que tornem necessário o aprimoramento das habilidades implícitas nos eixos cognitivos.

¹⁷ A figura contém uma página da prova do ENEM de 2012. A prova de 2013 não foi disponibilizada pelo órgão responsável do exame até a coleta dos documentos analisados durante a pesquisa.

Figura 1- Exemplo de página da prova do ENEM de 2012.

 	
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	QUESTÃO 02
Questões de 1 a 45	
QUESTÃO 01	
	Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma condição estranha, continuam, no entanto, de bom grado menores durante toda a vida.
Charge anônima. BURKE, P. A fabricação do rei. Rio de Janeiro: Zafra, 1994.	KANT, I. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? Petrópolis: Vozes, 1985 (adaptado).
Na França, o rei Luís XIV teve sua imagem fabricada por um conjunto de estratégias que visavam sedimentar uma determinada noção de soberania. Neste sentido, a charge apresentada demonstra	Kant destaca no texto o conceito de Esclarecimento, fundamental para a compreensão do contexto filosófico da Modernidade. Esclarecimento, no sentido empregado por Kant, representa
☐ A a humanidade do rei, pois retrata um homem comum, sem os adornos próprios à vestimenta real. ☐ B a unidade entre o público e o privado, pois a figura do rei com a vestimenta real representa o público e sem a vestimenta real, o privado. ☐ C o vínculo entre monarquia e povo, pois leva ao conhecimento do público a figura de um rei despretenso e distante do poder político. ☐ D o gosto estético refinado do rei, pois evidencia a elegância dos trajes reais em relação aos de outros membros da corte. ☒ E a importância da vestimenta para a constituição simbólica do rei, pois o corpo político adornado esconde os defeitos do corpo pessoal.	☒ A a reivindicação de autonomia da capacidade racional como expressão da maioridade. ☐ B o exercício da racionalidade como pressuposto menor diante das verdades eternas. ☐ C a imposição de verdades matemáticas, com caráter objetivo, de forma heterônoma. ☐ D a compreensão de verdades religiosas que libertam o homem da falta de entendimento. ☐ E a emancipação da subjetividade humana de ideologias produzidas pela própria razão.

Fonte: www.inep.gov.br

É possível perceber que em cada questão, aparecem determinados conceitos, cuja significação filosófica e histórica se faz necessário conhecer. Além desses conceitos, faz parte do domínio de conteúdo conhecer alguns pensadores importantes, seja por serem eles mesmos os criadores conceituais ou por utilizarem desses conceitos como ideias centrais em seus trabalhos. Além de alguns dados gerais, no quadro a seguir, apresentamos uma lista de conceitos que extraímos das provas realizadas entre 2009 e 2012.

Quadro 6 – Dados das provas de filosofia no ENEM.			
Ano	Nº de questões	Conceitos relacionados nas questões	Filósofos e/ou autores citados
2009	2	- Moral e moralidade, ética e virtude, democracia; política e cidadania.	- Tocqueville; - Aristóteles.
2010 (1ª aplicação)	6	- Política; monarquia e tirania; lei, poder e sociedade; ética, autonomia, soberania, cidadania, globalização e valores; democracia e despotismo; ideologia e partido.	- Valéry e Bevenides; - Maquiavel; - Foucault; - Cordi; - Japiassú, Marcondes; - Severino.
2010 (2ª aplicação)	3	- Ética, igualdade, cidadania, pátria, valores, normas, governo e leis; mito e determinismo.	- Silva; - Sartre, Agostinho, Schopenhauer, Foucault e Nietzsche.
2011	2	- Ética, lei, normas e dever; fé e misticismo, ciência e arte, cultura e comércio; política e economia; astronomia e religião.	- Fraga; - Sevcenko.
2012	8	- Direito, ética e política, cultura, república, igualdade; soberania, monarquia, esclarecimento, autonomia, racionalidade, maioria-minoridade, verdade, subjetividade, ideologia, democracia, liberdade e cidadania; conhecimento, razão, sensação e Doutrina das ideias; ciências da natureza, filosofia da religião e mito; crítica; fé.	- Habermas; - Kant; - Montesquieu; - Zingano; - Burne; - Gilson e Boenher; - Descartes; - Hume; - Maquiavel.
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2013).			

Em todas as provas do ENEM, conceitos ligados ao campo da política e da ética são os mais recorrentes. Entre esses, destacam-se os conceitos de “democracia” e “cidadania”. A compreensão de ambos é dada a partir do pensamento moderno e/ou contemporâneo. Em nenhuma das 21 questões das provas do ENEM, de 2009 a 2012, pergunta-se sobre a fundamentação clássica (antiga) dos conceitos “democracia” e “cidadania”. Acreditamos que o principal motivo das provas de filosofia terem privilegiado, até o momento, o campo da política resulta de uma concepção oficial sobre a filosofia e o seu papel no Ensino Médio. A concepção que vem sendo exposta desde o início desse capítulo e que perpassa todos os documentos do MEC até aqui é a de que uma filosofia voltada para um ideário político de Estado.

Comparando a lista de conteúdos programáticos das OCEM com os conceitos extraídos das questões do ENEM, podemos observar uma correspondência entre os dois quadros (cinco e seis). Essa correspondência entre conteúdo e conceitos indica que os conteúdos programáticos atuam como matriz curricular para a elaboração das provas do ENEM. Tendo o ENEM se tornado o principal exame nos processos seletivos para ingresso nas universidades, principalmente as públicas e estando o conteúdo do exame atrelado aos conteúdos programáticos contidos nas orientações curriculares, entendemos que esses conteúdos estabelecem um currículo que acaba por se tornar obrigatório, quando, segundo o MEC, a princípio era de caráter apenas sugestivo. Nesse sentido:

Os Parâmetros configuram uma relação (selecionada e arbitrária) de conteúdos escolares considerados como válidos e necessários, bem como sua operacionalização na programação escolar que será considerada válida (embora não obrigatória [sic!]), cujo cumprimento e efetivo aprendizado dos alunos será controlado pela avaliação nacional. (GERALDI, 2003, p. 117, apud FALCÃO; PIMENTA, 2011, 11544).

Outro tema que tangencia a questão da obrigatoriedade dos conteúdos programáticos é o da padronização da educação, decorrente da exigência de uma matriz comum de conteúdos para atender os critérios de determinadas avaliações. Segundo Facão e Pimenta (2011):

Essa lógica de padronização tem sido denunciada por exercer pressão nos sistemas educacionais na criação de componentes curriculares comuns, fortalecendo o uso da avaliação que precisa de uma matriz comum para ter condições de se efetivar. Essa articulação entre as matrizes comuns e a avaliação tem condicionado as práticas educacionais que de alguma forma induz as escolas a seguirem os conteúdos para preparar para as provas. Igualmente, ao seguirem um padrão, as peculiaridades de cada região são

negadas e fatores como a diversidade cultural correm o risco de serem extintos. (FALCÃO; PIMENTA, id. ibid.).

As questões da obrigatoriedade dos conteúdos programáticos das OCEM e da padronização da educação, somada à realidade da sala de aula, indicam alguns dos desafios com que o ensino de filosofia se depara no dia-a-dia. Analisando os três documentos – PCNEM, PCN+ e OCEM – verificamos que, teoricamente, a concepção oficial acerca da filosofia, o filosofar e seu ensino está centrada na ideia da reflexão, mesmo quando se leva em conta as muitas filosofias existentes ao longo de toda história do pensamento filosófico. Ao refletir sobre a especificidade da filosofia, a partir das *Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio* (BRASIL, 2010), Danelon afirma que tanto nos PCNEM quanto nas OCEM, “a perspectiva de demarcação da especificidade da filosofia remete aos mesmos argumentos, ou seja, é específico da filosofia a reflexão. (...) A tese da especificidade reflexiva da razão é apresentada nos PCN/Filosofia através do argumento de que o discurso filosófico é caracterizado pelo *logos*” (DANELON, p.189, grifo do autor, apud BRASIL, 2010). Nesse sentido, continua o texto “é específico da filosofia a reflexão como atividade, *sine qua non* não há filosofia, já que ela nasceu como reflexão” (id. p. 190).

Trata-se de uma reflexão voltada para a realidade, de modo particular, voltada para as questões do ser, do conhecimento e da ação, não se limitando a uma reconstrução racional ou consciente desses aspectos, mas configurando-se como uma reflexão crítica da própria realidade que busca conhecer. Por essa razão, o ensino de filosofia, enquanto aprendizado de competências e desenvolvimento de habilidades, só é possível quando é capaz de levar os estudantes ao exercício ou à experiência do refletir de maneira autônoma. No entanto e, ao mesmo tempo, os documentos apontam para a necessidade de se adequar a atividade reflexiva da filosofia (e das outras disciplinas) ao imperativo de um projeto nacional de cidadania pautado em/nos valores de Estado nacional. Portanto, trata-se de promover uma reflexão de conceitos pré-estabelecidos, cuidando de privilegiar temas e problemas que possam reforçar uma versão “viciada” (oficial) da realidade.

Do ponto de vista pedagógico, poderíamos dizer que cada um desses documentos oficiais representa uma fase no processo de implantação didática do atual modelo de escola no Brasil¹⁸. Um processo que teve seu início na passagem do milênio e que se desenvolve com a

¹⁸ Como afirmam Alves (2002) e Lorieri (2002) a(s) concepção(ões) atual(is) sobre ensino de filosofia no Brasil está(ão) alinhada a um amplo projeto político-educacional, que há mais de uma década vem sendo construído no país. Todos os níveis e modalidades de ensino participam do processo de construção e, sobretudo, de efetivação desse projeto. Por essa razão, a própria filosofia também deve estar a serviço de um projeto “maior” de educação (Gallo, 2008).

proposta dos PCNEM (competências e habilidades), passando pelos PCN+ (temas e eixos temáticos) e culmina com as OCEM (conteúdos programáticos). E nesse processo, entendemos que muito mais que “facilitar”, os conteúdos programáticos normatizam o currículo, haja vista seu uso na elaboração do ENEM, conforme expusemos há pouco.

Os documentos analisados representam quase duas décadas de reflexão sobre o ensino de filosofia e sua presença no Ensino Médio. Em nenhum dos documentos a filosofia e o exercício do filosofar figuram separadamente. Na verdade, ambos os termos estão correlacionados ou identificados entre si, de modo que ao falar de filosofia, dá-se a entender que, necessariamente, o filosofar ou a ação, atitude filosófica está imbricada. Não há saber filosófico ou filosofia enquanto um determinado tipo de saber sem que haja o exercício ou a prática do filosofar.

É razoável supor que o principal objetivo da filosofia na escola é levar os estudantes a ser tornarem filósofos-aprendizes, em outras palavras, levá-los a filosofar. Ainda que se entenda filosofia como um saber crítico-reflexivo acerca do ser, do conhecimento e do agir (PCN+, 2002). Contudo, entendemos que nenhum dos documentos avança nesse ponto em especial, ainda que tacitamente pareçam tratar essa questão acerca do aprendizado do filosofar. Entendemos que ao tratar de competências específicas (PCNEM, 2000); de conceitos estruturadores, eixos temáticos, sugestões temáticas (PCN+, 2002) e de conteúdos programáticos (OCEM, 2006), os documentos ainda permanecem presos a um modelo de educação fixado em saberes que se acumulam através de um estilo expositivo de ensinar.

4 ENSINO DE FILOSOFIA E FILOSOFAR NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

O presente capítulo visa dar continuidade à pesquisa empírica, iniciada com análise dos documentos oficiais, no capítulo anterior. Considerando a tese de que ensinar e aprender filosofia consiste em fazer a experiência do filosofar, enquanto uma experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficas, os objetivos deste capítulo são: 1) identificar e reunir produções científicas que abordam o ensino de filosofia, especialmente a partir da experiência do filosofar e 2) examinar se e como tais produções compreendem e explicitam a relação entre o ensino de filosofia e a experiência filosófica.

Segundo Gelamo (2009), até 2008 a maior parte das produções voltadas para o ensino de filosofia abordava questões de ordem metodológica e/ou didáticas, visando atender a uma demanda por subsídios que pudessem auxiliar na prática docente. Com a aprovação da Lei N. 11864/2008, que obrigou o ensino de filosofia e de sociologia nas escolas do país, a filosofia nas escolas vem se expandindo e por isso o número dessas produções tende a crescer. O nosso trabalho – para além das preocupações didático-metodológicas e/ou acerca de um tratamento filosófico ao tema do ensino de filosofia – chama atenção para questões como: em que consiste ensinar e aprender filosofia no Ensino Médio? Qual a relação desse ensino com a experiência ou a prática filosófica propriamente dita? O que significa filosofar na escola e com os jovens? Foi envoltos por essa problemática que nos debruçamos sobre os textos do nosso *corpus* de pesquisa (oficiais e científico-acadêmicos), procurando “ouvir” e dialogar com seus autores acerca dos fundamentos do ensino-aprendizado filosófico.

Conforme explicitamos nos procedimentos adotados para a realização desse trabalho, nesse momento da pesquisa empírica, realizamos uma seleção textual contendo, exclusivamente, produções científicas certificadas academicamente por instituições universitárias, através de bancas examinadoras e/ou comitês científicos. Foram escolhidos três tipos de textos: artigos, dissertações e teses. Assim como os textos oficiais, todas as produções analisadas encontram-se disponíveis na *internet*, mais especificamente, em dois importantes repositórios virtuais para a pesquisa científica no Brasil: o Portal de Periódicos da Capes e a Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD).

A seguir iremos pormenorizar os objetivos da pesquisa e como se deu todo o processo de seleção textual, desde a busca e pré-seleção dos documentos, a partir de um conjunto de gerais que foram utilizados para identificar e reunir os textos nas fontes online, até o processo de refinamento dessa seleção, com a escolha dos documentos considerados como os mais relevantes à pesquisa que nos propusemos.

4.1 A ESCOLHA DOS TEXTOS

Para a escolha dos documentos a serem analisados, inicialmente procuramos identificar e reunir o maior número possível de produções científicas e acadêmicas que tratam do ensino de filosofia, especialmente, a partir da perspectiva que temos desenvolvido ao longo de toda a tese. Por causa do acesso ao tipo de documento analisado (artigos, teses e dissertações), nosso primeiro passo foi o manejo das ferramentas virtuais e midiáticas de pesquisa, o que também nos levou a uma breve incursão sobre a história dessas ferramentas.

Há mais de 20 anos, a pesquisa em nosso país iniciou uma nova fase de sua história ao entrar definitivamente na era da *internet* e, assim, fazer parte da chamada “revolução digital¹”, iniciada no final dos anos 60. O desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sobretudo através da rede mundial de computadores, ampliou as possibilidades da pesquisa, bem como a necessidade sua conservação e armazenamento (PIMENTA; PETRUCCI, 2010). Com o desenvolvimento e a expansão das bases de dados para o armazenamento de informações, surgem as grandes bibliotecas e arquivos virtuais. Atualmente, com a expansão e desenvolvimento desses “locais” (*sites*), as bases de dados de importantes instituições, universidades e centros de pesquisa, compartilham informações entre si, “navegando” umas nas outras e propiciando aos pesquisadores e outros interessados o acesso a toda ou parte de suas próprias produções científico-acadêmicas, ampliando sobremaneira as possibilidades de construção do conhecimento.

Para aperfeiçoar o acesso a toda à rede e aos dados/informação, o governo brasileiro investe na criação, ampliação e manutenção de bancos de dados, bem como no desenvolvimento e melhoria de ferramentas de busca e pesquisa. Talvez o maior exemplo desse tipo de investimento sejam os portais eletrônicos. O portal eletrônico é uma importante tecnologia para a pesquisa, pois reúne um conjunto de ferramentas de busca, o que o assemelha a verdadeiras bibliotecas de arquivos digitais.

Como dissemos anteriormente, as produções selecionadas vieram de duas bibliotecas digitais, reconhecidas internacionalmente e cuja base de dados reúne o maior número de produções acadêmico-científicas com certificação no país: o Portal da Capes e a BDTD.

¹ A revolução digital faz do processo histórico de desenvolvimento tecnológico computacional que, a partir de 1969 teve sua expansão potencializada pelo surgimento da *internet*, quando um grupo de engenheiros da Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA) e do Instituto de Pesquisa de Stanford, separados por quase 650 quilômetros, conseguiram “trocar” os primeiros dados eletrônicos entre si (WARD, 2009). No Brasil, a primeira conexão data de 1991, quando a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) colocou em operação a primeira conexão com a Internet da academia brasileira (CARVALHO, 2006).

O portal da Capes é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica nacional e internacional. Ele conta com um acervo de mais de 35 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. Foi criado para atender um déficit de acesso das bibliotecas brasileiras à informação científica internacional e também diminuir desnivelamentos regionais no acesso a essa informação. Ele é considerado um modelo de consórcio de bibliotecas único no mundo, pois é inteiramente financiado pelo governo brasileiro. É também a iniciativa do gênero com a maior capilaridade no planeta, cobrindo todo o território nacional. O Portal de Periódicos atende às demandas dos setores acadêmico, produtivo e governamental e propicia o aumento da produção científica nacional e o crescimento da inserção científica brasileira no exterior. É, portanto, uma ferramenta fundamental às atribuições da Capes de fomento, avaliação e regulação dos cursos de Pós-Graduação e desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil (BRASIL, 2010).

A BDTD é um repositório de teses e dissertações das instituições de ensino brasileiras que permite à comunidade científica divulgar suas produções realizadas dentro e fora do país tanto em nível nacional, quanto internacional. Coordenado pelo IBICT, a BDTD tem representantes de várias esferas acadêmicas e científicas no Brasil, a exemplo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), MEC, Capes, Secretaria de Educação Superior (SESU), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e das três universidades que participaram do grupo de trabalho do projeto piloto: USP, PUC-Rio e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A BDTD utiliza as tecnologias do *Open Archives Initiative* – OAI, que adota o modelo baseado em padrões de interoperabilidade e visa facilitar a disseminação eficiente de conteúdo. Tem suas raízes no acesso aberto e movimentos repositório institucional, consolidado em uma rede distribuída de bibliotecas digitais de teses e dissertações. Os provedores de dados e serviços são repositórios do OAI que administram os depósitos das publicações e fornecem serviços de informação com base nos metadados junto aos provedores de dados. Assim, os provedores de dados são as universidades, e o IBICT é o agregador dos metadados de teses e dissertações dos provedores, fornecendo serviços de informação sobre esses metadados e expondo-os para coleta por outros provedores de serviços, em especial pela *Networked Digital Library of Theses and Dissertation* – NDLTD². (COSTA, 2013).

² A *Networked Digital Library of Theses and Dissertation* (NDLTD) é uma organização internacional dedicada a promover a adoção, utilização, difusão e preservação das Teses e Dissertações Eletrônicas (ETDs). Inclui recursos para administradores universitários, bibliotecários, professores, estudantes e público em geral pesquisar, criar, preservar e configurar programas em ETDs (COSTA, 2013).

Para a seleção das teses e dissertações pesquisadas foi utilizada a BDTD e para os artigos o Portal da Capes. Como ilustram as figuras a seguir (figuras 2 e 3), os dois repositórios possuem distintas interfaces. No entanto, nas páginas iniciais suas ferramentas de pesquisa possuem o recurso de busca ou procura básica, que faz um levantamento geral de termos e, caso seja desejável, pode-se optar pela “pesquisa avançada”. Esse tipo de busca possibilita a utilização de mais critérios de pesquisa, que funcionam como “filtros” para a pesquisa na base de dados. Para a seleção dos textos que analisamos, utilizamos como critérios/filtros de pesquisa os seguintes itens: tipo de texto, título, data, idioma e local de publicação.

Figura 2 – Modelo da interface do Portal de Periódicos da Capes.



Fonte: (www.periodicos.capes.gov.br).

Figura 3 – Modelo da interface da BDTD.



Fonte: (www.bdttd.ibict.br).

Para a escolha das produções científicas adotamos dois tipos de critérios: os primeiros que denominamos de “gerais” foram: a) tipo de texto a selecionar; b) o assunto do texto, a partir da análise dos títulos; c) a data da publicação; e) o idioma (somente textos em português); e o f) país de publicação (somente publicações nacionais). O segundo grupo de critérios utilizados foi os dos “específicos”. Esses critérios correspondem a um conjunto de “índices conceituais” ou de categorias que foram utilizadas para verificar a relevância para a pesquisa dos textos selecionados no Portal da Capes e na BDTD. Conforme explicaremos melhor adiante, de acordo com um levantamento quantitativo dos índices contidos em cada um dos textos, foi estabelecida uma relação de relevância entre os textos. Apenas os textos com 50% ou mais de relevância foram analisados nesse trabalho.

4.1.1 Critérios gerais

O primeiro critério adotado foi o do *tipo de texto* a ser analisado. Em geral, os trabalhos científicos mais comuns são as monografias. Estas são particularmente interessantes porque, usualmente, compreendem trabalhos, cuja abordagem se reduz a um único assunto e/ou problema. As monografias podem ser de três tipos: trabalhos de conclusão de curso (TCC), comumente utilizado para o desenvolvimento de conhecimentos adquiridos durante um curso (graduação e/ou pós-graduação *Lato Sensu*), envolvendo habilidades de pesquisa; as dissertações de mestrado, vinculadas a uma fase de iniciação à ciência e a um exercício diretamente orientado; as teses de doutorado, principalmente constituídas como investigações originais acerca de um determinado tema, contribuindo para o desenvolvimento do mesmo (FARIA, et. al. 2011). Esses dois últimos tipos são utilizados na pós-graduação *Stricto Sensu*. Em função de estarmos trabalhando com a BDTD, nesse trabalho de pesquisa todas as monografias analisadas são de *Stricto Sensu* (teses e dissertações).

O outro tipo de texto científico analisado no trabalho também é reconhecido pela comunidade acadêmica. O artigo científico é considerado um gênero de texto da esfera acadêmica e científica, que tem como uma de suas características, divulgar resultados de uma pesquisa científica em determinada área do conhecimento, a partir de uma atividade de pesquisa sistematicamente desenvolvida (EDMUNDSON, 2009). Além dessa função básica, o artigo científico é empregado como critério de análise de desempenho profissional e institucional. Separados por categorias e reunidos em periódicos de diversos níveis, o artigo científico é atualmente sinônimo de produtividade científico-acadêmica³. Apesar de uma série de problemas e críticas sobre o uso instrumental desse tipo de texto como índice de medição da competência de pessoas e instituições, o artigo científico ainda continua a ser um dos meios mais propícios para o desenvolvimento e expansão do conhecimento por pesquisadores e universidades.

Nosso segundo critério foi o do assunto do texto. Nesse quesito foi utilizada uma escolha dos textos a partir da análise dos títulos. Para essa análise elencamos 20 expressões semanticamente associadas às ideias “ensino”, “aprendizagem”, “filosofia” e “filosofar”.

³ Exemplo disso é o *Qualis* da Capes que mede a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Essa produção se verifica na quantidade e qualidade dos artigos nos programas. A avaliação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. O *Qualis* afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Estes são classificados por indicadores de qualidade, sendo A1, o mais elevado, passando pelos níveis A2, B1, B2, B3, B4, B5, até chegar a C, cujo peso é zero.

Foram pré-selecionados os textos cujos títulos contêm pelo menos um desses descritivos: “ensino de filosofia”, “aprendizagem de filosofia”, “ensino-aprendizagem de filosofia”, “ensino e aprendizagem de filosofia”, “ensino da filosofia”, “aprendizagem da filosofia”, “ensino filosófico”, “aprendizagem filosófica”, “ensino-aprendizagem filosófico”, “ensino e aprendizagem filosóficos”, “aprendizagem e filosofar”, “filosofar”, “experiência do filosofar”, “experiência filosófica”, “filosofia e ensino”, “filosofia e aprendizagem”, “ensino e filosofia”, “aprendizagem e filosofia”, “aprendizado de filosofia”, “aprendizado filosófico”.

As expressões foram inseridas separadamente nas ferramentas de busca⁴, aplicando-a nos campos dedicados ao título e ao assunto, como mostra o exemplo retirado do portal da Capes (figura 4).

Figura 4- Exemplo de pesquisa no Portal de Periódicos da Capes.

The screenshot displays the search interface of the CAPES Periodicals Portal. At the top, there are navigation links like 'MAPA DO SITE', 'FALE CONOSCO', 'MEU ESPAÇO', 'TAMANHO', and 'CONTRASTE'. Below these, a breadcrumb trail indicates 'Você está aqui: Página inicial | Busca'. The main search area is titled 'Buscar assunto' and includes a 'Nova Busca' link. The search form contains two rows of input fields: 'no título' and 'no assunto', each with a dropdown for 'é (exato)' and a text input field containing 'ensino de filosofia'. A red arrow points to the 'Buscar' button. To the right of the search form, there are additional filters: 'Data de publicação' (set to 'Qualquer ano'), 'Tipo de material' (set to 'Artigos'), 'Idioma' (set to 'Qualquer idioma'), and date ranges for 'Data Inicial' (01/01/1997) and 'Data Final' (31/12/2013). At the bottom left, there is a 'Buscar' button and a link to 'Busca simples'. At the bottom right, there is a link to 'Selecione bases de dados para busca'.

Fonte: (www.periodicos.capes.gov.br).

O terceiro critério geral adotado foi o da *data* de publicação. Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a atual LDB (N. 9394), restaurando o ensino de filosofia no país. Por essa razão, os textos reunidos foram publicados entre janeiro de 1997 e dezembro de 2013.

⁴ Ambos os repositórios permitem esses dois tipos de pesquisa: com o termo exato ou pelas palavras que a expressão contém.

Embora, a maior parte dos textos seja contemporânea à lei da obrigatoriedade de 2008 (N. 11684), há textos dos anos 2000 e 2001.

Os dois últimos critérios gerais utilizados foram o do *idioma* e o do *país* de publicação. O Portal de Periódicos da Capes, em sua ferramenta de busca avançada, permite que sejam pesquisados textos em diversos idiomas, bem como possui uma base de dados internacional. A BDTD, também na busca avançada, permite que sejam escolhidos textos em português, inglês, francês e italiano. Com uma pesquisa voltada para a produção científica nacional, visando compreender o ensino de filosofia na realidade brasileira, selecionamos somente textos em Português e publicados no Brasil.

O quadro a seguir (Quadro 7), apresenta um resumo de todos os critérios utilizados para essa seleção dos textos no Portal de Periódicos da Capes e na BDTD:

Quadro 7 – Critérios utilizados para seleção dos textos na pesquisa documental.		
a)	Tipo de texto	Artigos, Dissertações e Teses.
b)	Expressões pesquisadas nos títulos dos textos	“Ensino de filosofia”, “aprendizagem de filosofia”, “ensino-aprendizagem de filosofia”, “ensino e aprendizagem de filosofia”, “ensino da filosofia”, “aprendizagem da filosofia”, “ensino filosófico”, “aprendizagem filosófica”, “ensino-aprendizagem filosófica”, “ensino e aprendizagem filosóficos”, “aprendizagem e filosofar”, “filosofar”, “experiência do filosofar”, “experiência filosófica”, “filosofia e ensino”, “filosofia e aprendizagem”, “ensino e filosofia”, “aprendizagem e filosofia”, “aprendizado de filosofia”, “aprendizado filosófico”.
c)	Data das publicações	Entre janeiro de 1997 e dezembro de 2013.
d)	Idioma	Português.
e)	País	Brasil.
Fonte: o próprio autor (2013).		

Utilizando esses critérios, foram encontradas um total de 43 produções acessíveis para *download*⁵. No Portal de Periódicos da Capes foram localizados 24 artigos, sendo o mais antigo deles de 2000 e os mais recentes de 2012. Na BDTD encontramos nove teses e dez

⁵ No Portal de Periódicos da Capes nem todos identificados durante a busca estavam disponíveis para *download* e/ou leitura *online*. Por essa razão esses textos foram excluídos da seleção realizada.

dissertações. A tese mais antiga é de 2001 e a mais recente de 2011. No caso das dissertações, a mais antiga é do ano 2000 e as mais recentes de 2011.

Tabela 1 - Quantitativo de publicações sobre ensino de filosofia entre 1997 e 2013.

Fonte	Artigos	Teses	Dissertações	Total
CAPES	24	0	0	24
BDTD	0	9	10	19
Total geral	24	09	10	43

Fonte: o próprio autor (2013).

Na sequência, identificamos cada um dos textos selecionados (Quadros 8,9 e 10).

Para organizar os resultados obtidos, elaboramos uma classificação desses textos através de uma classificação por letras, números (alfanumérica). As letras A, D e T se referem aos tipos de textos (artigos, dissertações e teses, respectivamente) e correspondem à primeira letra de cada tipo. A ordem numérica dos textos corresponde ao ano de publicação dos textos, do mais antigo ao mais recente (crescente). Os quadros a seguir apresentam os textos identificando o ano sua publicação, título, autoria e classificação:

Quadro 8 – Relação dos artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes.		
Ano da publicação	Título	Classificação
2000	Filosofar é olhar para, ad-mirar; educar é atrair o olhar para, seduzir.	A1
2002	A vivência como princípio metodológico no filosofar com crianças.	A2
2004	O ensino de filosofia e a criação de conceitos.	A3
2004	Ensino de filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção.	A4
2004	O professor de filosofia: o ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência do filosofar.	A5
2004	Para um ensino de filosofia do caos e da força: uma leitura à luz da filosofia nietzschiana.	A6
2004	O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.	A7

(continuação)		
2005	O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade.	A8
2005	Einstein e as interfaces entre história, filosofia e ensino de física.	A9
2006	O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento.	A10
2006	Cinco ferramentas para o ensino-aprendizagem da filosofia.	A11
2007	Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar.	A12
2007	Ensina-se a filosofar, filosofando.	A13
2008	A imanência como “lugar” do ensino de filosofia.	A14
2008	Pensar sem pressupostos: condições para problematizar o ensino da filosofia.	A15
2010	Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga.	A16
2010	A questão da experiência no ensino da filosofia: um problema contemporâneo.	A17
2010	Notas sobre o problema da explicação e da experiência no ensino da Filosofia.	A18
2010	O cidadão Sócrates e o filosofar em uma democracia.	A19
2012	Criar saídas e um ensino de filosofia.	A20
2012	O ensino de filosofia na perspectiva hegeliana: a negatividade da prática pedagógica como matriz hermenêutica.	A21
2012	O ensino da filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas e suas determinações legais e paradigmáticas.	A22
2012	Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica.	A23
2012	Agostinho de Hipona e as ambivalências do seu filosofar.	A24

Quadro 9 – Relação das dissertações selecionadas na BDTD.		
Ano da publicação	Título	Classificação
2000	O ensino de filosofia e a “educação de si mesmo”: refletindo com Nietzsche.	D1

(continuação)		
2006	O pensamento filosófico e o ensino de filosofia na escola secundária brasileira: uma interpretação dos programas de ensino do Colégio Pedro II (1835-1951).	D2
2009	Por uma propedêutica poética no ensino de filosofia para crianças e jovens.	D3
2011	O ensino de filosofia – uma prática na escola de aplicação da FE-USP.	D4
2011	Ensino de filosofia no nível médio: por uma cidadania da praxis.	D5
2011	Formação cultural e ensino de filosofia: perspectivas a partir da teoria crítica de Theodor W. Adorno.	D6
2011	A obrigatoriedade do ensino de filosofia e a formação de professores desta disciplina que atuam em uma região da Grande São Paulo.	D7
2011	O trivium como método propedêutico para o ensino de filosofia no Ensino Médio.	D8
2011	Contribuições do ensino de filosofia para educação profissional técnica de nível médio, no contexto do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Estado do Maranhão.	D9
2011	O ensino de filosofia na educação escolar: a questão da linguagem a partir de Wittgenstein e Lipman.	D10

Quadro 10 – Relação das teses selecionadas na BDTD.		
Ano da publicação	Título	Classificação
2001	O ensino de filosofia na educação do Brasil: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo, 1988-1998.	T1
2003	Formação filosófica e crítica: Adorno e o ensino de filosofia em nível introdutório.	T2
2004	O ensino de filosofia na escola fundamental: o projeto de educação para o pensar de Santa Catarina (1989-2003): a proposta, a crítica, contradições e perspectivas.	T3
2008	A formação do discernimento: Jean Maugué e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil.	T4
2009	O ensino da filosofia na formação do agente religioso no Brasil colônia: uma identidade política entre a vassalagem epistemológica tradicional e a experimentação pedagógica heroica (1549-1599).	T5

(continuação)		
2009	A infância do sentido: aportes para o ensino de filosofia a partir de uma racionalidade estética.	T6
2009	(In)tensões críticas no e do interior do pensamento kierkegaardiano ou o filosofar crítico encravado em uma filosofia abstrata.	T7
2010	O ensino de filosofia no Ensino Médio mediado pela literatura sartriana.	T8
2011	Filosofar em tempos de informação.	T9

4.1.2 Critérios específicos

Após esse primeiro levantamento, foi realizada outra seleção textual sobre os documentos pré-selecionados no Portal de Periódicos da Capes e na BDTD. O objetivo dessa segunda seleção foi escolher os textos mais relevantes à análise da pesquisa que realizamos e, para isso, desenvolvemos uma técnica que nos ajudasse a identificar o índice de relevância de cada um dos textos. Para que pudéssemos “medir” a relevância dos textos pré-selecionados, identificamos cinco termos ou índices de relevância da pesquisa (critérios específicos). Esses critérios correspondem a um conjunto de “índices conceituais” ou de categorias. Considerando que a pesquisa diz respeito ao ensino de filosofia para o nível médio escolar, a partir da possibilidade de pensarmos esse ensino como uma experiência genuína do filosofar enquanto uma experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficas, estabelecemos os seguintes termos/índices como nossos critérios específicos: “filosofar”, “experiência filosófica”, “atividade filosófica”, “pensamento filosófico” e “Ensino Médio”.

Para verificar que textos eram relevantes, primeiro consideramos a quantidade de vezes que esses termos ou índices aparecem nos textos pré-selecionados. Todos os textos encontrados na pré-seleção estão em formato PDF (*Portable Document Format*). Por essa razão, para localização dos termos nos documentos foi utilizada a própria ferramenta do *Acrobat Reader*, que permite realizar uma pesquisa usando uma palavra ou expressão completa. A contagem apresentada dos termos foi realizada manualmente, uma vez que o *Reader* apresenta o número total de expressões encontradas, não distinguindo os elementos pré e pós-textuais, títulos de obras, notas de rodapé, marcadores etc.⁶ Um dos documentos

⁶ Não fizeram parte dessa inspeção dos termos os elementos pré e pós-textuais (resumo, palavras-chaves, referências etc.), bem como títulos de obras citadas nos textos, notas de rodapé e marcadores de seção em geral (títulos, subtítulos).

pré-selecionados foi retirado da pesquisa: o “T1”. Embora o arquivo desse texto também esteja em PDF, trata-se de uma imagem e a ferramenta de busca de termos não funciona nesse tipo de documento.

Tabela 2 - Quantitativo de termos de relevância nos artigos do Portal da Capes.

	Filosofar	Experiência filosófica	Atividade filosófica	Pensamento filosófico	Ensino Médio
A1	3	0	1	0	0
A2	39	0	0	0	0
A3	4	0	9	0	1
A4	0	0	1	0	31
A5	34	12	1	1	0
A6	0	0	0	0	0
A7	0	0	0	0	47
A8	10	0	2	0	0
A9	0	0	0	0	0
A10	1	0	3	1	4
A11	2	0	0	0	0
A12	7	0	0	3	0
A13	11	1	6	1	0
A14	6	0	0	1	0
A15	12	0	0	1	0
A16	0	0	0	1	0
A17	9	0	0	1	3
A18	6	0	0	6	1
A19	4	0	0	0	0
A20	0	1	1	0	0
A21	10	0	0	0	0
A22	2	0	0	0	21

(continuação)

A23	9	0	0	0	11
A24	0	0	0	0	0

Fonte: o próprio autor (2013).

Tabela 3 - Quantitativo de termos de relevância nas dissertações da BDTD.

	Filosofar	Experiência filosófica	Atividade filosófica	Pensamento filosófico	Ensino Médio
D1	2	0	0	0	3
D2	0	0	0	9	1
D3	3	0	6	2	1
D4	18	6	5	6	54
D5	18	0	2	1	96
D6	3	0	1	0	5
D7	4	0	0	1	46
D8	17	0	0	3	31
D9	3	2	0	13	7
D10	13	1	13	8	3

Fonte: o próprio autor (2013).

Tabela 4 - Quantitativo de termos de relevância nas teses da BDTD.

	Filosofar	Experiência filosófica	Atividade filosófica	Pensamento filosófico	Ensino Médio
T1	Retirado da pesquisa				
T2	26	0	0	1	35
T3	68	0	2	11	25
T4	5	0	0	3	1

(continuação)

T5	8	0	0	1	7
T6	53	1	0	2	5
T7	1	0	0	0	0
T8	52	2	3	7	65
T9	22	0	0	19	0

Fonte: o próprio autor (2013).

Após o levantamento quantitativo de cada um dos termos nas produções (tabelas 4, 5 e 6), estabelecemos a relevância de cada texto, através da média ponderada dos números obtidos no levantamento de termos. Para que isso fosse possível, atribuímos a cada um dos termos um peso na base de cálculo. Por estarem diretamente associados ao tema e tese da pesquisa, os três primeiros (“filosofar”, “experiência filosófica”, “atividade filosófica”) receberam um peso maior. Por se referirem ao contexto geral da pesquisa, os dois últimos termos (“pensamento filosófico” e “Ensino Médio”) receberam peso um. Estabelecido esses valores, construímos a seguinte equação para o cálculo de relevância dos textos: $[(nF \times 2) + (nEF \times 2) + (nAF \times 2) + (nPF \times 1) + (nEM \times 1)]/8$. Nessa equação, a expressão “ $(nF \times 2)$ ” corresponde ao número de termos “Filosofar” encontrados nos textos, multiplicado pelo peso determinado para esse termo (dois). Cada expressão (F, EF, AF, PF e EM) corresponde às letras iniciais de cada termo ou expressão. Conforme a regra da média ponderada, a equação é formada pela soma dos termos, multiplicados pelo seu respectivo valor/peso e dividido pela soma dos pesos. Como apresentamos três expressões com peso dois e duas com peso um, a soma é igual a oito.

Uma vez encontrada a média ponderada de cada um dos textos, aquele que obteve a maior média servirá de base comparativa para os demais textos de sua categoria ou classe. Apenas os textos que obtiverem 50% ou mais de média, em relação ao texto de maior valor, serão considerados “relevantes” para a pesquisa e serão analisados. Nas tabelas 7, 8 e 9, trouxemos a classificação obtida por cada um dos textos, conforme os critérios adotados para o cálculo de relevância:

Tabela 5 - Análise de relevância dos artigos do Portal da Capes.

Classe	Média Ponderada	%	Textos relevantes
A1	1,00	8%	-
A2	9,75	82%	✓
A3	3,38	28%	-
A4	0,42	4%	-
A5	11,88	100%	✓
A6	0,00	0%	-
A7	5,88	49%	-
A8	3,00	25%	-
A9	0,00	0%	-
A10	1,63	14%	-
A11	0,50	4%	-
A12	2,13	18%	-
A13	4,63	39%	-
A14	1,63	14%	-
A15	3,13	26%	-
A16	0,13	1%	-
A17	2,75	23%	-
A18	2,38	20%	-
A19	1,00	8%	-
A20	0,50	4%	-
A21	2,50	21%	-
A22	3,13	26%	-
A23	3,63	31%	-
A24	0,00	0%	-

Fonte: o próprio autor (2013).

Tabela 6 - Análise de relevância das dissertações da BDTD.

Classe	Média Ponderada	%	Textos relevantes
D1	0,88	5%	-
D2	1,25	7%	-
D3	2,63	15%	-
D4	14,75	86%	✓
D5	17,13	100%	✓
D6	1,63	9%	-
D7	6,88	40%	-
D8	8,50	50%	✓
D9	3,75	22%	-
D10	8,13	47%	-

Fonte: o próprio autor (2013).

Tabela 7 - Análise de relevância das teses da BDTD.

Classe	Média Ponderada	%	Textos relevantes
T1	Retirado da pesquisa		
T2	11,00	47%	-
T3	22,00	95%	✓
T4	0,16	1%	-
T5	3,00	13%	-
T6	14,38	62%	✓
T7	0,25	1%	-
T8	23,25	100%	✓
T9	7,88	34%	-

Fonte: o próprio autor (2013).

Como havíamos informado, os textos que obtiveram a maior média ponderada (destacados em negrito) serviram de referência para os demais. Todos os que obtiveram média igual ou maior que 50% foram considerados “relevantes” para o estudo que empreendemos. A partir de critérios de relevância predeterminados para a pesquisa com os textos científicos, dos 44 textos pré-selecionados do Portal de Periódicos da Capes e da Biblioteca de Digital de Teses e Dissertações, oito documentos foram selecionados para análise e estão assim distribuídos:

- a) Dois artigos: A2 – *A vivência como princípio metodológico no filosofar com crianças* (2002); A5 – *O professor de filosofia: o ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência do filosofar* (2004).
- b) Três dissertações: D4 – *O ensino de filosofia: uma prática na escola de aplicação da FE-USP* (2011); D5 – *Ensino de filosofia no nível médio: por uma cidadania da praxis* (2011) e D8 – *O trivium como método propedêutico para o ensino de filosofia no Ensino Médio* (2011).
- c) Três teses: T3 – *O ensino de filosofia na escola fundamental: o projeto de educação para o pensar de Santa Catarina (1989-2003): a proposta, a crítica, contradições e perspectivas* (2004); T6 – *A infância do sentido: aportes para o ensino de filosofia a partir de uma racionalidade estética* (2009) e T8 – *O ensino de filosofia no Ensino Médio mediado pela literatura sartriana* (2010).

São esses os textos que compõem o *corpus* da nossa análise das produções científico-acadêmicas. Cada um deles foi cuidadosamente examinado para que pudéssemos compreender como essas produções compreendem a filosofia, o filosofar e seu ensino, especialmente a relação desse ensino com a experiência do próprio filosofar ou experiência, atividade filosófica. Esperamos, com isso, verificar qual o alcance teórico e pedagógico da tese que propomos, em relação aos textos examinados.

4.1.3 O estudo das produções científicas

Para análise dos textos utilizamos a recuperação de informações contidas nos resumos e palavras-chave de cada um dos textos pré-selecionados, proposta por Gonçalves (2008) e as diretrizes para leitura, análise e interpretação propostas por Galliano (1986) e Severino (2003).

Segundo Gonçalves (2008),

Representar apropriadamente informações contidas em um determinado documento é de fundamental importância para a recuperação informacional, e os termos de indexação, somados aos resumos, são os principais produtos dessa atividade. Juntos, eles descrevem o conteúdo de um registro, indicando seus pontos principais. Nesse sentido, são elementos que facilitam a comunicação do conhecimento, já que funcionam como “ferramentas de representação”, necessárias em um processo inicial de filtragem, permitindo assim que a informação flua entre o universo dos documentos originais e o dos usuários de informação (PINTO, 2003). A importância desses dois elementos no processo de representação e recuperação informacional é evidente também no âmbito da comunicação científica. O aumento progressivo do número de publicações e a consequente impossibilidade de ler tudo o que é publicado sobre um assunto tornou necessária a aplicação de mecanismos que pudessem traduzir o conteúdo de um documento de maneira mais condensada, sem que houvesse perda de informação. (GONÇALVES, 2008, n.p.).

Conforme propõe o trecho acima, procuramos identificar a maneira como os documentos selecionados tratam o ensino de filosofia e a experiência filosófica, através da recuperação das informações contidas nos resumos e palavras-chave. Essa recuperação consistiria em inspecionar cada uma dessas “ferramentas de representação”. No caso dos resumos, esse processo recai sobre seus elementos estruturantes: objetivos, metodologia, resultados, discussão ou recomendações e conclusões (GONÇALVES, 2008). Portanto, a primeira parte da análise consistiu na identificação de cada um dos elementos estruturantes identificados nos resumos das dissertações, além dos termos de indexação (palavras-chave) de cada texto.

Como alerta Gonçalves (2008), por razões pontuais como, por exemplo, a carência de formação específica e desconhecimento de regras, os resumos e palavras-chave nem sempre contam com critérios bem definidos. Como consequência, resumo e palavras-chave não contribuem, efetivamente, para recuperação das informações presentes nos conteúdos dos textos. Por isso, nossa análise também se apoiou nas orientações de Galliano (1986) e Severino (2003). Segundo os autores, o estudo dos textos, especialmente os científicos e acadêmicos, é dividido nas seguintes etapas: reconhecimento e delimitação de *unidades de leitura*, seguido das análises *textual*, *temática* e *interpretativa*. Ao final, propõe-se uma *problematização geral* do texto, visando “levantar, para a discussão e reflexão, questões explícitas ou implícitas no texto” (SEVERINO, 2003, p. 58).

“Unidades de leituras” são setores do texto que formam uma totalidade de sentido. Nelas estão contidas as ideias principais do texto e seu reconhecimento e delimitação visam

facilitar a análise de cada parte do texto. Uma vez estabelecidas essas unidades/ideias, o passo seguinte é o da análise textual.

A análise textual é a primeira abordagem feita do texto e através dela se obtém uma visão geral do documento. Essa análise permite que se faça uma esquematização do texto, considerando a organização da estrutura redacional do documento, servindo como suporte para reflexão.

Os autores sugerem que após essa visão geral, seja feita uma análise temática que irá revelar o tema ou assunto de cada unidade de leitura. Faz parte dessa análise a descoberta do problema tratado no texto e sua ideia central. Essa ideia é expressa na forma de uma proposição fundamental, isto é, de uma tese. Como explica Severino, “na explicitação da tese sempre deve ser usada uma *proposição*, uma *oração*, um *juízo completo* e nunca apenas uma *expressão*, como ocorre no caso do tema” (2003, p. 55, grifo do autor). A análise temática consiste na identificação dessas proposições.

O quarto passo consiste na análise interpretativa ou crítica das proposições identificadas na análise temática.

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria, a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor. (SEVERINO, 2003, p.56).

Se nos primeiros passos apenas “ouve-se” o autor do texto, a partir desse inicia-se um trabalho dialógico com a autoria. Para a filosofia, a investigação dialógica tem um valor especial, pois, se refere à possibilidade de alguém construir o conhecimento autonomamente⁷. Nessa análise visa-se tomar um posicionamento próprio, frente às ideias do texto. A interpretação permite chegar ao último passo do estudo textual: a problematização geral do texto. Essa problematização permite que se reflita sobre os desdobramentos e implicações de todas as ideias e proposições. Através dela é possível enxergar para além do texto e refletir sobre questões postas explicita ou implicitamente.

Durante a análise elaboramos uma “ficha de análise das produções científico-acadêmicas”. Com essa ficha organizamos a leitura dos textos, inspirados nos procedimentos sugeridos por Galliano (1986), Severino (2003) e Gonçalves (2008).

⁷ Sócrates é o ícone do diálogo na filosofia. Para ele a filosofia e, conseqüentemente seu ensino, consiste em uma atividade e “proceder socraticamente é negar a ensinar filosofia como um conjunto de conhecimentos, conceitos, teorias ou história da filosofia” (SOFISTE, 2007, P. 87).

Cada texto tem sua própria ficha de leitura (vide Apêndice C) e nelas os itens analisados foram: resumo, palavras-chave, unidades de leitura, análise textual e análise temática. As análises textuais e temáticas foram desenvolvidas a partir daquilo que chamamos de elementos textuais e temáticos. Os primeiros indicam tópicos que identificamos na leitura de cada uma das unidades. Os elementos temáticos são transcrições dos textos acerca de cada um desses tópicos. Ambas as análises (textuais e temáticas) foram realizadas em conjunto, isto é, juntas e a partir dos elementos e informações contidas nas fichas de leitura.

Figura 5- Modelo de ficha de leitura das produções científico-acadêmicas.

IDENTIFICAÇÃO	
Tipo de texto:	Classificação:
Título:	
Ano da publicação:	Local da publicação:
RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Objetivos: Metodologia: Resultados: Discussão ou recomendações: Conclusões:	
UNIDADES DE LEITURA	
ELEMENTOS TEXTUAIS	
ELEMENTOS TEMÁTICOS	

Fonte: o próprio autor (2014).

4.1.4 Notas sobre as autorias dos documentos selecionados e locais de publicação

Antes de passarmos às próximas análises (textual e temática), apresentamos algumas considerações acerca da formação acadêmica dos autores e localidade de publicação dos documentos para, talvez, ampliar a compreensão dos textos analisados. Para tanto, utilizamos

a busca curricular na Plataforma Lattes⁸. De todos os oito autores, apenas um Currículo Lattes não foi localizado, o do texto de classificação D4. Todas essas informações também se encontram indicadas nos anexos das fichas de leitura. Não é nosso objetivo analisar os dados que indicaremos a seguir, no entanto, trouxemos os mesmos por entendermos que um trabalho doutoral também pode contribuir com indicações pertinentes à temática, mesmo que estas não façam parte do seu objetivo de pesquisa.

Conforme indicam os currículos, todos os autores possuem graduação em Filosofia: três graduados/bacharéis e quatro licenciados. Todos possuem o título de mestre, sendo quatro em Filosofia e três em Educação. Quanto ao doutorado, cinco dos sete autores com currículo são doutores: apenas um em Filosofia e quatro em Educação. Todos os autores dos artigos (A2 e A5) possuem título de doutor.

Estariam esses números confirmando algumas das verificações realizadas por Gelamo (2009, p. 37), ao falar de uma “falta de atenção por parte dos filósofos aos problemas do ensino da Filosofia”, quando mostrou a maior ocorrência da preocupação com esse tema em programas ligados à Educação? Talvez, esses números reforcem a necessidade de refletirmos mais sobre o espaço e o interesse depositado sobre temas que operam na interface entre filosofia e educação, dentro dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia. No nosso caso, em particular, em 2009, quando participávamos do processo seletivo para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), não havia espaço para uma pesquisa como a nossa no Programa de Pós-Graduação Integrada do Centro e Ciências Humanas e Letras e Artes (CCHLA/UFPB), mesmo sendo graduado e mestre em Filosofia. Naquela época, além do doutorado em Filosofia estar sendo implementado, como até hoje, não existiam linhas de pesquisa que permitissem um trabalho que une filosofia e educação, tampouco, sobre ensino de filosofia⁹.

Acerca do local de publicação, considerando as 43 produções científico-acadêmicas localizadas no primeiro levantamento textual, os números, pela ordem crescente, são os

⁸ A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia.

⁹ Atualmente, o Doutorado Integrado em Filosofia da UFPB possui três linhas de pesquisa: Filosofia Prática, Metafísica e Filosofia Analítica. Embora o PPGE não ofereça uma linha de pesquisa voltada exatamente para a filosofia e seu ensino, ele desenvolve e apresenta trabalhos voltados as questões de ensino-aprendizagem, metodologia e didática nas diversas áreas, disciplinas, níveis e modalidades educacionais, conforme demonstram as teses e dissertações atualmente disponíveis em sua base de dados (cf. http://sistemas.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1906).

seguintes: região Centro-Oeste (Brasília/DF e Goiânia/GO) com duas publicações (5%); Nordeste (Natal/RN e São Luís/MA) com três publicações (7%); Sul (Pelotas/RS, Porto Alegre/RS, Caxias do Sul/RS, Maringá/PR, Santa Cruz do Sul/PR, Curitiba/PR e Londrina/PR) com 11 publicações (26%); Sudeste (Campinas/SP, São Paulo/SP, Uberlândia/MG, Rio de Janeiro/RJ e Belo Horizonte/MG) com 27 publicações (63%).

Tabela 8 – Relação de quantidade de publicações por localidade.

CIDADES	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Belo Horizonte/MG				1	
Brasília/DF	1				
Campinas/SP				13	
Caxias do Sul/RS					1
Curitiba/PR					2
Goiânia/GO	1				
Londrina/PR					2
Maringá/PR					1
Natal/RN		2			
Pelotas/RS					2
Porto Alegre/RS					2
Rio de Janeiro/RJ				1	
Santa Cruz do Sul/RS					1
São Luís/MA		1			
São Paulo				9	
Uberlândia/MG				3	
TOTAL	2	3	0	27	11
%	5%	7%	0%	63%	26%

Fonte: o próprio autor (2014).

Conforme demonstra a tabela, a maior parte dos documentos foi publicada em Campinas/SP (31% dos textos). O Rio Grande do Sul é estado com o maior número de cidades, com documentos sobre o ensino de filosofia que essa pesquisa indicou (quatro cidades). Esses números indicam que as regiões Sudeste e Sul são as que mais têm produzido sobre o tema do ensino de filosofia nos últimos anos. No Sudeste o Estado de São Paulo concentra a maior parte das publicações.

Dos oito documentos selecionados para análise temos cinco textos da região Sudeste (São Paulo/SP, Campinas/SP e Uberlândia/MG) e um representante das regiões Sul (Pelotas/RS), Centro-Oeste (Brasília/DF) e Nordeste (Natal/RN). Na comparação, 63% das produções analisadas foram publicadas no Sudeste do país. As demais regiões representam 13% do número de publicações cada.

4.2 ANÁLISE TEXTUAL E TEMÁTICA

A partir de agora, todos os textos serão identificados apenas por sua classificação. A ordem dos textos analisados é a seguinte: começaremos pelos artigos (A2 e A5), passando às dissertações (D4, D5 e D8), finalizando com as teses (T3, T6 e T8). Ao longo de toda a análise, foram transcritas alguns trechos dos documentos, contendo a “fala” dos seus respectivos autores. Essas transcrições estão indicadas com uma formatação específica: fonte 11 (Times New Roman); espaçamento 1,5; sem indicação de número de página; borda externa em toda transcrição. Embora façam parte do conjunto de referências utilizadas, a citação/transcrição de partes das produções analisadas não exerce função bibliográfica, uma vez que constituem o *corpus* documental da pesquisa e, por essa razão, não fizemos uso das Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

4.2.1 Análise dos artigos

Os primeiros documentos foram os artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes. O critério e a ordem de classificação de todas as produções foram elucidados anteriormente, quando explicávamos os critérios gerais para a escolha dos textos.

4.2.1.1 Documento A2

O primeiro documento analisado foi o A2, intitulado *A vivência como princípio metodológico no filosofar com crianças* (2002). Segundo o resumo, o texto tem como objetivo questionar o sentido do filosofar com crianças e apresentar o conceito de “vivência” como um princípio metodológico para o filosofar com crianças. Para A2, o simples questionamento de “quem sou eu?” já coloca em contato direto com o movimento criativo do filosofar. Por envolver as vivências da criança, a atitude filosófica exige um aprendizado emocional que se reveste da necessidade de pensar o próprio processo de pensar. O documento também afirma que o pensar possui duas dimensões: uma individual e outra coletiva e que essas dimensões se complementam, para que o diálogo interior alimente o verdadeiro significado do diálogo filosófico. Para a análise desse documento, elegemos três unidades de leitura¹⁰: “as experiências da infância”; “vivência”; “filosofar”.

Em A2 as experiências da infância são o ponto de partida para filosofar com crianças, havendo, portanto, uma relação entre a infância e o próprio filosofar. Essas experiências são compreendidas como vivências. Segundo o texto, a vivência é uma “fonte inesgotável” (p. 61) de reflexão. Por essa razão elas (as vivências) podem levar as crianças a filosofarem.

Em A2 a vivência pode ser uma metodologia para o filosofar e que esta pode ser suscitada em determinados contextos, como por exemplo, a escola. Destacamos:

“Desde que se compreenda o sentido de uma problematização filosófica, a partir de uma vivência *suscitada* no contexto de uma atividade, faz-se possível, em um segundo momento, reconhecermos, nas vivências que *espontaneamente* participaram de nossas histórias pessoais, o sentido de um tal princípio do *filosofar*”.

O filosofar em A2 se caracteriza como uma atitude, perpassada por um “modo de pensar modo de pensar *ativo, reflexivo, criativo, autônomo, autocrático*” (p. 62, grifo do autor). Trata-se de uma atitude originalmente questionadora, que pergunta pela significação de nossas vivências. Uma vez que essa busca do significado das nossas vivências é uma dimensão da vida humana e que essa busca revela uma atitude interrogante que, por sua vez,

¹⁰ Na análise dos artigos os textos foram lidos em sua íntegra, diferentemente das análises das teses e dissertações, onde as unidades correspondem aos trechos dos documentos que foram lidos e analisados.

caracteriza o filosofar. Em A2 o filosofar é uma dimensão da vida humana: “o filosofar nasce de *experiências reflexivas*, as quais congregam *vivência e linguagem*” (p. 61, grifo do autor). Portanto, há uma defesa de um aprendizado do filosofar através de um aprendizado por vivências/experiências. Um aprendizado que consiste em redescobrir ou reinventar nossa própria postura frente à vida, em particular frente ao nosso conhecimento.

4.2.1.2 Documento A5

O segundo documento analisado foi o A5, que tem como título *O professor de filosofia: o ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência do filosofar* (2004). Em A5, o ensino de filosofia para jovens na escola justifica-se se esse for o ensino de criação de conceitos que deem conta de seus problemas. Não há cisão entre filosofia e filosofar. O ensino de filosofia deve ser produção de filosofia como o fazem os filósofos e, portanto, o professor de filosofia deve ser filósofo. O ensino da disciplina filosófica no pensamento leva à criação de parâmetros filosóficos para o jovem criar a si e ao mundo de forma original e autônoma. Para a leitura desse texto as unidades estabelecidas foram: “filosofia ou filosofar”; “a vocação formativa da filosofia”; “experiência filosófica”; “o professor de filosofia deve ser filósofo”; “o professor de filosofia é modelo”; “aulas de filosofia: espaço de criação”; “ensino filosófico de filosofia e poder”.

A5 inicia a reflexão mostrando que o saber filosófico é marcado pela incompletude e que se “completa” enquanto atividade filosofante, isto é, enquanto filosofar. Embora a filosofia reúna em si um conjunto de sistemas filosóficos outrora constituídos, ela não está pronta e, por essa razão, aprender filosofia exige uma postura analítica e/ou crítico-dialógica para com os sistemas filosóficos existentes. Nesse sentido, em A5 o filosofar é um diálogo crítico com a própria filosofia ou com a produção filosófica disponível. Está posto no documento que não é possível ensinar filosofia sem esse filosofar. No entanto, por se tratar de um diálogo com a tradição filosófica, também não é possível filosofar sem ensinar filosofia.

Em A5, a filosofia é, ao mesmo tempo, matéria e ato:

“Não é possível desunir filosofia de filosofar, pois os dois são uma mesma coisa. *O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia* e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. (...) Não há como ficar com uma coisa e dispensar a outra já que não são duas coisas e sim uma só” (grifo nosso).

Destaca-se a ideia de que ao filosofar se produz filosofia, pois, ela está na base de uma concepção de ensino de filosofia como produção de filosofia e no qual a aula de filosofia se converte em lugar de estudo, mas, sobretudo, de produção filosófica.

Acerca da vocação formativa da filosofia, o texto destaca:

“A filosofia é formadora no sentido do desenvolvimento do homem como ser que busca compreensão, ser que questiona e cria saídas. Se assim é, não pode reduzir-se a servir um plano determinado de homem, não é formativa no sentido de conformar o ser em um modelo acabado. Sua formação é processo. (...) A vocação formativa da filosofia faz com que ela possa contribuir para a formação de subjetividades que sejam metassubjetividades, pois têm consciências de si mesmas que podem estar sempre em processo de transcendência de si mesmas, de criação de si e do mundo”.

Em A5, é muito importante educar o aluno para que seja ele mesmo e não a reprodução de um modelo preestabelecido ou pré-determinado. É isso o que significa formar a subjetividade e a filosofia pode contribuir nesse processo. O filosofar, enquanto ato de criação de si e do mundo, é um convite àquilo que no texto se apresenta como “transcendência” de si, a partir da autoconsciência (metassubjetividade). O reconhecimento e a superação de modelos pré-determinados corresponde a esse processo de formação/criação filosófica contínua de si e do mundo.

Ainda em A5 é muito importante que o ensino de filosofia se baseie em uma “filosofia viva” (p. 309), isto é, a partir dos problemas humanos dos alunos, uma vez que “a filosofia surge como tentativa de *elaboração de saídas para problemas concretos*, por meio da criação de seus conceitos” (p. 310, grifo nosso). A filosofia só será formativa quando for significativa. Em outras palavras, quando disser respeito ao próprio sujeito é a sua vida e seus problemas. A criação conceitual de saídas só é possível a partir dos problemas elaborados pelos próprios estudantes de filosofia. No entanto, para que as aulas de filosofia sejam lugar da experiência e da produção filosóficas a presença do professor é fundamental, pois é ele quem ensina como se faz filosofia e como filosofar. Em A5, aprende-se filosofia “fazendo e tendo um modelo de como se faz” (p.310). O professor deve ser esse modelo.

Para que o professor de filosofia seja modelo é preciso que ele seja filósofo, ou seja, aquilo que o professor ensina precisa ser vivenciado por ele, para que haja coerência entre o que ele fala e faz. O documento faz uma metáfora e afirma que se ensina a filosofar de modo semelhante a ensinar alguém a andar de bicicleta.

“Um ensina filosofia tanto quanto pode ensinar a andar de bicicleta. Mostra como, dá apoio, segura para não cair, ativa os ânimos, chama a atenção para a técnica da coisa, incentiva a busca do próprio jeito de fazer. (...) E tal professor não deve ser, ele mesmo, ciclista ou filósofo, pois, senão, do que estará falando?”

Portanto, o professor-filósofo também participa da atividade filosófica, produzindo, também ele, sua própria filosofia. As dificuldades e conquistas do seu filosofar são também experimentados por seus alunos, à medida que acompanham e também participam desse processo. Trata-se de um “filosofar-com”.

Também sobre essa relação professor-filósofo-modelo, afirma A5 que por sua incompletude e processo criativo, não há manuais para o filosofar, tampouco para as aulas de filosofia. Isso torna o professor um “artesão”. Não há algo pronto ou acabado em que se segurar. Depreende-se disso nas aulas de filosofia – enquanto lugar da experiência e produção filosófica – “a cada dia surge o novo, pois são espaços de criação”. Qual o papel do professor nesse contexto?

Nesse contexto, o professor é um provocador, alguém que provoca o surgimento do pensamento original e que orienta para a investigação filosófica. Para que isso seja possível, o documento fala da necessidade de um ensino filosófico de filosofia que abdique do poder compreendido como controle da formação. Em outras palavras, o professor de filosofia deve ser capaz de suscitar o pensamento, o filosofar, a partir dos problemas elaborados pelos alunos e guiá-los aquilo que o texto chama de “checagem do que se chamou de meu e de eu até então, provoca-se a imaginação do que poderia ser e do que não está”. Em outra passagem: “o professor de filosofia aposta no que virá, mesmo que este seja desobediente a sua ordem das coisas, mesmo que este seja contrário e até incompreensível, tão outro que seja esquivo à posse e à comunhão. O outro, autônomo, cria seu mundo e a si e o professor aposta”. Em A5, a aula de filosofia e o professor, na perspectiva do filosofar enquanto experiência e produção filosófica, também devem estar inseridos no processo de criação filosófica, para que esse ensino, de fato, se configure como uma experiência do filosofar.

4.2.2 Análise das dissertações

Os dois próximos grupos de documentos são compostos por teses e dissertações. Pela natureza específica desse tipo de texto, de modo especial quanto ao seu tamanho e volume de dados, a partir das informações recuperadas nos resumos e do encaminhamento dos trabalhos informado no sumário de cada documento, foram lidos e analisados apenas aqueles trechos dos textos explicitados nas unidades de leitura. Cada uma delas apresenta as páginas do documento que foram estudadas. Como o objetivo da análise é examinar as produções compreendem e explicitam a relação entre o ensino de filosofia e a experiência filosófica, todas as unidades de leitura estabelecidas por nós e analisadas correspondem às partes na qual cada documento aborda esse tópico.

4.2.2.1 Documento D4

Das dissertações, o primeiro documento analisado foi o D4: *O ensino de filosofia: uma prática na escola de aplicação da FE-USP* (2011). Os objetivos desse texto são propor uma análise da prática de ensino de filosofia da autoria, que por 10 anos e meio atuou como docente de filosofia, no Ensino Médio da Escola de Aplicação (EA) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; produzir a análise de uma experiência com a filosofia no Ensino Médio, de modo a oferecer contribuições à sua prática; apresentar alguns dos obstáculos geralmente enfrentados pelo professor iniciante, quando se depara com demandas programáticas nem sempre condizentes com o conteúdo específico de filosofia e com alunos que, muitas vezes, não apresentam os pré-requisitos mínimos para que um trabalho filosófico possa ser iniciado; e, por fim, buscar repostas quanto ao caráter da disciplina, os limites e possibilidades de ações pedagógicas que atendam a objetivos mínimos de formação do aluno.

No documento, elegemos uma unidade de leitura, voltada para o lugar da Filosofia na Educação (p. 11-43, 120-122) e onde são abordados temas como a questão da Pós-modernidade e da Modernidade na educação, a formação dos professores de filosofia e a filosofia como prática do filosofar.

Em D4 explicitam-se as relações entre Pós-modernidade, Modernidade e educação, começando por uma reflexão acerca da Pós-modernidade como um processo de reação frente a uma forte crise de referenciais promovida pela Modernidade, que teria instaurado a

fragmentação e a perda, especialmente a perda da autoridade ou de referenciais de autoridade social como a Igreja, o Estado, a Escola etc. Ao se referir ao moderno, está posto em D4 que:

“A marca do moderno seria, então, a mudança, esse impulso para exceder em um estado que não é o seu que se realiza enquanto crítica do passado e transformação. O moderno seria propriamente engendrado pela inquietação, pela atividade de criação e invenção e, enquanto tal, gerador de outros mundos possíveis: o moderno como um olhar que abre para o mundo para permanecer em aberto, em um estado que não é o seu”.

Uma das possibilidades que D4 reflete é compreender a Pós-modernidade como um movimento oposto ao da Modernidade, ou seja, como superação da fragmentação e busca de referenciais. No documento, a crise da Modernidade pode ser compreendida como o fracasso do projeto iluminista de sociedade. Arendt (2003) é citada para destacar a Modernidade como tempo de perda do senso de profundidade das coisas e de como esse tudo isso afeta a educação e como esta deve reagir frente a essa “desconstrução moderna” (termo nosso).

Frente à crise da Modernidade e o enfraquecimento da noção de autoridade, “a Educação, necessariamente, tem que encontrar, ou inventar, formas de operar na ausência de uma referência unívoca de organização social, ainda que isso seja feito de forma localizada, por um professor, encerrado com seus alunos em sua sala de aula”.

No entanto, o documento também apresenta outra perspectiva da relação entre o moderno e pós-moderno, na qual ambos não são concebidos desde uma relação de oposição, mas de superação. A partir de Lyotard (2009), em D4 apresenta-se o moderno movido pela mudança e pela crítica ao instituído e do pós-moderno como uma espécie de crítica do moderno sobre si mesmo. Na verdade, a Pós-modernidade representaria a consciência da Modernidade de si mesma e que, historicamente, apenas a Antiguidade exerceu uma verdadeira oposição frente à Modernidade.

Acerca da formação do professor de filosofia, em D4 se apresenta a reflexão de que, historicamente, os cursos de filosofia no Brasil privilegiam a formação do pesquisador/bacharel. Isso repercute diretamente sobre o ensino de filosofia, uma vez que:

(...) “na maioria dos cursos, os alunos ingressam pelo bacharelado e tem uma formação toda voltada para a pesquisa. Como o contingente de bacharéis não é absorvido pelos cursos de nível superior, muitos deles vão completar a formação na Faculdade de Educação: *buscam a formação pedagógica como alternativa para o ingresso no mercado de trabalho*. Poucos escolhem a licenciatura em razão de um interesse genuíno pela docência no ensino básico” (grifo nosso).

Mesmo com um número expressivo de egressos tendo de migrar para a educação por não encontrarem colocação dentro da academia, até hoje os cursos de bacharelado em filosofia continuam a ter mais força na universidade. Em D4, “não se pode supor que a formação dos bacharéis dispensa a didática (ainda que adequada ao nível superior) e que pela formação pedagógica se daria a formação do professor universitário” (p. 31). Em D4 defende-se a formação pedagógica como de extrema importância, inclusive para a docência em nível superior e afirma-se que embora exista uma diferença entre o ensino de filosofia na universidade e no Ensino Médio, essa diferença ou especificidade não autoriza o desconhecimento pedagógico por parte da docência de nível superior.

Pensar o ensino de filosofia sob o prisma da formação do professor de filosofia não é uma discussão que só interessa à própria filosofia. Em D4, pensar a capacitação do professor da educação básica é um problema que se reconhece, pelo menos, desde 1930, quando foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Universidades como a USP (Universidade do Estado de São Paulo) foram criadas para também subsidiar o desenvolvimento da escola no país; no entanto, como critica o documento, a educação ainda está longe de atingir suas metas e os motivos não são apenas aqueles costumeiramente enumerados: decisões de governo/Estado, falta de políticas públicas etc. Há também questões de caráter acadêmico como essa que foi citada e que diz respeito à falta de formação pedagógica por parte dos futuros profissionais da filosofia.

Outro tópico que abordamos nesse documento diz respeito ao ato de filosofar. ainda em D4, afirma-se a especificidade da filosofia corresponde à prática do interrogar. De maneira simples, a prática filosófica consiste em fazer perguntas, em discernir. O exercício do interrogar prepara o aluno para a filosofia e “tomar a interrogação como norteador de uma prática de ensino teria o efeito de chamar a atenção para o caráter do que pode ocorrer no ensino de filosofia no Ensino Médio, que tipo de formação a filosofia pode oportunizar” (p.36). Nesse sentido, a aula de filosofia deve propiciar o questionamento, fazer o aluno a

levar e/ou criar perguntas. Perguntas que são suscitadas pelos alunos, sob a supervisão do professor, a partir da leitura de textos. A leitura de textos no ensino de filosofia consiste em:

(...) “adentrar o texto, extraindo dele os significados ali presentes, que estão submersos, procurando identificar o edifício construído e a lógica de sua arquitetura. (...) A percepção dessa relação permite a compreensão de que as palavras, enquanto conceitos criam uma perspectiva sobre um dado problema, e que em uma mudança de perspectiva ocorre uma mudança de sentido e, portanto, de significado. Assim, podemos supor que pelo exercício de leitura filosófica o leitor poderia chegar à compreensão da indissociabilidade entre pensamento e palavra”.

O trabalho do professor seria ensinar o aluno a operar coordenadas, a estabelecer referenciais, a orientar-se, a navegar nas múltiplas perspectivas construídas ao longo da história e que atuam na realidade, ou constituem-na; capacitar o aluno para a compreensão de múltiplos universos de significação, à leitura de planos que se sobrepõem e coexistem. D4 apresenta a filosofia como uma “atividade de decifração” e que, portanto, “não há outro modo de compreendê-la senão enquanto exercício de linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação”.

4.2.2.2 Documento D5

O segundo documento analisado nesse grupo foi a dissertação D5, cujo título é *O ensino de filosofia no Ensino Médio: por uma cidadania da praxis* (2011). Nele é analisado o papel do ensino de filosofia na formação dos estudantes para o exercício da cidadania. A reflexão apresentada no documento parte de uma abordagem histórica da noção de cidadania, partindo da Antiguidade grega, passando pela Época Moderna, com destaque para as formulações de Hobbes e Locke, e culminando com a análise de como ela se manifesta atualmente nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir do final dos anos 1990. D5 debruçou-se prioritariamente sobre documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988; a LDB (Lei nº 9394/96), que estabelece as novas bases do que seria uma educação para a cidadania; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+); as Orientações Curriculares Nacionais, entre outros.

Em D5 tenciona-se demonstrar que as políticas de Estado não proporcionam aos educandos uma efetiva emancipação, uma vez que elas estão apoiadas em uma concepção individualista da cidadania, a cidadania nova, proposta pelos ideólogos do neoliberalismo e voltada à satisfação dos interesses e necessidades do capital. Em contraposição a essa concepção, o documento apresenta outro caminho, baseada nos pressupostos do materialismo histórico dialético de Antonio Gramsci, denominado como “cidadania da praxis”. Em D5, o ensino de filosofia pode preparar o jovem para essa cidadania, o qual, dentro do espaço escolar, deve contar com a participação decisiva do professor, que se destaca como um intelectual próximo das massas e, portanto, como potencial mediador de um processo didático-pedagógico contra-hegemônico, constituído a partir de um novo princípio educativo que não dicotomize trabalho intelectual e trabalho manual, possibilitando às classes subalternas a educação de si mesmas na arte de governar, como propôs Gramsci. Para tanto, o aluno deve se constituir como novo sujeito histórico capaz de elaborar uma concepção de mundo crítica, consciente, de ser participante na construção da história do mundo e de guiar-se a si mesmo, sem aceitar de modo passivo e servil aquilo que constituirá e definirá sua própria personalidade.

Para a nossa análise escolhemos três unidades do texto: “o ensino de filosofia como requisito para o exercício da cidadania nos documentos oficiais” (p. 101 – 141); “o ensino de filosofia em outra concepção de cidadania” (p. 141 – 160); “o ensino de Filosofia e a cidadania da praxis” (p. 160 – 176).

Na primeira unidade, D5 relembra o que está previsto em legislação educacional sobre a relação entre a filosofia e a promoção a cidadania. Conforme a LDB, o domínio da filosofia é requisito fundamental para o exercício da cidadania e esta se constitui como uma finalidade síntese de toda LDB. A partir disso D5 desenvolve uma reflexão sobre a correlação entre os pilares da educação e as orientações do Banco Mundial que, por sua vez, está articulado aos interesses do capitalismo e burguesia atuais. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que, embora os rumos da educação em nosso país estejam fortemente alinhados a interesses de ordem econômica e de políticas, especialmente, vindas de fora, ditada pelas determinações de uma sociedade submissa à globalização do capital, a filosofia, em si mesma, não deve ser ensinada com finalidades políticas. Deve ser um tipo de filosofia alienada de qualquer tipo de política. Em D5, “de acordo com os PCN+, a filosofia não deve voltar-se para finalidades políticas práticas, nem ser transformada ‘em instrumento de qualquer fim’, uma vez que sua finalidade encontra-se nela mesma, ‘ou seja, no filosofar’” (p. 128).

Para D5, o Estado opta por um tipo de filosofia que corrobora uma concepção de cidadania segundo o ideário liberal-capitalista, perpassado por uma concepção individualista, na qual a participação política se reduz à defesa inalienável dos direitos privados e/ou individuais e de um Estado a serviço da manutenção desses direitos. No entanto, longe de garantir a emancipação do sujeito, essa concepção não é capaz de garantir a autonomia do sujeito e enquanto ideia motriz na educação, o ensino para o exercício dessa cidadania individualista ao invés de emancipar, aliena.

Na concepção oficial, a filosofia é compreendida como reflexão e nesse ponto D5 retoma aquilo que dizem alguns textos diretivos:

“Os PCN+ fazem uma escolha explícita, por razões didáticas de uma orientação na qual se compreende a 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”.

Sobre a natureza reflexiva da filosofia, o documento explicita aquilo como os textos oficiais compreendem essa reflexão. Neles, refletir consiste em fazer uma reconstrução racional e uma crítica, assim descritas:

“A ‘reconstrução racional’ se refere ao agir filosófico, no sentido de clarear e esclarecer a nossa própria racionalidade adquirida na medida em que nos exercitamos em um dado sistema de regras. Trata-se de superar o ‘saber pré-teórico’ com o qual fazemos uma leitura pré-filosófica do mundo. A ‘crítica’ se refere especificamente à tentativa de superar, por meio da análise filosófica, toda visão pré-concebida e parcial do mundo que oriente e restrinja nossa ação e percepção dele, fruto de nossa própria vivência social. (...)

Segundo as Orientações a Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar. Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo. Isto é, tornar-se-ia uma soma de preconceitos, recusando à Filosofia esse traço que julgamos característico e essencial. Desse modo, cabe ensinar Filosofia acompanhando ou, pelo menos, respeitando o movimento do pensar à luz de grandes obras, independentemente do autor ou da teoria escolhida”.

A crítica de D5 a uma filosofia “dogmática e antifilosófica” – pautada em “somatório de ideias que o estudante deva decorar” – desenvolve-se à medida que o autor apresenta a ideia de uma cidadania da *praxis*, apoiada na concepção gramsciana de uma filosofia da *praxis*. É o que nos mostra a segunda unidade estudada. Nela, está posta outra ideia de cidadania e, por extensão, também apresenta outra concepção de filosofia.

A partir da filosofia da *praxis* de Gramsci, em D5 é apresentada uma filosofia presente na vida de todos os homens e envolvida com os problemas da realidade. Partindo da ideia de que “todos os homens são filósofos” (GRAMSCI, 2004, p. 174), a filosofia está presente na vida de todos e, por essa razão, isso demonstra a capacidade de todos participarem ativamente da construção de determinada concepção de mundo e da superação dessa concepção de mundo, “isto é, deve-se passar a um segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, tornando-se capaz de superar a antiga concepção do mundo por meio da elaboração de uma nova, na qual se atue como sujeito ativo e consciente, ou seja, participando ativamente na produção da história do mundo”. E continua em D5:

“É necessário, pois, partir da crítica da própria visão de mundo, a autocrítica dentro de bases históricas e concretas que podem levar a uma superação desse momento de consciência restrita às experiências vividas e a um verdadeiro ‘conhece-te a ti mesmo’ histórico que, por sua vez, possa levar a uma nova concepção do mundo histórica, concreta e dialética”.

No documento a filosofia possibilita a transformação do mundo, a partir daquilo que denominou como sendo uma “autocrítica” e que consiste em superar o plano das experiências vividas (senso comum), adotando uma crítica rigorosa, sistemática, filosófica. Nessa perspectiva a filosofia tem um papel político e social bem definido e invariavelmente consiste de um pensamento que une teoria e prática, através do conceito de *praxis*, cuja finalidade está na transformação do mundo, a partir da crítica das estruturas e grupos hegemônicos. Acerca da *praxis*, esclarece D5:

“A *praxis*, como se pode notar, é o centro da dialética da transformação. A *praxis* tem por missão cimentar e amalgamar a teoria e a prática e tornar uno o que foi separado e dicotomizado. No currículo escolar a presença da Filosofia, nesta chave interpretativa, da filosofia da *praxis*, **(continua...)**

(continuação...) deve ser capaz de apresentar não a solução teórica, mas a possibilidade de, a partir da realidade concreta, de uma leitura da totalidade do real, elevar a discussão crítico-reflexiva de modo que não fique reduzida em uma dimensão de filosofia ‘pura’, isto é, como se não fizesse parte da história e dela não fosse consequência concreta e material”.

A filosofia da *praxis* é uma filosofia engajada e seu ensino deve propiciar o compromisso político. Em D5:

“A filosofia da praxis tem por objetivo, portanto, aliar-se aos ‘simples’ e conduzi-los a uma ‘concepção de vida superior’. (...) A filosofia da praxis tem a *tarefa política e intelectual* de trabalhar na elevação moral e intelectual do povo, o que significa não relegar a um segundo plano a educação das massas, mas comprometer-se na formação de um novo ‘bloco intelectual’ que torne possível o ‘progresso intelectual’ da massa” (grifo nosso).

Essa “tarefa política e intelectual” da filosofia consiste em uma opção pela transformação que, como Gramsci, reforça a ideia de o pensamento filosófico exerce um papel histórico na manutenção ou transformação social...

(...) “enquanto elemento de superação “da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente” é de crítica ao senso comum, sem desprezá-lo, mas levando-o em consideração e inovando-o. Mais do que isso, a filosofia da praxis deve ser uma nova postura filosófica que se identifique com a premissa de que “todos os homens são filósofos”, porém, sem desprezar a característica de pensamento rigoroso, sistemático e coerente, mas destacando o seu vínculo com a realidade concreta e histórica. Deve fazer a crítica do “bloco dos intelectuais” e de sua farsa enquanto pensamento universal e democrático, pois que vinculado ao consenso da classe hegemônica”.

Mas, que tipo de ensino de filosofia a filosofia da *praxis* preconiza? Um ensino que não consiste em um estudo estéril do pensamento filosófico tradicional. O ensino de filosofia deve formar culturalmente o aluno e torná-lo apto ao pensamento crítico e/ou capaz de elaborar criticamente seu próprio pensamento. É o que demonstra o estudo da terceira unidade de

leitura do texto D5. Nela a filosofia da *praxis* corresponde à cidadania da *praxis*, isto é, um pensamento crítico comprometido politicamente, que conhece e critica as condições materiais em que vive a maior parte das pessoas, que é capaz de se comprometer com a causa dos mais simples e, através da apropriação dos saberes científico e filosófico, trabalha pela elevação cultural das massas, que, enfim, busca a transformação através da participação política. Em D5, filosofar é transformar a realidade, a partir do desenvolvimento da consciência crítica em si e nos outros.

4.2.2.3 Documento D8

Na sequência, o último texto do grupo das dissertações a ser examinado foi o D8, intitulado *O trivium como método propedêutico para o ensino de filosofia no Ensino Médio* (2011). Nesse texto busca-se resgatar um método de ensino que remonta à Idade Média, conhecido como o *trivium*, tentando aproveitá-lo nas aulas de filosofia, como uma “técnica didática” (p. 61) para aprendizagem filosófica¹¹.

D8 inicia apresentando dados preocupantes relativos aos exames realizados pelo MEC e pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, sigla para *Programme for International Student Assessment*)¹², da educação básica. Os dados revelam o baixo rendimento dos alunos e, em D8 explica-se esses resultados como reflexo de uma clara dificuldade de leitura e escrita. Sem esse problema sanado, o ensino de filosofia também se torna inviável. Uma vez que esta disciplina está presente nos currículos nacionais de forma obrigatória, temos que realizar esse debate de como é possível o seu ensino e a partir de onde. Em D8 afirma que a utilização de uma didática técnica como a do *trivium* pode contribuir não

¹¹ O *Trivium* consistia num programa de estudos da cristandade medieval, que juntamente com o *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia), compunham a divisão formal das chamadas artes liberais e que preparavam para os estudos superiores de Teologia, Direito e Medicina. Composto pelos estudos da Lógica, da Gramática e da Retórica, o *trivium* continha as disciplinas necessárias para o serviço da Igreja e para a administração secular, pois desenvolvia o domínio da língua, capacidade de argumentação e o uso do discurso (LOYN, 1990).

¹² O PISA é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Além de observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o PISA coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos e para as escolas (cf. <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 de dez. 2013.).

apenas o ensino da filosofia, como também para o desenvolvido das capacidades de escrita e leitura dos nossos alunos.

Para a análise do texto, escolhemos uma unidade de leitura para estudar. Esta se refere ao “*trivium* como propedêutica para o ensino de filosofia”.

Em D8 o ensino de filosofia demanda a utilização de um método e busca exemplos na filosofia grega para confirmar sua ideia:

“Sócrates e os filósofos peripatéticos, que estão na raiz de toda cultura e ciência universal, usavam a argumentação dialógica e o estudo da literatura, através da retórica, lógica, oratória ou mesmo da gramática, como ferramentas básicas de construção do conhecimento. Sócrates demonstrava o valor que atribuía a essas artes, também chamadas de “liberais”, e seu domínio completo, através da sua metodologia que mesclava ironia com *maiêutica*”.

Complementa-se com a afirmação de que “a filosofia não traz em si a maneira de sua transmissão, não é tão simples assim. Requer indubitavelmente uma *Techné didaktiké*”. Em D8, para o ensino de filosofia se fazem necessárias à didática e à pedagogia. Como técnica didática, o autor propõe o uso do *trivium*. Mas, complementa ao dizer que uma didática filosófica precisa “ligar a filosofia com o mundo da vida, para que ela não seja como uma “história de ficção” que vem sendo recontada por mais de vinte e cinco séculos. (...) uma didática da filosofia só pode ser construída imanente ao processo do filosofar”. Contudo, o documento chama atenção para a necessidade do uso de métodos: “a filosofia deve, sobretudo, proporcionar a educação formal e o exercício do pensar; só conseguirá mediante a determinidade dos conceitos e de um procedimento consequente metódico”. Continua o documento:

“A experiência é fundamental, mas sem a técnica, ela versará somente sobre o particular e não sobre o universal, ora, a arte (*techné*) surge quando, de muitas noções fornecidas pela experiência, se produz em nós um juízo universal a respeito de uma classe de objetos [...] *Se não dermos aos estudantes os instrumentos corretos do filosofar, não podemos esperar deles outra coisa que não mera opiniões de senso comum quando lhes fazemos uma pergunta genuinamente filosófica.* [...] Isto significa que para ensinar a filosofar é preciso ensinar a ler os textos filosóficos ativamente e filosoficamente. **(continua...)**

(continuação...) A leitura ativa dos textos dos filósofos caracteriza-se por não ter como fim a mera compreensão das ideias dos filósofos. Ao invés, o objetivo, algo escandaloso para o partidário do cientificismo, é saber se o filósofo tem razão ou não e porquê” (grifo nosso).

No trecho acima o documento expressa claramente sua defesa do método ou do uso de um método para o ensino de filosofia, ainda que este também se configure como exercício do pensamento. Todavia, uma filosofia “genuína” não se confunde como a mera opinião, mas antes começa pela leitura ativa dos textos dos filósofos, procurando conhecer as razões por trás das afirmações filosóficas, saber se posicionar diante delas e ser capaz de justificar seu próprio posicionamento.

4.2.3 Análise das teses

Antes de darmos sequência, relembremos que nos estudos até aqui apresentados, ainda não estamos desenvolvendo uma análise crítico-interpretativa dos documentos. Esse procedimento será adotado posteriormente e, até o momento, temos nos detido na apresentação do conteúdo dos documentos que nos apresentam algo acerca da temática que desenvolvemos. A seguir, passaremos para o terceiro grupo de textos analisados, o das teses que selecionamos na BDTD.

4.2.3.1 Documento T3

A primeira tese analisada foi a T3, cujo título é *O ensino de filosofia na escola fundamental: o projeto de educação para o pensar de Santa Catarina (1989-2003); a proposta, a crítica, contradições e perspectivas* (2004). Segundo o resumo da tese, os objetivos da pesquisa empreendida por T3 foram, em primeiro lugar, refletir sobre as condições históricas, as situações práticas, os determinantes legais e institucionais do ensino de filosofia no Brasil, a partir do Programa de Filosofia para Crianças de Lipman¹³; resgatar a história e os avanços do Programa no Brasil em Santa Catarina; e, por fim, investigar a possibilidade viável de uma educação reflexiva emancipatória.

¹³ Matthew Lipman (1939-2010) foi um filósofo norte-americano, considerado uma das maiores referências acerca da filosofia para crianças, especialmente por seu trabalho pioneiro com Programa de Filosofia na escola (BROCANELLI, 2010).

T3 apresenta uma pesquisa histórica do Programa de Filosofia para Crianças, após estudar a experiência educacional com o esse programa no Centro Catarinense de Filosofia no 1º grau. Ao final, apresenta propostas, ampliações, adaptações, criações e caminhos em uma perspectiva de uma educação filosófica e emancipatória. Para nossa análise de T3 escolhemos cinco unidades de leitura: “a filosofia e o ensino de filosofia”; “a filosofia e a educação”; “a filosofia presente na vida”; “filosofia com crianças, adolescentes e jovens”; “a filosofia e a potencialidade reflexiva, subjetiva e humanizadora da abordagem didática da filosofia na escola”.

Na primeira unidade, T3 inicia uma reflexão acerca da relação entre a nova LDB e o projeto econômico neoliberal internacional e a situação “transversal” que a filosofia ocupa nessa lei que, ao invés de representar um avanço real para o ensino de filosofia, na verdade reforça a tese de que, no Brasil, o ensino de filosofia além de incerto é pouco refletido. Em T3 demonstra-se que mesmo durante o período em que a atual LDB foi gestada, mesma época em que muitos lutavam pelo retorno da filosofia à sala de aula de nossas escolas, pouco se refletiu sobre o ensino filosófico e seus desdobramentos.

“Na década de 80, pouco se refletiu sobre a exaltação à Filosofia e seu retorno ao “segundo grau”, bem como pouco se buscou uma conceituação filosófica sobre o ensino de Filosofia (...) em um desencontro entre teoria e prática, em uma reflexão filosófica pequena, nas universidades, sobre o ensino da Filosofia e pouquíssimos profissionais preparados para uma discussão e valorização do ensino e de uma “pedagogia da Filosofia”, como uma discussão genuinamente filosófica”.

Em T3, historicamente a filosofia é uma atividade educativa e o descuido para com o tema da educação no meio filosófico universitário é uma prática que precisa ser superada. Trata-se de uma afirmação que se coloca em sintonia com outros documentos já apresentados. De fato, em nossa experiência como professor universitário, é normal encontra-se pouca reflexão acerca de uma pedagogia da e/ou para a filosofia. Na verdade, em outras áreas algo semelhante a isso também acontece, quando se verifica um número reduzido de professores preocupados ou interessados em questões que se referem ao ensino, mesmo em suas disciplinas. Em T3,

“A Filosofia, em toda a sua história, tem se mostrado uma atividade humana que, em sua essência, é educativa. Sócrates, com sua maiêutica, é o filósofo-educador. Platão com sua metáfora do mito da caverna, sai das sombras (opinião) e vai à luz da razão, depois volta e convence os seus. Essa metáfora platônica do filósofo pode ser um modelo do filósofo-educador” (grifo nosso).

Neste documento a dimensão educativa da filosofia consiste em sua capacidade de formar o ser humano, através do desenvolvimento de uma característica essencial do ser humano: a reflexão. Em T3 a reflexão não apenas nos caracteriza, mas define o que é a atividade filosófica.

“Por sermos, em essência, reflexivos, a atividade filosófica é nossa condição humana e, sendo assim, o ensino da Filosofia é condição básica, é um fazer pedagógico constante para a formação de homens situados na história e na sociedade, porque a existência humana a que aspiramos passa pela valorização do indivíduo que tem suas mediações históricas pela transformação da natureza (trabalho), pela participação social (grupo comunitário) e pelo desenvolvimento cultural (criatividade), lutando para que o trabalho não seja degradante, a comunicação não seja opressiva e a criatividade não seja alienação e massificação” (grifo nosso).

Nessa passagem do documento, identifica-se a atividade filosófica com a reflexão e argumenta-se acerca da importância do ensino de filosofia, afirmando que este é capaz de levar o ser humano a se desenvolver porque, sendo reflexão, a atividade filosófica desenvolve algo que é essencial para nós. Toda a existência humana, segundo o autor, depende do desenvolvimento dessa condição básica: a reflexão.

Tendo afirmado ser a essência da filosofia e do filosofar a reflexão, o autor explica que essa reflexão consiste em saber “pensar por si, a partir de uma visão crítica, criativa e criteriosa” (p. 43), oposto a pensar (e agir) de uma forma ingênua, mecânica e dogmática. Para que essa forma de pensar se desenvolva é fundamental o ensino da filosofia.

“É preciso um ensino da Filosofia que priorize uma formação filosófica consistente, isto é, a Filosofia como postura, atitude do espírito humano diante da existência histórica, social e cultural, em todos os segmentos escolares, para o desenvolvimento de indivíduos emancipados. Afinal, é pelo conhecimento e pela reflexão, que o homem pode sonhar e arrumar os caminhos de sua libertação e **(continua...)**

(continuação) dessa forma, intervir nas mediações históricas e reais, a fim de conseguir o respeito e a dignidade. Por isso, mais do que qualquer outra necessidade, esse conhecimento tem de ser competente, criativo, crítico, um conhecimento alinhavado dentro de uma reflexão filosófica. (...) Querer um ensino filosófico é buscar uma reflexão que atinja toda a comunidade humana, isto é, todos pensando o porquê da existência”.

A partir dessa tese, o documento estabelece uma série de premissas acerca do ensino de filosofia:

“Deve-se aprender a pensar, pela Filosofia, que se traduz em uma *crítica* constante à cultura dominante, suas manifestações diárias, que levam a um pragmatismo reducionista da vida [...] uma educação filosófica com crianças, adolescentes e jovens é, acima de tudo, buscar um novo posicionamento diante da realidade social, ou seja, *sair do senso comum e ir para a consciência crítica* (...) *é da sua essência e do seu fazer alcançar tais finalidades*, quando é ensinada e vivenciada na vida escolar, com as demais disciplinas. (...)

Filosofar na estrutura escolar com as crianças, os adolescentes e jovens é capacitá-los para debater, confrontar ideias, prepara-los para a dúvida, para o não conformismo diante dos fatos, portanto, para a negação; é buscar uma participação no processo de criação do indivíduo, de uma nova relação entre as pessoas, das instituições e os seus porquês. Buscar um ensino filosófico, condizente com a idade do aluno, dentro das experiências, aberto à dúvida, à angústia, ao novo, é querer uma *Filosofia viva*. Um ensino filosófico que questione as certezas, o instituído, que capacite para a reflexão e para as mais diversas leituras e posicionamentos tomados diante dos fatos, tudo isso desperta para uma instrumentalização da crítica e da ampliação do universo experiencial e visão do mundo” (grifo nosso).

Em T3, a capacidade crítica ou o espírito crítico define a atividade filosófica, o filosofar. Portanto, a filosofia na escola deve proporcionar o desenvolvimento dessa capacidade, através do debate de ideias, da abertura para a dúvida, do envolvimento consciente e criativo. O foco da crítica filosófica é uma determinada concepção de sociedade e de vida marcada pelo pragmatismo e pela redução do ser humano a um mero mantenedor dessa realidade. A formação filosófica capacita a criança e o jovem para o inconformismo e desperta neles novas

leituras e posicionamentos frente ao mundo e a si mesmos como sujeitos inseridos nesse mundo.

Essa ideia continua a ser trabalhada na unidade seguinte, onde o documento faz a reflexão sobre filosofia e educação. Em T3 filosofar é questionar. Assim: “filosofar continua sendo questionar os fundamentos da realidade, os processos históricos e as ações e contradições do agir humano” (p. 106). E questionar é, antes de mais de tudo, uma ação do pensamento, é pensar. Por essa razão, para T3 é fundamental ensinar a pensar e isso é algo que se começa desde a infância. Apoiado nas teorias de Lipman, o documento apresenta o “Programa de Educação para o Pensar”, voltado para crianças, adolescentes e jovens. A ideia principal do programa é mostrar que é possível (e necessário) filosofar nessa faixa etária e que a escola é a principal mediação nesse processo. Em “a filosofia presente na vida”, o documento vai defender a tese, de inspiração lipmaniana, de que o despertar das habilidades cognitivas na criança e desenvolvimento dessas habilidades revelam que filosofar durante a infância é possível. Nisso se verifica o valor de uma educação filosófica, desde a mais tenra idade.

Nas unidades de leitura quatro e cinco, T3 discorre sobre a necessidade de refletir sobre o papel da escola e da educação. Aproxima-se da Teoria de Adorno em sua crítica à chamada indústria cultural e em prol de uma educação formadora. Mostra como o filosofar desde a infância contribui para essa educação, em especial no fomento da autonomia, através do ensinar a pensar. Para o documento, apenas um pensamento autônomo é capaz de criticar a realidade construída e, sobretudo, mantida pelo ideal cultural dominante. Por isso, defende o filosofar como uma das principais ferramentas para a emancipação, para o pensamento autônomo. Assim afirma T3: “educar e aprender a filosofar significam educação para a emancipação, e compreender sua realização no homem é ele interrogar a permanência da barbárie no interior da civilização e questionar as relações entre autonomia e repressão para que Auschwitz não se repita” (p. 133). E continua: “é tarefa individual exercitar-se no “ser filósofo”, pôr-se em busca de uma apreensão significativa da cultura, de uma leitura crítica da realidade e de uma ação engajada no mundo” (p. 133,167).

Para T3, a crítica reflexiva filosófica não é uma competência que se adquire na maioridade etária, mas antes uma capacidade humana que desenvolve no alvorecer da vida infantil e que pode (e deve) ser orientada através da educação, que pode ensinar a pensar. Nesse processo, o ensino de filosofia é fundamental, uma vez que a atividade reflexiva corresponde à própria essência do filosofar. Os frutos desse aprender filosófico são o

pensamento autônomo e crítico frente à cultura vigente e o engajamento pessoal na construção de uma realidade liberta.

4.2.3.2 Documento T6

Nosso próximo texto foi o T6: *A infância do sentido: aportes para o ensino de filosofia a partir de uma racionalidade estética* (2009). Nele, apresenta-se o ensino de filosofia com crianças a partir da racionalidade estética de Merleau-Ponty e enfoca a filosofia como atitude filosofante, como percepção originária e instauradora de significados sobre o mundo. Em T6, a filosofia e seu ensino devem ser entendidos como uma leitura do mundo, para além dos significados instituídos, culturalizados e como uma expressão do mesmo, vivenciado pelo sujeito no processo de aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, na relação de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a autora afirma que a racionalidade estética é um modo de perceber o mundo que já se constitui como conhecimento, possibilitando uma vivência que antecede qualquer tematização objetiva sobre o mundo e está na origem do processo de compreensão e conhecimento deste sujeito. Em outras palavras, a racionalidade estética antecede e prepara para o exercício do filosofar.

De todo o texto, escolhemos três unidades para ler e refletir: uma que trata sobre “o ensino de filosofia”; outra sobre “linguagem, filosofia e conhecimento”; e, finalmente, uma que irá tratar sobre “a fenomenologia em Merleau-Ponty e o ensino de filosofia”. Na verdade, todas as unidades de leitura do documento são perpassadas pelas teorias do filósofo francês, uma vez que este pensador é seu principal referencial teórico.

Na primeira unidade T6 traz a relação entre pensamento e linguagem, a questão do ensino de filosofia para crianças, a presença da arte no ensino de filosofia, o filosofar e a fenomenologia em Merleau-Ponty. Em T6 afirma-se que a filosofia, bem como todo pensamento “não é exclusivamente objetivante no sentido da filosofia tradicional – fundada primordialmente em um *logos* transcendental, consciência, ideia, cogito ou conceito que substitui o mundo – que busca ordenar conhecimento a partir de uma *racionalidade limitada ao exercício da abstração ou referência ao inteligível*” (grifo nosso). Afirma-se no documento que o pensar também tem origem nas situações vividas por cada e se revela no modo como atribuímos significado a essas situações que compõem a vida da gente. Em T6 é a partir da compreensão da própria existência que despertamos para o pensar e, conseqüentemente, para a filosofia.

No entanto, ao longo do tempo a filosofia acabou se tornando um saber “academicista”, isto é, destinado a um grupo seleto de expertos da filosofia, tendo se distanciado de outras formas originais de expressão. Para a autora,

(...) “este encerramento dos filósofos no trabalho acadêmico esteve ligado à criação de uma linguagem técnica quase sempre impossível de manejar para os leigos e a uma limitação específica das formas de expressão do saber filosófico. Com o tempo, a filosofia tendeu a expressar-se sob a forma dos grandes tratados, deixando de lado outras formas de expressão – que tiveram seu lugar nos inícios da filosofia e que revivem continuamente ao longo de seu desenvolvimento – como o poema, o fragmento, o aforismo, o diálogo e inclusive a obra teatral”.

Em T6, uma das consequências desse afastamento repercute diretamente no ensino de filosofia:

(...) “nos cursos de formação em Filosofia, nas licenciaturas, em geral, não havia um espaço para definição da filosofia como ação (fazer, pensar, agir) ou relação com um mundo concreto do cotidiano, mas a concepção desta era como o resultado ou acúmulo de conhecimentos – clássicos, da história da filosofia – disponíveis para serem transmitidos. (...) não se concebia o filosofar relacionado ao ensino em sala de aula”.

Ao refletir sobre esse afastamento, o documento quis resgatar duas dimensões importantes para o filosofar e, por conseguinte, para o ensino de filosofia: as dimensões participativa e estética do filosofar. Em T6, o envolvimento com a filosofia demanda algo mais que um conteúdo a ensinar: demanda uma relação que estabelece-se participação, pois, “ensinar e aprender são dois atos simultâneos, coexistentes”.

Ao se falar de uma dimensão estética da filosofia, o documento afirma que:

(...) “filosofar se constitui como uma vivência, uma entrega, um encontro, com o mundo e com o outro, no qual quem se diz – diz de si e do outro – é o próprio ser humano. Desta forma, o processo de ensinar e aprender é uma via de mão dupla, ocorre com o compartilhar do espaço e **(continua...)**

(continuação...) da experiência de filosofar. (...) o compartilhamento de experiências de vida constitui o fato filosófico primeiro, na medida em que é compartilhando significados que formamos nossas crenças e valores”.

A noção de *experiência*, mais especificamente, da *experiência da existência* é fundamental. E essa noção foi desenvolvida no documento, a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty. “Quando Merleau-Ponty apresenta uma resposta à pergunta ‘o que é a fenomenologia?’, ele afirma ser uma filosofia que recoloca as essências na existência e não se pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma que não seja a partir de sua facticidade”.

Da segunda unidade, destacamos que em T6, o ensino de filosofia a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty, considera que a reflexão filosófica deve partir do irrefletido e que consiste em refletir sobre si mesma, ou seja, ir até a raiz (reflexão radical) de onde brota toda reflexão, a saber, o próprio homem inserido no mundo. É nesse movimento de refletir sobre o refletido que se instaura uma *racionalidade estética*. Acerca desse tipo de racionalidade, explica o documento:

‘A racionalidade estética (*aesthesis*) é um modo de perceber o mundo que já se constitui como conhecimento, ou seja, na abordagem merleau-pontyana, é condição tácita, implícita, para a constituição da relação de conhecimento e que pode também da mesma forma, ao nosso ver, estabelecer-se no processo do ensino de filosofia. Esta racionalidade estética pressupõe o modo de estar – inserido, mergulhado, envolvido – no mundo, a relação de percepção e de expressão, bem como o movimento de abertura do ser, por meio da intencionalidade encarnada, na forma de envolvimento com o mundo e com o outro em uma relação de intersubjetividade’.

De maneira geral, em filosofia, o termo refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecermos através dos sentidos, das sensações. Como disciplina filosófica, a estética surge no século XVIII, com a função de criar um estatuto próprio da arte e garantir o seu reconhecimento como atividade autônoma e necessária (SILVA, 2009). A racionalidade estética refere-se à nossa percepção do mundo, a uma percepção original, mas que se constitui como conhecimento, mesmo antes que possamos tematizar esse conhecimento. Por essa

razão, para que essa racionalidade se desenvolva é preciso ter em conta nossa própria existência, enquanto seres inseridos no mundo. Em T3 aborda-se a sensibilização, o educar para sensibilidade. Na terceira unidade de leitura, o documento destaca que aprender/conhecer é, na verdade perceber. Segundo T6, “o papel da experiência perceptiva é inaugurar o conhecimento, ser a primeira abertura ao projeto, depois a atitude analítica fará as explicitações, confrontações e justificações, ela organizará os elementos” (p. 120). Portanto, a percepção é o primeiro passo na construção do conhecimento.

Em T6, a percepção está na raiz do filosofar. Tendo durante muito trabalhado com a arte na filosofia, defende-se a sensibilização como um dos elementos importantes no ensino de filosofia. No entanto, ela também alerta que não se trata de instaurar uma nova forma de empirismo filosófico, mas de um refletir sobre o que denominou de um “momento instaurador de significações” (p. 114). Sobre a percepção, destaca:

“No caso da fenomenologia de Merleau-Ponty, iremos considerar este momento como imprescindível ao filosofar, é o que precede a formulação do tema ou do problema, e é exatamente para onde a filosofia deve se voltar: ali está a origem do conhecimento, nascente a partir de uma racionalidade estética. Passamos a denominá-lo de momento instaurador de significações. (...) O momento instaurador de significações proporciona a passagem da percepção à expressão, transmutando a visualidade em pensar, o visível tornado invisível, ou a visão que percebe o mundo em linguagem. A filosofia caminha da sensibilização à criação de conceito. (...) Merleau-Ponty afirma que a primeira atividade da atenção é criar-se um campo perceptivo, um horizonte. Significa que prestar a atenção não é apenas iluminar dados já existentes, mas ressignificá-los, dar-lhes uma articulação outra, um novo significado”.

Ao pensar a origem do conhecimento e da atividade filosófica em um momento anterior, não refletido, e situado na esfera da sensibilidade, procurando demonstrar a necessidade de uma educação para a estética, ou melhor, para o desenvolvimento de uma racionalidade, o que a autora mostra que o movimento do filosofar, se constitui como uma experiência de significação, de criação de significado. Lembra que para Merleau-Ponty essa significação exige a criação de um campo perceptivo, que se configura como um modo de ser, outrora desconhecido e, nesse sentido, perceber, conhecer, criar e significar são terminologias distintas, mas, que representam um único processo.

O ensino de filosofia a partir dessa perspectiva se constitui inicialmente como um aprendizado da sensibilidade/percepção. Eis porque, afirma T6, que o uso da arte na aula de filosofia pode ser uma interessante opção didático-metodológica para o ensino da disciplina. No entanto, mais que um recurso e o caminho da percepção ou da sensibilização à construção do conceito (linguagem), conforme descreve a fenomenologia merleau-pontyana, é o modo como o próprio conhecimento se origina e como o filosofar se desenvolve.

4.2.3.3 Documento T8

O último texto analisado das produções científico-acadêmicas que foram selecionadas para a nossa pesquisa foi o documento T8, cujo título é *O ensino de filosofia no Ensino Médio mediado pela literatura sartriana* (2010). O texto visa analisar o ensino de filosofia no Ensino Médio através da mediação da literatura. Para tanto, em T8 desenvolve-se um estudo de caráter qualitativo, tendo como seu objeto uma experiência (estudo de caso) com o ensino da filosofia, na qual utilizou uma obra existencialista de Jean-Paul Sartre, o romance *A náusea* (2006). Partindo do princípio de que o existencialismo foi uma corrente filosófica que se serviu da literatura enquanto expressão de ideias filosóficas, vislumbrou-se o potencial pedagógico da vizinhança comunicante entre a filosofia e a literatura. A ideia-força foi tratar conceitos filosóficos a partir da literatura. Por meio desse trabalho, o documento também pretendeu demonstrar a importância da formação de um professor reflexivo que combine, na sua *praxis*, o saber fazer com a crítica honesta da sua própria capacidade profissional.

Para a análise do documento, separamos duas unidades de leitura: uma que trata da “filosofia e suas características” e outra tratando da “filosofia no Ensino Médio”. Na primeira unidade, T8 afirma que a filosofia se caracteriza como um método de investigação orientado por um pensamento radical e rigoroso. Assim:

“A Filosofia vista como um método de investigação e análise das teorias e práticas humanas *possui uma peculiaridade que se traduz no seu pensar radical sobre os problemas que se lhe apresentam. (...) Um pensamento radical é aquele que busca ir às raízes do problema; tem por meta uma análise meticulosa da questão ensejada; não se satisfaz com explicações simplistas, pois deseja uma compreensão abrangente e totalizadora que proporcione um saber bem fundamentado*” (grifo nosso).

Conforme afirma o texto, a investigação filosófica se volta para as teorias e práticas. Interessante observar que o autor não faz distinção entre os campos do teórico e do prático. Explica que o fundamenta a filosofia é o modo como pensa a teoria e a prática e tudo o que a isso se refere. Trata-se de um pensamento radical. “Um pensamento radical, por buscar chegar às raízes do problema, prima pela profundidade. (...) Nesse sentido, não pode contentar-se com meras opiniões pessoais, que os gregos chamavam *doxa*, mas precisa de método, de esforço; em uma palavra: rigor” (p. 19).

Nesse sentido, o ensino de filosofia deve ser capaz de desenvolver no aluno esse tipo de pensamento ou essa maneira rigorosa e radical de pensar. Em T8 afirma-se:

“Estimular a reflexão seria o que de mais filosófico poderia ocorrer em uma sala de aula, até porque, para ele, a Filosofia seria essencialmente procura e não posse do saber. (...) enfatizar a importância da reflexão no estudo da Filosofia, sendo o refletir a própria essência do filosofar. Nesses termos, filosofar seria o mesmo que buscar novos caminhos, ser capaz de rever crenças e renunciar dogmatismos, repensando até mesmo as ‘verdades’ inquestionáveis já impregnadas no meio social”.

Em T8 o objetivo principal da filosofia é levar o aluno a refletir e, mais uma vez, em nosso estudo a reflexão aparece como a principal característica do filosofar.

A dimensão reflexiva da filosofia remonta as suas origens. Por isso, segundo o documento, “Sócrates pode ser considerado como um dos primeiros filósofos a estabelecer um método de ensino da Filosofia, baseado no questionamento e na problematização, aspectos tão caros a uma postura reflexiva diante da realidade”. Em outra parte do seu texto, o autor afirma que:

(...) “a filosofia pode ser uma disciplina, pela sua própria natureza inquiridora, muito importante nesse quadro de busca de emancipação da condição de um aluno meramente consumidor de conteúdos, desde que o professor opte por uma metodologia que enseje maior participação dos alunos na aula, sobretudo através do estímulo ao diálogo como forma de mediação do conhecimento ensinado e do aprendido”.

Mas, a reflexão de que fala T8, não fica circunscrita no campo da atividade teórica; ela tem um alcance prático, uma dimensão ética, como demonstra a segunda unidade de leitura do texto. Segundo o documento, a filosofia no modelo socrático pode e deve ser vista como um modelo de ensino comprometido em pensar os aspectos da vida cotidiana de maneira crítica, criativa e participativa. Para T8, “a questão da educação reflexiva deve justamente culminar em uma ética que exija a *justificação do tipo de vida que se quer adotar*. Não é por acaso que Sócrates é um divisor de águas na Filosofia. É a partir dele que há um deslocamento do eixo da filosofia das questões cosmológicas às éticas” (grifo nosso). A partir desse ponto, o documento afirma que no pensamento não deve haver separação entre a vida ética de cada pessoa e a investigação filosófica, na qual se pretenda enveredar.

“As elucubrações filosóficas devem, ou pelo menos deveriam, caminhar *pari passu* com as resoluções existenciais de cada pessoa. (...) Assim sendo, o exercício da filosofia não é apenas um aprimoramento do intelecto para seja utilizado em discussões acaloradas, sem nenhuma contribuição efetiva à vida, mas uma *experiência vital*, algo que transforme efetivamente a vida daqueles que pratiquem a experiência do filosofar, não só em bases racionalistas discursivas, mas, acima de tudo, que toque com força nas questões existências mais delicadas com as quais convive”.

Em a reflexão crítica filosófica deve se transformar em uma *praxis* que permita reconstruir a própria sociedade. É justamente esse alcance prático da reflexão que torna a atividade filosófica uma ação que instaura mudanças no campo da ética.

4.3 UMA ANÁLISE CRÍTICO-INTERPRETATIVA DOS TEXTOS CIENTÍFICOS

Com as reflexões precedentes, nas quais desenvolvemos as análises textual e temática das produções acadêmicas selecionadas para o nosso estudo, cremos ter atingindo o primeiro objetivo proposto para esse capítulo, que era o de identificar e reunir documentos científicos que abordam o tema do ensino de filosofia e da experiência do filosofar. Essas mesmas análises também contribuem para o nosso próximo segundo objetivo, que é o de examinar como esses textos compreendem e explicitam a relação entre ensino de filosofia e experiência filosófica.

O exame que nos propomos nesse momento consiste de uma análise que denominamos de crítico-interpretativa das produções científicas. Após termos “escutado” o que documento traz sobre a filosofia, seu ensino e o filosofar, conforme orienta Severino (2003), passamos a dialogar com esses textos, permitindo nos posicionarmos frente as suas ideias e refletirmos sobre os desdobramentos de suas afirmações, em especial, em relação à tese que desenvolvemos ao longo de todo o trabalho. Como se verá a seguir, o diálogo com os documentos é mediado por outras contribuições, isto é, à medida que fomos refletindo sobre os textos analisados, trouxemos também outros autores para que pudéssemos ampliar a análise. Todavia, antes de irmos direto aos textos, é importante refletirmos, ainda que brevemente, sobre aquilo que não apareceu durante o processo de pesquisa e seleção das produções acadêmicas. E, a primeira reflexão que propomos diz respeito à quantidade de textos selecionados.

Para Rocha (2008, p. 9): “até inícios da década de 1980 quase nada existia de específico sobre o assunto, a não ser alguns textos propositivos, voltados para da Filosofia enquanto requisito indispensável à formação dos alunos, pensados, contudo sob o prisma da Filosofia dos cursos de Filosofia na universidade”. Gelamo (2009) e Gallo (2011) afirmam que, embora o número de publicações sobre essa temática tenha crescido nos últimos tempos, o assunto ainda é pouco discutido. Por se trata do mesmo tema, quisemos saber se havia algo em nosso trabalho que pudesse apoiar (ou não) a afirmação desses autores. Por essa razão resolvemos fazer um outro levantamento breve de dados, mantendo os mesmos critérios gerais que utilizamos na seleção dos documentos científico-acadêmicos, quanto ao tipo de texto, data da publicação, local e idioma; alterando, no entanto, a busca no seguinte item: ao invés de pesquisarmos pelos títulos, buscamos por assunto e utilizando os seguintes termos: “filosofia”, “educação” e “ensino”. O resultado desse levantamento é o seguinte:

Foram identificados 2193 textos sobre o assunto “filosofia”, sendo 813 no Portal da CAPES e 1380 na BDTD. Sobre o assunto “educação”, identificamos um total de 15459 textos, dos quais 5745 na CAPES e 9714 na BDTD; e, finalmente, sobre o tema “ensino”, foram localizadas 8030 produções, sendo 2989 artigos no Portal da CAPES e 8030 teses e dissertações na BDTD, respectivamente.

Conforme demonstrou a (Tabela 3), que contém o número de publicações sobre o ensino de filosofia, entre os anos de 1997 e 2013, na primeira seleção dos textos científico-acadêmicos que fizemos, foram encontrados 24 artigos e 19 monografias (teses e dissertações), totalizando 43 documentos. Comparando esses números com os que encontramos nesse levantamento de textos por assunto, conforme demonstra a tabela a seguir,

as produções voltadas para o ensino de filosofia representam menos de 2% do total das produções, em relação a qualquer um dos assuntos pesquisados.

Tabela 9 - Comparativo entre as produções selecionadas para a pesquisa e demais produções das áreas correspondentes.

Termos/assuntos pesquisados	Total de textos no Portal da CAPES	Total de textos na BDTD	Total geral	%
“Filosofia”	813	1380	2193	1,96
“Educação”	5745	9714	15459	0,28
“Ensino”	2989	5041	8030	0,54

Fonte: o próprio autor (2014).

Embora seja um rápido levantamento, o mesmo parece confirmar o que afirmaram Gelamo (2009) e Gallo (2011) sobre o tema do ensino de filosofia ainda não ter sido suficientemente refletido em nosso país, pelo menos no âmbito das publicações nacionais e Programas de Pós-Graduação.

Outro dado importante é que mesmo tendo selecionado 43 produções sobre ensino de filosofia, nem todos os documentos pré-selecionados abordavam o tema, desde a perspectiva do filosofar enquanto experiência/atividade/prática filosófica. Quando escolhemos aquelas produções com maior índice de relevância para a pesquisa, a partir dos critérios específicos que elaboramos para analisar o conteúdo de cada texto, dos 43 documentos pré-selecionados, apenas oito foram escolhidos para as análises textual, temática e crítico-interpretativa. Portanto, segundo esse levantamento que fizemos, se o número de produções científicas sobre o ensino de filosofia no país é pequeno, menor ainda é o daquelas que tratam sobre esse tema relacionando-o à experiência ou atividade do filosofar.

Todavia, também é possível afirmar que não é apenas a reflexão acerca do ensino de filosofia que precisa ser ampliada. Alguns dados indicam que as produções sobre Ensino de modo geral estão em número menor frente a outros temas envolvendo a Educação. Tomando como base de dados a Avaliação Trienal da CAPES de 2013, indicou que, dos 3337 programas existentes no país e avaliados nos últimos três anos, 169 programas pertencem à área da Educação e 72 à área de Ensino. Na comparação com o número de programas voltados para a Educação, aqueles que se dedicam a refletir sobre o Ensino representam 43%. Na comparação com o número total de programas avaliados pela CAPES, a porcentagem de

programas dedicados ao Ensino em todo país é 2,2% de todos os programas avaliados em 2013.

Quanto aos documentos analisados, o tema do ensino de filosofia, juntamente com o da filosofia e do filosofar, está no cerne dos documentos estudados. Todos os autores trazem uma concepção mais ou menos elaborada acerca do que constitui a atividade filosófica ou o filosofar, propriamente dito. A maior parte deles relaciona explicitamente filosofia com filosofar. É o caso dos documentos A5, D5, T3 e T6. De todos os textos, esses são os que mais oferecem elementos para refletir sobre a filosofia, seu ensino e a experiência do filosofar. Embora não seja o principal assunto dos textos, exceto um (A5), a maioria dos documentos também diz algo sobre o papel do professor de filosofia. Destacamos que os documentos criticam a pouca reflexão e debate sobre o tema do ensino de filosofia nos cursos de licenciatura no país, não apenas como algo pertencente à história, mas, como uma situação de falta de atenção que ainda se repete em nossos dias.

Essa última parte de nossa análise que denominamos de crítico-interpretativa, visa justamente refletir sobre como esses três pontos principais: a filosofia, o filosofar e a relação entre ambas; o ensino de filosofia à luz dessa relação; e a figura do professor de filosofia, a partir dessa perspectiva de ensino da filosofia, do filosofar se apresentam nas produções científico-acadêmicas brasileiras. Como temos procedido até o momento, novamente fazemos uso de subdivisões para facilitar a leitura e compreensão das análises desenvolvidas ao longo do trabalho.

4.3.1 A filosofia e o filosofar

Embora nem todos explicitem isso, os textos analisados revelam uma clara correspondência entre a filosofia e o filosofar. Nestes documentos não se pode dissociar a filosofia de sua atividade. Em outras palavras, não se pode apenas tratar da “filosofia-dado” e esquecer da “filosofia-ação”. Todavia, as análises realizadas mostraram que explicitar ou refletir profundamente sobre o que é o filosofar não é o principal objetivo desses textos.

Todos os textos, direta ou indiretamente, adotam uma determinada concepção acerca da prática filosófica e, a partir disso, justificam sua compreensão sobre o ensino de filosofia e sobre o papel do professor. As principais características apresentadas nos documentos sobre a filosofia e o filosofar são: a filosofia como questionamento; a filosofia como reflexão; o filosofar como condição humana; a filosofia como instrumento de transformação do mundo; a filosofia como pensamento rigoroso; e, por fim, o lugar da sensibilidade para o exercício do

filosofar. A partir daquilo que está posto nos documentos, o que fizemos a seguir foi refletir sobre essas características.

4.3.1.1 A filosofia como questionamento

A primeira característica identificada é a do questionamento. Nos documentos que defendem essa caracterização da filosofia e do filosofar, a ação filosófica se inicia no ato de questionar e que a especificidade da filosofia corresponde à prática do interrogar, do fazer perguntas, do discernir. Há quem defenda que não importa o tipo de questionamento, pois até uma “simples” pergunta como, “quem sou eu?”, bastaria para começar a filosofar. No entanto, afirma-se também que as questões da filosofia dizem respeito aos fundamentos da realidade, aos processos históricos e às ações e contradições do agir humano.

Em *Educar perguntando: ajuda filosófica na escola e na vida*, Campos P. O. (2008) afirma que educar é treinar no perguntar e no perguntar-se e que a filosofia pode contribuir com a educação do ser humano por sua natureza interrogante e pelo tipo das perguntas que propõe, especialmente voltadas para questões ligadas à existência e ação humanas.

Não discordamos da ideia de uma aproximação entre filosofar e questionar. Historicamente a figura do filósofo como um questionador é bem conhecida, sendo a maior delas, Sócrates, referência na arte de perguntar. Segundo Reale,

Na *Apologia*, Sócrates apresenta aos juízes o seu modo de filosofar, o seu modo de andar interrogando, provando e refutando cada um dos atenienses como uma exortação, um incitamento e uma ajuda a “cuidar da alma”, como um estímulo irresistível a “dar conta da própria vida”. (REALE, 1993, p. 306).

Sendo o ser humano um ser de linguagem e em uma sociedade perpassada pela cultura da palavra, na qual o *logos* discursivo vai substituir o *logos* mítico não é difícil perceber a relação entre filosofar e questionar. No entanto, a arte do falar, do indagar, do perguntar e refutar, mesmo na Atenas socrática, não é sinônimo de filosofia. Enquanto a interrogação socrática possuía uma *finalidade* clara voltada para a perfeição ou excelência (*areté*) do ser humano, a partir do cuidado da alma, a arte da palavra também era utilizada para o desenvolvimento de outra forma de virtude. Para alguns sofistas, como Protágoras de Abdera, a *areté* consistia em uma habilidade para lidar com assuntos públicos e privados, sinônimo de “astúcia”, revelada na habilidade de falar em público. Na sociedade do discurso, a retórica

sofística tinha objetivos bem diferentes da filosofia, assim preconizados nas palavras de Sócrates:

Outra coisa, na verdade, não faço com esse meu andar por aí, senão persuadir-vos, jovens e velhos, de que não deveis cuidar do corpo e das riquezas, nem de nenhuma outra coisa, antes e mais que da alma, para que ela se torne ótima e virtuosíssima; e que não é das riquezas que nasce a virtude, mas da virtude nascem as riquezas e todas as outras coisas que são bens para os homens, tanto para os cidadãos individualmente, como para o Estado. (PLATÃO, “Apologia”, 29 d – 30 b.).

Não obstante a importância do questionar como manifestação da autonomia e do pensar livre, quesitos tão caros à educação do ser humano e à filosofia, a ideia de definir a filosofia como questionamento ou filosofar com a capacidade de indagar revela uma das características da atividade filosófica, contudo não a define completamente. Conforme nos ensinam Deleuze e Guattari (2009), a atividade filosófica surge de algo que nos mobiliza e nos força pensar. Trata-se de algo que não é natural ou desenvolvido em nós, mas alguma coisa que vem fora. Essa força inicialmente só pode ser sentida, um *sentendum* que sensibiliza a alma e que a torna perplexa, obrigando-a pensar e “pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. (...) Do *sentendum* ao *cogitandum* se desenvolveu a violência daquilo que força a pensar” (DELEUZE, 1988, p. 138, 140). A partir da perspectiva teórica que temos adotado, definir a filosofia e/ou o filosofar como questionamento não é suficiente.

4.3.1.2 A filosofia como reflexão

Os documentos também definem a filosofia como reflexão. Aliás, na concepção oficial, particularmente expressa nos parâmetros curriculares, a filosofia se caracteriza como uma reflexão e o filosofar como uma atividade essencialmente reflexiva.

A reflexão é uma das características da inteligência humana, base da nossa autoconsciência, do nosso “*sapiens sapiens*”¹⁴. Através da reflexão a inteligência é capaz de voltar a si mesma, de “enxergar” a si mesma, isto é, de pensar a si mesma. E nesse movimento de *retorno* sobre si, o ser humano pensa a si mesmo, questiona sobre si mesmo. Somos o único ser, cujo ser é problema e isso graças à reflexão. Por essa razão, alguns dos textos estudados afirmam que é justamente a reflexão que nos diferencia de todas as outras formas

¹⁴ A expressão latina “*sapiens*” deriva da palavra “*sapientia*”, traduzida como “sabedoria” e refere-se ao nome científico que é dado à espécie humana, *homo sapiens sapiens* (tradução livre: “homem que sabe, que sabe”).

possíveis de inteligência e que a reflexividade da inteligência humana representa parte da nossa essência. Sendo a filosofia reflexão, a filosofia é uma dimensão da vida humana.

No entanto, entendemos que, do mesmo modo que a capacidade de fazer questionamentos pode nos aproximar da filosofia, também o refletir consiste em uma aproximação, mas não é uma definição suficiente do filosofar. Para nós a reflexão é uma das características da inteligência humana e a filosofia um produto dessa inteligência. Concordamos que a reflexão contribui para com o filosofar, mas este não deve ser confundido com aquela. Quando a filosofia surgiu, há 26 séculos, a humanidade já tinha muita história para contar. Seria um equívoco afirmar que foi apenas com o aparecimento de Tales (640 – 550 a.C.) e os primeiros filósofos que o ser humano passou a ser inteligente, superando um estado primitivo de atraso, evoluindo para um nível mais elevado de raciocínio. Na verdade, desde que os primeiros hominídeos começaram a descer das árvores, há dois milhões de anos, a inteligência humana começou seu longo caminho de descobertas, sendo a maior delas a descoberta de si mesma. A reflexão inteligente não é privilégio da filosofia.

Enfaticamente, Deleuze e Guattari (2009, p. 14, grifo nosso), afirmam que a filosofia “não é contemplação, *nem reflexão*, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que emite especialmente”. E se perguntarmos a eles “por que a filosofia não é reflexão?” suas respostas seriam:

Ela [a filosofia] não é reflexão, porque ninguém precisa da filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. (DELEUZE, GUATTARI, 2009, p. 14).

Para esses filósofos a reflexão é uma atividade intelectual que consiste em uma abstração da própria realidade, retirando desta toda singularidade. Pela reflexão podemos explicar a realidade dizendo isto ou aquilo sobre ela, a partir daquilo que foi pensado, abstraído. Os PCNEM do MEC vão chamar esse processo de “reconstrução racional” (BRASIL, 2000, p. 53). Para Deleuze e Guattari essa reconstrução racional da realidade consiste em pensar por imagens, por representações e não caracteriza o que é o filosofar, pois, este consiste em criar conceitos, em pensar por puros conceitos, e na esteira do que afirmou Nietzsche, ninguém pensa por conceitos, sem antes tê-los criados, “isto é, construído em uma

intuição que lhe é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que o cultivam” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p. 15-16). Para esses filósofos refletir é pensar por através de imagens do pensamento que representam a realidade abstraída, enquanto filosofar é pensar por conceitos criados *na e a partir* da própria realidade (imanência).

4.3.1.3 O filosofar como condição humana

Essa terceira definição é apresentada nos textos atrelada à definição anteriormente analisada. Por ser considerada como uma característica que nos define, a reflexão separa o homem dos demais seres e comumente o coloca em uma situação de superioridade. Uma vez que a atividade reflexiva é associada à filosofia e que se parta da tese de que, enquanto seres inteligentes, somos essencialmente reflexivos e a atividade filosófica converte-se em condição humana.

Segundo Lorieri (2002) filosofar é uma necessidade profundamente humana porque, além de questionarmos, muitas das repostas acabam tornando-se princípios que pautam a forma como conduzimos a nossa própria vida. Essa é uma concepção que se prolonga em toda história do pensamento filosófico e que remonta à Filosofia Antiga e a sua antropologia. Por trás da concepção do homem, cuja essência é ser reflexivo, está a ideia do homem como animal racional, desenvolvida na antropologia clássica.

A ideia do ser humano como um animal racional (*zoon logikón*) é de Aristóteles¹⁵, contudo, como nos explica Vaz (2006, p. 30), em sua análise da história das concepções do homem na filosofia ocidental, “a influência do platonismo é, provavelmente, a mais poderosa que se exerceu sobre a concepção clássica do homem, e até hoje a imagem do homem em nossa civilização mostra indelévels traços platônicos”.

Embora a antropologia platônica possua elementos característicos das tradições pré-socrática e sofística, pois, considera a relação do homem com o cosmos e como ser de cultura, destinado à vida política, a herança socrática é dominante. E, para Sócrates, o homem é a sua alma (*psyche*)¹⁶. Para Platão a alma é composta de partes: uma racional, outra irascível e, por fim, uma terceira parte chamada de concupiscível.

¹⁵ A expressão *zoon logikón* aparece em um fragmento do *Index Aristotelicus* (VAZ, op. cit.).

¹⁶ Reale (1993, p. 258) explica que “ninguém antes de Sócrates, entendeu por alma aquilo que Sócrates entendeu e, depois de Sócrates, todo o Ocidente”. A alma corresponde a nossa consciência pensante e operante, isto é o eu consciente, é a personalidade intelectual e moral. Por essa razão, na antropologia socrática, a alma define a essência do ser humano.

Uma das características da Filosofia Antiga refere-se à busca da verdade como sua finalidade. Conforme nos explica Cardoso (2006), para Platão a verdade existe e tem de ser buscada através da razão. Por essa razão só a alma pode conhecer a verdade, isto é, só através da alma racional pode-se conhecer o verdadeiro. Posteriormente, Aristóteles irá desenvolver uma antropologia partindo dessa abordagem antropológica do platonismo. No entanto a ideia do “animal racional” não se limita à Antiguidade Clássica.

A Idade Moderna também produz uma concepção racionalista de homem, que encontrará em Descartes expressão paradigmática, “de modo a se poder falar do homem racionalista como do homem cartesiano” (VAZ, 2006, p. 71). Partindo do *método* e do fundamento indubitável do *Cogito*, Descartes inaugura o tempo da subjetividade do espírito e tendo submetido o pensamento ao crivo da dúvida metódica, conclui:

[...] após ter pensado bastante nisso, e de ter examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre enfim concluir e ter por constante que esta proposição *eu sou, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes que eu a enuncio ou que eu a concebo em meu espírito. [...] Ora, eu sou uma coisa verdadeira e uma coisa verdadeiramente existente; mas que coisa? Já o disse: uma coisa que pensa. (DESCARTES, 1983, p. 100, 103, grifo do autor).

O sujeito, segundo Descartes, “uma coisa que pensa” e que pela razão é definido. A racionalidade será nossa maior qualidade é o que preconiza os filósofos da Ilustração, o pensamento iluminista.

A principal marca das concepções de homem até a Idade Contemporânea é a sua universalidade, isto é, elas apresentam uma espécie de invariante conceitual na formação da ideia de homem. A ideia do homem como animal racional, que reflete acerca de si e do mundo sempre esteve presente na formulação dessa ideia. Contudo, a filosofia contemporânea inclina-se a conceber o homem como um ser pluriversal (VAZ, 2006). Como nos explica Jaspers:

O homem foi definido como um ser vivo dotado de palavra e pensamento (*zoon logon echon*); como ser vivo que, agindo, dá à sociedade a forma de cidade regida por leis (*zoon politikon*); como ser que produz utensílios (*homo faber*); que trabalha com esses utensílios (*homo laborans*); que assegura sua subsistência por meio de planificação comunitária (*homo oeconomicus*). Cada uma dessas definições leva em conta uma característica, mas o essencial não está presente: o homem não pode ser concebido como um ser imutável, encarnando reiteradamente aquelas formas de ser. Longe disso, a essência do homem é mutação: o homem não pode permanecer como é. (JASPER, 2011, p. 53-54, grifo do autor).

A visão pluriversal da antropologia contemporânea nos leva a pensar em outros aspectos constituintes da existência humana, além do racional e/ou do reflexivo. Trata-se de uma mudança de perspectiva que atinge também a filosofia. Em *Deleuze & a educação* (2008), ao falar sobre a Deleuze e a filosofia, Gallo faz uma análise das principais mudanças ocorridas no pensamento filosófico francês e cita a importância revolucionária de Nietzsche para a filosofia de autores como Deleuze, Foucault, Lyotard, Derrida, por exemplo. Citando Deleuze, Gallo fala do surgimento de uma nova maneira de fazer filosofia, na qual “a história da filosofia não é mais uma disciplina particularmente reflexiva” (DELEUZE, *apud* GALLO, 2008, p 25).

4.3.1.4 A filosofia e a transformação do mundo

A próxima definição de filosofia é particularmente interessante e encontramos muitos pontos de convergência com a tese que defendemos acerca do ensino de filosofia e do filosofar. Trata-se da concepção da filosofia como instrumento de transformação do mundo, constituindo, assim uma filosofia da *praxis*.

Uma filosofia como ferramenta de transformação do mundo é uma filosofia comprometida com a vida, participativa, sobretudo, politicamente. Trata-se de uma filosofia que não faz distinção entre teoria e prática e está sempre empenhada na construção de novas concepções de mundo. Esse tipo de filosofia é capaz de formar verdadeiros cidadãos.

O filosofar, portanto, consiste em transformar a realidade e para isso é fundamental o desenvolvimento da consciência crítica. Segundo os textos que analisados, o filosofar se define pelo espírito crítico, pela capacidade crítica. Trata-se de uma crítica orientada não apenas para a realidade que nos cerca, mas, principalmente sobre nós mesmos, uma autocrítica, uma crítica da própria visão de mundo.

Quando apresentamos a filosofia da *praxis* de Adolfo Sánchez Vázquez (Capítulo 03), explicitamos qual é a importância que damos a esse tipo de compreensão da filosofia e do filosofar. No entanto, queremos recordar que foi através dessa compreensão que pudemos elaborar uma concepção da filosófica na qual a atividade de criação, a criatividade passasse a ser considerada como um dos elementos caracterizadores do filosofar.

Ao falarmos sobre a filosofia e a *praxis* criadora, mostrávamos que o mundo humano é o mundo da *praxis* e como tal está sempre em construção. Que, conforme nos explica Vázquez (1990) há dois tipos de atividade prática: uma que faz surgir o novo (*praxis* criadora)

e outra garante a conservação do *status quo* (*praxis* reiterativa). Falamos que a *praxis* criadora permite que o ser humano enfrente novas necessidades e situações. Vázquez chama atenção para a importância do desenvolvimento de uma consciência reflexiva da *praxis*, ou seja, do desenvolvimento de uma consciência que se volta sobre si mesma (autoconsciência) e sobre as atividades materiais. Nesse processo, a filosofia enquanto filosofia da *praxis* se constitui como essa reflexão autoconsciente da prática. De maneira oposta, a *praxis* reiterativa se caracteriza como um tipo de ação marcada pela submissão ao que está pré-concebido, a um modelo imutável. “É uma *praxis* de segunda mão que não produz uma nova realidade, não produz mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente” (VÁZQUEZ, 1990, p. 258). Foi a ideia de uma *praxis* criadora que nos levou a pensar o a filosofia e o filosofar como atividade de criação.

Pensar a filosofia como um instrumento de transformação do mundo, a partir da autocrítica, estabelece uma dimensão ética para atividade filosófica e aqui transcrevemos uma das partes dos textos estudados:

“As elucubrações filosóficas devem, ou pelo menos deveriam, caminhar *pari passu* com as resoluções existenciais de cada pessoa. (...) Assim sendo, o exercício da filosofia não é apenas um aprimoramento do intelecto para seja utilizado em discussões acaloradas, sem nenhuma contribuição efetiva à vida, mas uma experiência vital, algo que transforme efetivamente a vida daqueles que pratiquem a experiência do filosofar, não só em bases racionalistas discursivas, mas, acima de tudo, que toque com força nas questões existências mais delicadas com as quais convive”.

Desse trecho de T8, destacamos que o documento afirma que o exercício da filosofia não pode se dar apenas em bases racionalistas discursivas, mas, deve ser perpassada pela experiência vital, pela força das questões ou problemas existenciais mais delicados. Por essa razão, a filosofia como criação de conceitos, frente àqueles problemas vivenciados em um plano de imanência, conforme pensou Deleuze e Guattari, avança em relação à base filosófica que fundamenta a filosofia da *praxis* de Gramsci e Vázquez.

4.3.1.5 A filosofia como pensamento rigoroso

Ainda na esteira de uma caracterização racionalista da filosofia e do filosofar, a quarta característica contida nos textos afirma que a filosofia consiste de um pensamento radical, por se tratar de um pensamento que vai às raízes dos problemas e por atender a uma série de critérios de precisão e clareza, como: capacidade de se posicionar e de justificar seu próprio posicionamento, a partir da exposição articulada da razoabilidade das próprias afirmações. Nesse sentido, filosofar nunca é opinar.

Segundo Baggini e Fosl (2008, p. 9), a filosofia pode ser uma atividade extremamente técnica e complexa e que, por essa razão exige um domínio de algumas ferramentas “conceituais”, que “podem ser usadas para analisar, manipular e avaliar conceitos, argumentos e teorias filosóficas”. Entre as principais ferramentas da filosofia está a argumentação. Para Savian Filho (2010), o filósofo é, antes de tudo, um especialista da argumentação e da demonstração e “como sua atividade é sempre feita em diálogo com outros pensadores, cientistas, artistas etc., ele desenvolve a *habilidade própria de analisar* a maneira como argumentamos para justificar nossas certezas e opiniões” (p. 11, grifo nosso). A partir disso, depreende-se que o filosofar exige *expertise* argumentativa, e, mesmo no Ensino Médio, momento em que a maioria dos jovens no Brasil estão entrando em contato com a filosofia pela primeira vez, os estudantes de filosofia devem ser preparados para lidar com esse instrumental filosófico. Para esse autor, do mesmo modo que um corpo bem treinado, além de se sentir bem fazendo exercício, tem a necessidade de continuar a exercitar-se, um pensamento habituado a refletir, uma mente preparada “tem prazer em exercitar-se e quer expandir-se sempre mais” (SAVIAN FILHO, p. 7). Na mesma linha de raciocínio, Chauí afirma:

As indagações fundamentais da atitude filosófica e da reflexão filosófica não se realizam ao acaso, segundo preferências e opiniões de cada um de nós. A Filosofia não é um “eu acho que” ou um “eu gosto de”. Não é pesquisa de opinião à maneira dos meios de comunicação de massa. Não é pesquisa de mercado para conhecer preferências dos consumidores, a fim de montar uma propaganda. As indagações filosóficas se realizam de modo sistemático. (CHAUÍ, 2010a, p. 31).

Todas essas afirmações revelam um horror da filosofia ao pensamento mal elaborado e superficial. Algo que também remonta aos antigos filósofos gregos, como Platão, por exemplo. No *Timeu*, o pai da Academia, vai dizer que a ciência (*episteme*) e a opinião (*doxa*)

não se igualam e, na sua famosa Alegoria da Caverna, – ao descrever a libertação do prisioneiro do mundo subterrâneo/inferior das sombras, em sua árdua subida para fora da caverna, onde, desde um plano superior é possível contemplar as coisas como elas na realidade são – Platão vai mostrar que o verdadeiro conhecimento só pode ser alcançando pela inteligência, única capaz de reconhecer a verdade, isto é, somente pela inteligência pode-se chegar à essência (raiz) de tudo. A opinião, regida pelo mundo das aparências, só é capaz de dizer aquilo que a realidade *parece ser* e não o que ela *é*.

Todavia, o filósofo que mais se ocupou na Antiguidade com a forma correta de pensar foi Aristóteles, o fundador da Lógica. Para o Estagirita não haveria nenhuma ciência sem uma propedêutica da Lógica ou da análise lógica, composta basicamente pela doutrina do silogismo¹⁷. Com o uso da lógica ou domínio do silogismo mantinha-se a regra do exercício de um pensamento rigoroso. Descartes destacava a da necessidade de se desfazer de todas as opiniões para poder estabelecer algo de firme e constante na filosofia.

Platão, Aristóteles e Descartes são apenas três exemplos da preocupação que todo filósofo tem para com um pensamento bem elaborado. Deleuze e Guattari afirmam que:

Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos. [...] É por isso que queremos tanto agarrarmo-nos a opiniões prontas. Pedimos somente que nossas ideias se encandeiem segundo um mínimo de regras constantes [...]. (DELEUZE, GUATTARI, 2009, p. 259).

No entanto, assim como dizer que o questionar e o refletir não são, segundo nosso entendimento, suficientes para definir o filosofar, embora sejam operações ligadas à atividade filosófica, também entendemos como insuficiente compreender o pensamento rigoroso como uma característica definidora da filosofia. A precisão no raciocínio e/ou pensamento rigoroso não é uma exclusividade da filosofia. Toda ciência empírico-experimental também se baseia nesse tipo de pensamento. Não há matemática, por exemplo, sem rigor, sem um raciocínio correto.

Dizer que o filósofo dever ser um especialista da argumentação e da demonstração, como afirma Savian Filho (2010), não quer dizer que seja apenas por essa especialidade que

¹⁷ Nos *Primeiros Analíticos* (A 1, 24 B 18-22 *apud* REALE, 1994, p. 458), explica Aristóteles: “Silogismo é um discurso (isto é, um raciocínio) no qual, postos alguns dados (isto é, premissas) segue necessariamente algo diferente deles, pelo simples fato de terem sido postos. E com a expressão ‘pelo simples fato de terem sido postos’ entendo o que se segue por força deles e, ulteriormente, com a expressão ‘o que segue por força deles’, entendo o fato de não precisar de nenhum termo estranho em acréscimo para que tenha lugar a necessidade”.

alguém é filósofo ou que filosofa. Argumentar com eloquência e demonstrar precisão não são privilégios da filosofia.

Além do rigor, fala-se da profundidade do filosofar, isto é, da radicalidade do pensamento filosófico, como um pensamento que vai até a raiz¹⁸ das questões. Nesse sentido, só se filosofa conhecendo profundamente, identificando as premissas por trás das conclusões, analisando o raciocínio parte por parte, descortinando os argumentos falaciosos, descobrindo os equívocos dos falsos pensamentos. O processo analítico é útil, pois, evita o engano e o erro. A análise instaura a ordem e afasta o caos.

No entanto, como afirmam Deleuze e Guattari, agarrar-se à opinião é justamente prender nosso pensamento a um conjunto mínimo de regras, nos proteger do caos e de toda vertigem no pensar que ele provoca, “impedindo nossa ‘fantasia’ (o delírio, a loucura) de percorrer o universo no instante, para engendrar nele cavalos alados e dragões de fogo” (DELEUZE, GUATTARI, 2009, p. 259). O lirismo desses filósofos critica um tipo de opinião que pode muito ser entendida como argumentação, como demonstração, como silogismo, pois se trata de pensar formalmente, quando aquilo que provoca o pensar surge como um acontecimento, em uma instância pré-filosófica. Buscar a raiz é ir ao encontro do caos, sem uma lógica subjacente, tecido tal qual um rizoma, sem início ou fim, mas, conectado, entrelaçado, desviante. Essa é uma imagem que não combina com a ideia tradicional que se tem sobre um pensamento profundo e rigoroso.

Para finalizar, quando lidamos com o ensino de filosofia para o nível médio na perspectiva do filosofar, sabendo que se está diante de jovens, cuja etapa do desenvolvimento psíquico é perpassada pelas inúmeras incertezas, inseguranças e seguidas confusões do adolescer, a ideia de associarmos a atividade filosófica a um pensamento rigoroso ou preciso, livre dos “achismos” e “pontos de vistas” não parece tão boa assim; particularmente, no aspecto didático. Acreditamos que, em um primeiro momento, todas as opiniões são bem-vindas e que mesmo depois, substituir opiniões pessoais por fórmulas filosóficas não é fazer uma experiência do filosofar. As opiniões não devem ser afastadas porque são opiniões. Elas devem revistas quando se fazem absolutas, impedindo uma abertura para diálogo com outros discursos e linguagens existentes. Acreditamos que toda forma de absolutismo impede o exercício filosófico, seja ele o do domínio da opinião ou do discurso bem elaborado, pronto e acabado.

¹⁸ Do latim *radix*.

4.3.1.6 Filosofia e sensibilidade

Deleuze chamou de *sentiendum* aquilo que sensibiliza a alma e que a torna perplexa, obrigando-a pensar e “pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. (...) Do *sentiendum* ao *cogitandum* se desenvolveu a violência daquilo que força a pensar” (DELEUZE, 1988, p. 138, 140). Para alguns dos documentos analisados, o filosofar tem origem nas nossas vivências ou em nossa percepção. É o que, de certo modo, se encontra em A2, quando trata da importância das vivências para o início da atividade filosófica, especialmente, a partir da infância; e em T6, ao apresentar uma racionalidade estética anterior e fundadora do filosofar, tomando como base a teoria fenomenológica merleau-pontyniana.

Esses documentos afirmam que a filosofia, assim como o pensar e a construção do conhecimento tem origem em nossa sensibilidade e dizem respeito ao modo como sentimos e vivemos o mundo ao nosso redor. Para os autores, construímos o conhecimento nos dando conta do irrefletido através da percepção, sentindo, vivendo.

No ensino de filosofia como *experiência* do filosofar, a atividade filosófica não deve ser caracterizada apenas com uma determinada operação racional ou como apenas uma forma de pensar, ao lado de outras formas. Quando Deleuze e Guattari sugerem recortar o caos e traçar um plano de imanência, estabelecendo um problema que irá despertar a inteligência para a criação conceitual, entendemos que o filosofar é mais do que uma operação do pensamento, é, antes, uma experiência que o ser humano sente e experimenta, inicialmente sob a forma de um problema. Este é, por sua vez, o motor do pensamento, antecedendo o próprio pensar, se deriva de um acontecimento que se surge no âmbito da sensibilidade, nada tendo de racional na sua origem.

A inteligência humana parece ser muito mais do que uma capacidade natural de sobrevivência. Em algum momento em sua história de desenvolvimento, o ser humano se deparou com problemas inteiramente novos; problemas radicais, fundamentais, que ultrapassam o plano das necessidades básicas naturais. Perguntas como “quem somos, de onde viemos e para onde vamos”, são exemplo de problemas que sempre nos inquietaram e nos fizeram buscar/criar respostas. O que há de comum nessas questões é o fato de todas nos afetarem de maneira íntima, pessoal, significativa. Por essa razão, o filosofar enquanto uma experiência, diz respeito aos nossos afetos, no sentido daquilo que nos afeta pessoal e, portanto, única. Assim como viver é algo que ninguém pode fazer pelo outro, a filosofia, enquanto uma experiência, será sempre algo único e pessoal.

4.3.2 O ensino de filosofia

Após termos refletido sobre a filosofia e o filosofar nas produções científico-acadêmicas, tratamos acerca das concepções de ensino de filosofia presentes nesses documentos. Entendemos que determinar em que consiste a filosofia e a atividade filosófica é algo que repercute na concepção de ensino que será adotada, assim como na maneira que essa filosofia deverá ser ensinada. Nesse sentido, saber em que consiste o “fazer” filosófico nos coloca diante de um horizonte, para onde podemos olhar à medida que caminhamos pelas trilhas do filosofar.

Dos textos estudados, identificamos alguns desses horizontes, a partir da análise das principais concepções de ensino neles defendida, reconhecendo sua estreita ligação com as concepções da filosofia e do filosofar analisadas. Assim como fizemos ao refletir sobre as características dessas concepções, apresentamos as principais características acerca do ensino de filosofia contida nos documentos: o ensino de filosofia como produção filosófica e o ensino de filosofia e a formação crítica.

4.3.2.1 *Ensino de filosofia como produção filosófica*

A primeira ideia acerca do ensino de filosofia que refletimos a partir dos textos analisados afirma que a aula de filosofia deve ser um espaço da experiência e produção filosófica. Assim como filósofo é aquele que produz filosofia, o ensino de filosofia deve ser capaz de levar os estudantes a produzirem uma determinada “filosofia aprendiz” e isso torna cada participante envolvido nessa produção um filósofo também.

Dos documentos analisados, aquele que melhor aborda tal compreensão é o A5, dedicado a refletir sobre a figura do professor e o ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência do filosofar. As ideias contidas nesse texto vêm sendo desenvolvidas, há alguns anos, por importantes pesquisadores dessa temática, e muitas das ideias que eles têm refletido e discutido, também estão presentes nesse trabalho de doutorado. Relembramos a importância dos textos de Gallo (2012) para essa abordagem, onde, por exemplo, fala-se das aulas de filosofia como uma “oficina de conceitos”.

Em todos os textos o ensino de filosofia deve ser “prático”, no sentido de que não se trata de aprender filosofia sem experimentá-la, sem ser filósofo de verdade. Está claro para nós que os documentos analisados não separam o ensino e aprendizagem da filosofia da experiência de filosofar. Há pouco víamos uma definição de filosofia como questionamento.

A partir dessa afirmação, o ensino de filosofia deve levar os alunos a questionarem, a fazerem perguntas, deve suscitar essa habilidade de investigação. Um das maiores referências sobre a investigação filosófica como modelo de ensino foi o filósofo norte-americano Matthew Lipman.

Para Lipman (1985, p. 37) a sala de aula deveria converter-se em uma comunidade reflexiva, “que pensa nas disciplinas relativas ao mundo e sobre os seus pensamentos sobre o mundo”. Nesse tipo de aprendizagem busca-se aguçar o raciocínio e as habilidades de investigação, através da discussão, da conversação, com vistas a uma educação para o pensar.

O ensino de filosofia enquanto produção da filosofia é um ensino ativo. Para Gallo, esse tipo de ensino consiste em uma postura. Ele assevera:

Trata-se, isso sim, de assumir uma outra postura perante o ensino. Uma postura que não implique na transmissão direta de saberes, que seriam assimilados diretamente por aquele que aprende; uma postura que não implique uma submissão daquele que aprende àquele que ensina; enfim, uma postura de abertura ao outro, ao aprendizado como encontro com os signos e como criação. (GALLO, 2012a, p. 48).

O ensino de filosofia em uma perspectiva ativa se opõe ao modelo de ensino dominado pela lógica da explicação (RANCIÈRE, 2002). Nessa lógica “não há apenas uma atividade intelectual (do aprender), mas também uma atividade social de renúncia e resignação” (GALLO, op. cit. p. 49).

[...] eis que, agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. Mas, por que teria o livro necessidade de tal assistência? Ao invés de pagar um explicador, o pai de família não poderia, simplesmente, dar o livro a seu filho, não poderia este compreender, diretamente, os raciocínios do livro? E, caso não o fizesse, por que, então, compreenderia melhor os raciocínios que lhe explicarão aquilo que não compreendeu? Teriam esses últimos uma natureza diferente? E não seria necessário, nesse caso, explicar, ainda, a forma de compreendê-los? A lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema *seu fundamento é, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada*. Ele é o único juiz dessa questão, em si mesma vertiginosa: teria o aluno compreendido os raciocínios que lhe ensinam a compreender os raciocínios? (RANCIÈRE, 2002, p. 18, grifo nosso).

A perspectiva do ensino de filosofia como produção filosófica procura instaurar uma outra ordem, para além da explicação, na qual o professor, a escola, o currículo se tornam o “único juiz”.

Como lugar da criação filosófica, não há manuais para as aulas de filosofia e cada dia surge como algo novo. Segundo Gallo (2012a), educar não é uma questão de método e refletindo sobre o método como uma das utopias da modernidade, ele volta novamente a Rancière (op. cit.) para refletir sobre a sociedade pedagogizada moderna. Assim afirma Gallo:

Segundo o filósofo contemporâneo, a sociedade moderna está baseada na ideia de que as inteligências são desiguais e que a construção de uma sociedade democrática, republicana, precisa proceder a uma “redução” dessa desigualdade. Daí a construção dos sistemas de instrução pública, como forma de levar a emancipação intelectual a todos e a cada um. [...] A emancipação intelectual, de fato, só pode acontecer quando se toma por premissa outro princípio: a igualdade de inteligências. Uma relação de igualdade entre quem ensina e que aprende, na qual não há submissão ou assimetria. (GALLO, op. cit. p. 87).

No entanto, Gallo alerta que a crítica ao método está associada à crítica a uma relação pedagógica de dependência do aprendiz para com o mestre. Ao lembrar Deleuze (2003), quando este afirma que nunca se sabe como alguém aprende, Gallo enfatiza que para Deleuze aprende-se filosofia fazendo *com* o professor e não *como* ele. No entanto, nem todas as produções analisadas refletem esta concepção.

Mesmo reconhecendo que o ensino de filosofia deve propiciar aos alunos uma prática do filosofar, algumas vão afirmar que é justamente porque a filosofia não traz em si a maneira de sua transmissão, que se requer um método e técnica didática para o seu ensino. Nesse sentido, vai questionar Horn (2009, p. 35) se, por exemplo, “é possível falar em um ensino da disciplina de Filosofia que porventura não leve em conta a questão da própria história dessa disciplina, ignorando-se assim todo pensamento filosófico clássico expresso pela tradição?”

Em um dos documentos (A5) afirma-se que é a prática do filosofar na sala de aula consiste em um diálogo com a tradição filosófica, a partir do encontro com o texto e com a prática da leitura. Segundo o documento não é possível ensinar filosofia sem filosofar, da mesma forma que não se pode filosofar sem ensinar filosofia. Ou seja, a filosofia como dado, conteúdo, tradição, enquanto uma forma de saber incompleto, afirma A5, só se “completa” no exercício de produção filosófica. No entanto, esse exercício não parte do nada, mas, do diálogo com os sistemas filosóficos existentes.

A metodologia e a didática do ensino de filosofia são temas muito importantes e o fato de pensarmos esse ensino como experiência de criação filosófica não esvazia essa preocupação. Sem correr o risco “pedagogizar” esse ensino, pensar em meios eficientes de como tornar aula um verdadeiro espaço de criação é fundamental para o sucesso dessa disciplina, especialmente no escolar. Nessa direção, o próximo tópico, que trata sobre o ensino significativo da filosofia, pode oferecer ideias importantes para a elaboração de estratégias didático-pedagógicas.

4.3.2.2 *Ensino significativo da filosofia*

Os textos também discutem da importância de um ensino significativo da filosofia, isto é, um ensino que tem origem e repercute na vida do estudante. Trata-se de estabelecer uma ligação com a vida. Uma filosofia significativa é uma filosofia viva, cuja investigação resulta dos problemas vivenciados e elaborados pelos alunos. Para os que defendem essa compreensão, o aprendizado do filosofar, através das próprias vivências, contribui para a redescoberta ou reinvenção da própria postura diante da vida.

Muitos pensadores do ensino de filosofia defendem um aprendizado significativo no qual os processos educacionais são motivados e/ou perpassados por vivências, problemas humanos. Filosofias como as de Lipman e Dewey demonstram que, quanto menor a faixa etária dos estudantes, mais devem-se criar laços entre os conteúdos filosóficos e a vida pessoal. No entanto essa filosofia de si não deve ser reduzida a uma postura metodológica, é o que dizem os documentos analisados, com os quais concordamos. Trata-se de uma filosofia a partir de *si* e volta para *si*. Mas, o que isso quer dizer?

Como dizíamos, entendemos que o ensino significativo de filosofia não se reduz a uma estratégia didático-pedagógica, cuja finalidade é atrair a atenção do estudante para a aula. Uma maneira mais interessante de conceber significado ao aprendizado filosófico é proposta que reflete sobre o aprendizado de filosofia como “exercício de *si*” (GALLO, 2012b).

Segundo o Gallo, com a presença da filosofia nas escolas dá-se muita e a ênfase a questão do ensino, a partir de uma perspectiva da transmissão de conteúdos. O ensino de filosofia como transmissão consiste no conhecimento da tradição do pensamento filosófico, cujo acesso se dá através da leitura dos textos filosóficos. Porém, sem menosprezar toda a história e produção filosóficas existentes, Gallo propõe alguns desvios nessa proposta de ensino, apoiado pelas ideias de Rancière (2002), Deleuze (1988) e Foucault (2011).

Ele recorda que para Rancière é fundamental viver uma experiência da ignorância, conforme o sentido que esse termo na filosofia socrática. Vai dizer Rancière que “a prática dos pedagogos se apoia na oposição da ciência e da ignorância. Eles se distinguem pelos meios escolhidos *para tornar sábio o ignorante*: métodos duros ou suaves, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos, mas cujo rendimento se pode comparar” (op. cit. p. 26, grifo nosso).

“Tornar sábio o ignorante”, isto, ensinar. Contra a lógica da explicação, princípio do embrutecimento da sociedade pedagogizada, Rancière reflete sobre a ignorância visando a emancipação intelectual do sujeito. Para Gallo, essa emancipação aponta para o aprendizado, mais do que para o ensino. Voltando-se para o pensamento de Deleuze, este afirma a anterioridade do pensamento frente ao saber.

Para Deleuze pensamento e conhecimento não são idênticos. O pensamento é um processo criador, uma experiência, uma experimentação. Aprende-se processualmente, isto, enquanto se pensa. Por essa razão aprender e pensar são atividades correlatas. Quando se enfatiza o ensino (do conhecimento), privilegia-se o resultado, produto do pensar. A filosofia enquanto experimentação do pensamento é criação, é aprendizado. A filosofia como produto é dado a ser ensinado. Uma filosofia significativa é uma atividade de experimentação, é uma experiência, que Foucault vai chamar de “espiritualidade” (2011, *passim*).

Os últimos textos de Foucault voltam-se para o tema da subjetividade do sujeito. Suas reflexões sobre a Filosofia Antiga levam-no a resgatar uma ideia de filosofia como espiritualidade, onde o pensar filosófico consiste em um trabalho consigo mesmo. Segundo Gallo, Foucault ao postular uma apresentação da filosofia como espiritualidade vai mostrar que para que o sujeito alcance o conhecimento é preciso haver uma transformação de si, uma “conversão”, pois, “a verdade não é algo exterior ao sujeito, mas algo que parte dele e age sobre ele transformando-o” Gallo (2012b, p. 11). A partir dessa perspectiva, o ensino significativo da filosofia deve basear-se na prática da filosofia como espiritualidade, no sentido foucaultiano, se constituindo como um exercício sobre si mesmo.

4.3.2.3 Ensino de filosofia e formação crítica

No quesito ensino de filosofia, nenhum dos tópicos anteriores foi mais refletido pelas produções acadêmicas que o relativo à formação crítica. Nos documentos trata-se da necessidade do ensino de filosofia priorizar uma formação filosófica consciente, isto é, a filosofia como postura, atitude do espírito humano diante da existência histórica, social e

cultural, em todos os segmentos escolares. A partir de diferentes narrações, os textos têm em comum a necessidade de desenvolver, através da filosofia, o pensamento crítico.

Um ensino e aprendizado filosófico para o desenvolvimento de um espírito crítico deve educar o aluno para que seja ele mesmo e não a reprodução de um modelo de ser humano preestabelecido ou pré-determinado. Sendo assim, por meio de um pensamento radical e preciso, os estudantes podem ser preparados para construir uma nova realidade, transformando a atual. A ideia de transformação da realidade pela razão filosófica está na base dessa compreensão do ensino de filosofia.

4.3.3 O professor de filosofia

O último tópico analisado diz respeito àquilo que os textos expressam sobre o professor de filosofia e seu papel como tal. Em quase todos os textos encontramos a seguinte afirmação: quem ensina filosofia deve ser filósofo.

Os textos reafirmam que a formação do professor de filosofia no Brasil não prioriza o magistério e que os cursos de filosofia sempre buscaram formar pesquisadores/bacharéis, diferentemente de outros países onde, há tempos, o ensino de filosofia na escola recebe uma cuidadosa atenção. Esse é o caso da França e da Argentina, por exemplo. Na França a filosofia para a educação básica existe desde o final do século XIX e seus modelos de ensino serviram de base para a filosofia na escola em muitos países, inclusive no Brasil (ALVES, 2009).

A vizinha Argentina também possui uma longa tradição no ensino de filosofia. A formação dos professores de filosofia acontece em dois centros de estudos: nos institutos de formação de professores para ensino superior não universitária e nas faculdades de nível universitário. A licenciatura (nível superior) e o magistério (nível médio) têm uma formação comum bem extensa. Fora a formação base, os estudantes que optam pelo magistério devem realizar um curso de pedagogia geral e cursos de didática especial e prática do ensino da filosofia. Os conteúdos conceituais das disciplinas estão agrupados em quatro unidades: questões sobre o ensino da filosofia; estudos sobre o ensino de filosofia na escola; a questão da aprendizagem institucional da filosofia; didática da filosofia. Todos esses conteúdos são desenvolvidos em aulas teórico-práticas, nas quais se tenta incorporar as proposições e reflexões realizadas a partir das oficinas práticas, buscando analisar os alcances e dificuldades encontradas durante a realização das oficinas (UNESCO, 2011).

4.3.3.1 O professor de filosofia deve ser um praticante do filosofar

Em quase todos os textos é clara a ideia de que o professor de filosofia deve ser filósofo, no sentido de que ele também participa da atividade filosófica, produzindo sua própria filosofia. E alguém experimentado naquilo que diz, um “artesão” do pensamento conforme descreve o documento A5. Em outros, ser um professor-filósofo é ser um professor reflexivo e que combina, na sua *praxis* (pessoal e profissional), o saber com a crítica honesta de si.

Todavia, na perspectiva de uma filosofia revolucionária e no ensino e aprendizagem filosófico como ferramentas de transformação da realidade, o professor crítico é um intelectual próximo das massas, mediador de um processo didático-pedagógico contra-hegemônico. Que faz um professor com essas características? Ele provoca.

Para os documentos a função do professor de filosofia é provocar. O professor-provocador é alguém que contribui para o surgimento do pensamento original, orientando a investigação filosófica e, por essa razão, é alguém disposto a apostar no novo. Como orientador, o trabalho do professor é o de ensinar o aluno a operar coordenadas, a estabelecer referenciais, a orientar-se, a navegar nas múltiplas perspectivas construídas ao longo da história e que atuam na realidade ou constituem-na, capacitando o aluno para a compreensão de múltiplos universos de significação.

Do mesmo modo que Sócrates é o modelo clássico do que significa ser filósofo, ele também é modelo de como ser um professor de filosofia, que não faz outra coisa a não ser andar por aí exortando a todos que cuidem da própria alma. Alguém que prioriza:

[...] a transformação do ser, característico da *psicagogía*¹⁹, em detrimento da dotação e saberes e de uma verdade que o sujeito não possui próprias da pedagogia; o que implicaria sua própria transformação, ainda que incerta e sujeita a uma equipagem pedagógica e artificial, por assim dizer, mas sintonizada com esse propósito. (PAGNI, 2011, p. 154, grifo do autor).

Para Gallo (2011, p. 119), “o professor de filosofia é aquele que, na contramão da aceleração da imediatez dos tempos hipermodernos, chama seus alunos à paciência do conceito, ao movimento do pensamento, ao trato com a filosofia”. É um intercessor, alguém

¹⁹ Ao analisar a noção de estética da existência nas reflexões que Foucault desenvolveu acerca da filosofia como modo de vida na Antiguidade grega, Pagni vai explicar que a *psicagogía* na educação (“cuidado/condução da alma”), segundo a experiência antiga, implicava na transformação de si, pressuposta pela filosofia como modo de vida e ocorriam com relação a outrem, à medida que se transmita uma verdade capaz de modificar o ser do sujeito e não apenas dotá-lo de capacidades que não possui, procedimento próprio da pedagogia (PAGNI, op. cit.).

que ajuda a promover a criação filosófica. O autor defende a figura do mestre ignorante da obra de Rancière (2002), emancipado, capaz de levar os alunos à emancipação. No entanto, Gallo (op. cit. p. 129) também apresenta alguns requisitos que considera importantes para a formação inicial do professor de filosofia, como por exemplo, um “domínio abrangente e crítico da história da filosofia”, “uma postura ativa perante a filosofia, isto é, disposição de ser, ele próprio filósofo”, domínio de técnicas de leitura, interpretação de textos e escrita etc.

Quanto a nós, concordamos com os autores das produções científicas analisadas e demais referências. As concepções de ensino de filosofia e de filosofar que foram apresentadas exigem professores de filosofia com todas essas características. Em um ensino e aprendizado filosóficos, em que a filosofia e o filosofar correspondem entre si, há que se esperar do professor que ele seja filósofo, isto é, alguém que experimenta e produz filosofia. Alguém, cuja companhia ensina através do próprio exemplo.

Todavia, considerando o que Gallo (2008) afirma sobre as diferenças entre uma educação maior, a serviço dos interesses oficiais e de Estado, em relação a um tipo de educação menor, subversiva, porque propõe diferentes versões de mundo, podemos também falar de uma “filosofia maior” e outra menor. A primeira é a oficial e que está mais visível formatada nos/pelos documentos diretivos do MEC. A segunda é uma filosofia clandestina, dispersa no rizoma, desviante. Para cada uma delas existe um docente ideal. Qual desses dois tipos filosofia se aproxima mais das ideias aqui apresentadas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do trabalho dissemos que nossa reflexão sobre o ensino de filosofia partiu de duas motivações: uma de ordem teórica e outra prática. Uma que se referia à concepção de filosofia, que elaboramos ao longo dos nossos estudos sobre a Ética filosófica, e outra que brotou de nossas experiências como docente, na rede privada de ensino de João Pessoa, durante os sete anos em que atuamos na Educação Básica.

Nas escolas privadas em que atuamos, destoando das demais disciplinas que eram pré-requisitos para aprovação nos vestibulares do estado, mesmo após a aprovação da lei da obrigatoriedade, Lei 11684/2008, a filosofia ainda era vista como uma coadjuvante no Ensino Médio, cuja função era oferecer uma alguma formação humanística, ao lado de disciplinas “complementares” como, ensino religioso, orientação humana, ética etc. Limitada por um tipo de ensino conteudista, expositivo e explicador; submetido às mesmas regras, horários, modos de avaliação, recursos didáticos e finalidades de todas as demais disciplinas, nossa prática do ensino de filosofia contrastava com a compreensão que fomos desenvolvendo sobre esse mesmo ensino e com a maneira como compreendíamos a própria filosofia.

Frente a essa realidade nos deparamos com a problemática acerca do que é ensinar e aprender filosofia no Ensino Médio. Como dissemos na introdução, passamos a entender que esse não é apenas um problema da filosofia na escola, mas, da docência da filosofia em outros níveis e modalidade de ensino, sobretudo, no ensino superior, em particular, nos primeiros períodos de alguns dos nossos cursos, em que a filosofia é ofertada para graduandos de diversas áreas.

Esboçamos uma primeira resposta a essa problemática, no campo da ética filosófica, apoiado em nossas reflexões acerca dessa área do pensamento filosófico, que consideramos como a mais educativa de todas. Foi a partir da Ética que concebemos proporcionar aos estudantes a oportunidade de fazerem experiência da “filosofia completa”, isto é, teórica e prática. No entanto, se ensinar filosofia é proporcionar aos estudantes a oportunidade de fazerem experiência filosófica, em que consiste essa a experiência? Por essa razão, o primeiro passo do nosso trabalho foi aprofundar essa questão e desenvolver uma compreensão acerca da experiência filosofia, do filosofar e do seu ensino.

Na fundamentação teórica, a compreensão de filosofia que defendemos – como uma atividade prática, na qual o filosofar ou a atividade filosófica diz respeito não apenas à criação de novos saberes, mas também de novas práticas – se desenvolveu a partir dos conceitos das análises sobre o *ethos* e a *praxis*, contidas nos pensamentos de Vaz e Vázquez que, embora de

escolas filosóficas distintas, eram adeptos à sua maneira de uma abordagem teórico-prática da filosofia da atividade do filosofar.

Na *Fenomenologia do ethos*, Vaz (2000a), explica que o *ethos* se manifesta nas *praxis* social (como tradição e cultura) e individual (como hábito e costume). Enquanto uma experiência que se impõe ao indivíduo, o *ethos* se manifesta quando este desenvolve a capacidade de pensar e agir de maneira consciente e reflexiva. Ao refletir sobre conflito ético, Vaz afirma que o *ethos* está continuamente sendo transformado e revisto, instaurando, com isso, novas *praxis*. O processo de (re)criação do mundo da *praxis* é todo perpassado pelo exercício da razão prática, isto é, toda *praxis* é orientada por uma racionalidade teórico-prática, que, segundo a herança aristotélico-tomista presente no pensamento vaziano, tem como finalidade última atingir a perfeição do sujeito que age, na forma de um “saber agir”. A busca por esse “saber agir”, isto é, por uma ação discernida na e pela inteligência – capaz de promover alterações no *ethos* individual e socialmente constituídos, promovendo, portanto, uma nova *praxis* – demonstra que o exercício da filosofia corresponde a instauração de novas formas de agir no mundo (*praxis*), imprimindo à atividade filosófica, ao filosofar, um característica transformadora e criativa. É importante perceber que para o pensamento vaziano, a *praxis* é um modo de agir guiado por uma finalidade. Essa finalidade consiste no saber *por quê* e *como* agir, ou seja, um agir em razão de algo, de um *telos* (fim).

Enquanto faz uso da razão como razão prática para guiar as suas ações, o ser humano se caracteriza como ser moral ou indivíduo ético. A razão prática no indivíduo é a forma própria da sua participação no *ethos* ou na tradição ética e essa forma de participação também recebe o nome de “*praxis*”. Para Vaz, os conflitos éticos instauram uma crise no interior do *ethos*, no entanto, a mesma *praxis* que gera esse conflito no *ethos* também é responsável por sua manutenção. Por essa razão, a *praxis* é, dialeticamente falando, princípio de manutenção ou de transformação do *ethos*. Por se capaz de criar novas formas de existência ética, a *praxis* torna-se uma *praxis* criadora.

A dimensão criadora da *praxis* está no centro de toda reflexão filosófica do nosso segundo referencial teórico, o filósofo Adolfo Sánchez Vázquez. Vimos no decorrer do trabalho que, ancorado na filosofia de Karl Marx, Vázquez refletiu sobre o homem, definindo-o como um ser histórico, social e, sobretudo, prático, isto é, cuja principal característica é a de, através da *praxis* se autoproduzindo constantemente tanto no plano de sua existência material, prática, como no de sua vida espiritual, incluída nesta a moral. (VÁZQUEZ, 1999). A *praxis* para Vázquez é um tipo de ação guiada por uma finalidade. Como afirma o filósofo, a *praxis* é atividade exclusivamente humana no sentido de que essa atividade implica nas

intervenções da consciência ou consciente dirigidos a um objeto para transformá-lo, a fim de atingir uma determinada *finalidade* (*telos*). A *praxis* surge de uma necessidade de uma transformação, diante de uma não aceitação do mundo e de si mesmo. Em nosso trabalho denominamos essa necessidade como uma experiência de “inconformidade” e tal experiência está intimamente associada ao grau de consciência que o sujeito tem de sua prática e de si mesmo como ser “prático” e atuante. Ou seja, quanto maior for o grau de consciência, mais próximo o sujeito estará de fazer uma experiência de inconformidade, que pode levá-lo a um tipo de *praxis* que é capaz de promover a transformação. Nesse processo, a filosofia enquanto filosofia da *praxis* se constitui como essa reflexão autoconsciente da prática e na forma de uma *praxis* reflexiva e criadora.

Todavia, como afirma Vázquez, nem toda *praxis* é criadora. Ele indica um outro tipo de *praxis*, chamada de reiterativa ou imitadora e que se caracteriza como um tipo de ação marcada pela submissão ao que está pré-concebido, a um modelo imutável. Como vimos no trabalho, esse tipo de *praxis* não produz uma nova realidade, não produz mudança qualitativa na realidade presente, não transforma. Socialmente ela se identifica com práticas burocratizadas, no qual o grau de participação da consciência nesse tipo de atividade é menor e seu modo de transformar constitui-se como uma imitação daquilo que já foi criado antes. A lógica da *praxis* imitativa é a da reprodução e da alienação.

O exercício da *praxis* reflexiva é o caminho para a superação da *praxis* reiterativa e, conforme apresentamos, a filosofia, enquanto atividade teórica e reflexiva, por excelência converte-se em filosofia da *praxis*, à medida que instaura um movimento de aprofundamento da própria *praxis*, através da reflexão sobre esta. A filosofia pode, através da crítica, instaurar o aprofundamento da própria *praxis* e, a partir da reflexão sobre esta, despertar experiências de inconformismo. A crítica como experiência de não aceitação, cria a necessidade de repensar a realidade e a própria prática, exigindo a superação de práticas reiterativas e sua substituição por uma *praxis* reflexiva.

Foi a partir dessa relação entre a reflexão crítica e a busca da transformação na criação de novas *praxis*, que pensamos o ensino de filosofia como uma experiência filosófica, desde uma concepção de filosofia como um “saber prático” e/ou “transformador. Ao afirmarmos em nossa tese que toda experiência filosófica, em qualquer nível de ensino, corresponde ou deveria corresponder aquilo que denominamos experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos, partimos das bases teóricas do campo da Ética, presentes na filosofia da *praxis* de Vázquez e nos estudos sobre o *ethos* de Vaz. Foi a partir da perspectiva ética que compreendemos que todo processo de ensino e aprendizado de filosofia pode promover uma

experiência crítico-criativa do pensamento, a partir da (trans)formação de ideias, conceitos e perspectivas naqueles que praticam exercício filosófico, operando mudanças na própria realidade em que esses sujeitos filosofantes atuam e/ou vivem, começando por sua própria (trans)formação.

Antes deste trabalho, não identificamos qualquer pesquisa em que esses dois filósofos, Vaz e Vázquez, tenham sido pensados no contexto educacional, especialmente, no que diz respeito ao ensino de filosofia. Essas talvez sejam as primeiras reflexões no campo da educação e, em especial, do ensino, a partir desses dois pensadores.

Nossa concepção da filosofia como criação e do filosofar como ato de criar ampliou através do contato com os pensamentos de Deleuze e Guattari, nossa terceira fonte teórica. Esse contato teve como intercessor a reflexão sobre o ensino de filosofia do Prof. Sílvia Gallo, cujos estudos acerca da contribuição do pensamento dos filósofos franceses para o ensino de filosofia no nível médio, nos levaram a refletir sobre a filosofia como criação de conceitos.

A tese que defendemos do ensino-aprendizagem da filosofia como exercício filosófico ou prática pessoal da atividade filosófica, enfatiza a dimensão prática do filosofar e, conseqüentemente do ensino de filosofia. Como temos afirmado ao longo do trabalho, essa dimensão remonta às nossas aproximações com Ética e, sobretudo, com a filosofia da *praxis* criadora. No entanto, devemos à Deleuze e Guattari aquilo que poderíamos chamar de “dimensão singular ou singularizante” da atividade filosófica criativa.

Como vimos, para Deleuze e Guattari a filosofia consiste na criação de conceitos e o filosofar ou a atividade filosófica corresponde a criar conceitos. Os conceitos representam versões da realidade, mundos que foram criados pela inteligência humana como respostas aos seus próprios problemas. Problemas esses que, por sua vez, surgem na imanência e, antes que sejam pensados, os problemas são vividos, experimentados de maneira sensível e, portanto, não são do tipo racional, descobertos através de uma operação mental. São problemas vividos no plano da sensibilidade e, portanto, são singulares e dizem respeito à própria existência humana, capazes de nos afetar e mover intensamente.

Para Deleuze e Guattari a filosofia é uma atividade de criação de conceitos que consiste em uma experiência da própria existência (*imanência*) humana como contingência (*problema*) e possibilidade (*acontecimento*). Como essa experiência é única, singular, os problemas também o são. Assim como não há um plano único, mas planos de imanência, também não existe apenas uma história única, mas histórias.

A filosofia enquanto experiência criativa do filosofar se constitui como acontecimento, como possibilidade, como instauração de novas versões da realidade-mundo, através do reconhecimento dos próprios problemas. Para Deleuze não existe uma única realidade-mundo, mas, realidades-mundos possíveis (multiplicidade), seja em uma versão “maior”, oficial, cuja manutenção se deve ao exercício do controle e do poder; seja em outras possíveis sub-versões ou versões menores. Por essa razão, Gallo (2008) vai afirmar que criar conceitos é uma forma de transformar o mundo, no sentido de que os conceitos funcionam como ferramentas teórico-práticas para construção daquilo que, usualmente, chamamos de realidade ou de mundo.

É fundamental para que haja a criação de conceitos que se instaure um plano de imanência, no entanto, esse plano só é possível quando se permite “sair da ordem instituída” e “experimentar o caos”. Esse momento caótico original só pode ser vivenciado, experimentado, para, uma vez tocado por ele, instituir um plano e reconhecer um problema. Para Deleuze, o pensar é não é natural, mas resulta de algo que nos obriga a pensar desde dentro. Criar conceitos é dar conta da própria imanência, isto é, da própria existência. Portanto, a filosofia deleuzo-guattariana é uma filosofia que parte da multiplicidade e das múltiplas conexões possíveis das realidades imanentes. Se pensarmos em cada ser humano como um acontecimento, concebendo sua própria interioridade como um plano de imanência, a filosofia como criação de conceitos é um convite para se adentrar nessa interioridade ou deixa-la vir à tona. Significa o reconhecimento de uma singularidade em relação com todas as outras singularidades existentes (multiplicidade). É no reconhecimento dessa singularidade que se pode fazer a experiência de criar os próprios conceitos, as próprias versões de mundo que, quando comparadas à grande versão oficial, recebem a forma de “subversões” ou de “versões menores”.

Aprendemos com Deleuze e Guattari que o ensino e aprendizagem da filosofia, como exercício filosófico ou prática da atividade filosófica, consistem em uma atividade pessoal e, ao mesmo tempo, coletiva. Pessoal por que diz respeito à própria vida do sujeito, naquilo que há de mais profundo e que lhe obriga a pensar, a criar, o que torna a atividade filosófica um exercício de si, conforme afirma Gallo (2012). Segundo Medeiros (2008, p. 335), a filosofia também é pessoal porque “o exercício do filosofar, mesmo quando realizado de modo intersubjetivo, é sempre um processo pessoal inalienável. Tal como viver, ninguém nos substitui nessa tarefa superior de filosofar, de *aprender a filosofar e aprender a ser*”. A relação que Medeiros faz entre aprender a filosofar e aprender a ser expressa a importância de uma aprendizagem significativa da filosofia e é, justamente, isso que encontramos nas

reflexões que Gallo propõe acerca do ensino de filosofia, a partir do pensamento de Deleuze e Guattari.

A atividade filosófica também é coletiva, isto é, interpessoal, à medida que habitamos em uma realidade marcada pela multiplicidade de sujeitos, relacionados entre si não a partir de uma imagem social regida por uma estrutura dual de opositores em um constante estado de luta, como preconiza a dialética marxista, mas, a partir de uma rede rizomática, perpassada por múltiplas conexões, deslocamentos e pontos de fuga. Se compreendermos a realidade como um grande rizoma, a ação criadora da filosofia converte-se em intervenção no mundo, através do exercício de criação de conceitos, como prática transformadora. E não são apenas os filósofos que podem utilizar os conceitos como ferramentas para criar um mundo à sua maneira. Filósofos ou não podem dispor deles para fazer a crítica de mundo e, com isso, tornar possível a instauração de outros mundos (GALLO, 2008).

Com as contribuições de Deleuze, Guattari, Gallo, Vaz e Vázquez, apresentamos uma fundamentação para o ensino de filosofia, para o nível médio, que parte da tese de que os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina devem ser conduzidos no intuito de levar os jovens estudantes a fazerem suas próprias experiências do filosofar, isto é, exercitando ou experimentando eles mesmos a atividade filosófica. Atividade esta que se origina de uma inquietação pessoal, ou seja, de algo que diz respeito à própria vida dos estudantes que conhece a si mesmo, sua própria singularidade e que vivencia nesse processo de “autoconhecimento”, de descoberta de si, a experiência do inacabado, do “não-pronto”, do “por-se-fazer”, enquanto ser que se autoproduz. É a partir da experiência do se sentir inacabado ou perceber-se alienado de uma existência original, outrora substituída por uma versão oficial de mundo, que surge a inquietação problematizante e propulsora da atividade criativa do pensar. Uma atividade que, como temos insistido até agora, não consiste apenas em uma construção teórica, mas, também em uma nova forma de agir, portanto, transformadora de si e da realidade e que faz do exercício filosófico uma verdadeira *praxis*.

Após a fundamentação teórica, o passo seguinte foi buscar descobrir elementos que pudessem nos ajudar a refletir sobre os limites e possibilidades da compreensão que desenvolvemos acerca do ensino de filosofia. Tendo proposto uma concepção para o ensino de filosofia baseado no filosofar como experiência crítico-criativa do pensamento e da ação filosóficos, nos voltamos para outras propostas e possibilidades teóricas existentes, contidas nos documentos que direcionam e/ou subsidiam o ensino de filosofia no país e, a partir de um diálogo com essas fontes, elaborar alguns princípios acerca do ensino de filosofia que

pudessem contribuir com a prática da filosofia na escola, especialmente, no sentido de identificar e promover um ensino experiencial de filosofia.

A pesquisa empírica reuniu e analisou dois tipos de documentos: em primeiro lugar foram analisados os textos oficiais do MEC: os PCNEM (2000), os PCN+ (2002) e as OCEM (2006). O segundo grupo de documentos foi composto de produções científico-acadêmicas, voltadas para o tema do ensino de filosofia no Ensino Médio, desde uma perspectiva da experiência do filosofar, escolhidos no Portal de Periódicos da Capes e na BDTD. Foram inicialmente identificados 43 textos entre artigos, teses e dissertações nacionais, publicadas entre os anos de 1997 e 2013. No entanto, a partir de critérios de relevância que foram desenvolvidos e aplicados por nós, visando selecionar aqueles documentos que tratavam da filosofia, a partir do filosofar e do ensino de filosofia como exercício ou prática da atividade filosófica, apenas oito documentos foram analisados. Entendemos que essa diferença numérica indica a escassez de textos, pelo menos a partir dessas bases de dados, dedicados a pensar o ensino de filosofia, a partir do exercício do filosofar. De maneira geral, o que pretendíamos com as análises desses dois grupos textuais (documentos oficiais e produções acadêmicas) foi identificar e explicitar quais são as concepções acerca do ensino de filosofia e da experiência do filosofar contida neles.

As análises dos textos oficiais mostraram que é possível afirmar a existência de uma concepção oficial acerca da filosofia e do seu ensino, ainda que os mesmos documentos afirmem que não existe uma única filosofia, mas, filosofias e maneiras e/ou modos diversos de filosofar. Não obstante, a grande diversidade de pensamentos que compõem toda produção filosófica ao longo de sua história, os três documentos do MEC que analisamos partem de uma mesma compreensão: de que aquilo que caracteriza a filosofia e, por conseguinte, o filosofar é a sua natureza, essencialmente, reflexiva.

Ao definir a filosofia como reflexão, os textos oficiais procuram explicar em que consiste essa reflexão filosófica. Segundo os PCNEM, a reflexão que caracteriza a filosofia consiste em uma reconstrução racional da realidade – marcando a passagem de um saber de tipo pré-teórico para um saber teorizado – e corresponde à crítica, isto é, ao pensamento crítico – quando este se volta sobre modelos preconcebidos de percepção e de ação, reconhecendo a parcialidade e os limites desses mesmos modelos, antes não percebidos. Nesse sentido toda competência e habilidade a ser desenvolvida no ensino de filosofia (leitura, escrita e argumentação) exigirá o desenvolvimento da capacidade reflexiva do educando.

Os textos oficiais adotam uma compreensão geral da filosofia, partindo de uma das principais características do pensamento filosófico ao longo de toda sua história. Certamente, existe uma estreita correlação entre filosofar e refletir, no entanto, como temos afirmado ao longo do trabalho, juntamente com outros autores, como, por exemplo, Deleuze e Guattari, a reflexão não é privilégio da filosofia. Os mesmos PCNEM confirmam que a reflexão não é exclusividade da filosofia. Por exemplo, na parte dedicada aos conhecimentos de História, a reflexão aparece como uma atividade que também define a própria História. Para nós a reflexão é uma das principais características da atividade filosófica, no entanto, o filosofar, como nos ensinam Deleuze e Guattari consiste em uma atividade de criação da inteligência, mas cuja origem está em algo anterior ao próprio pensamento, que nos obriga a pensar e que se refere a um problema experimentado desde um plano pré-filosófico.

Outro dado importante é o fato de próprios os documentos também indicarem que o aprendizado da filosofia deve consistir de uma prática da filosofia, ou seja, o ensino reflexivo de filosofia deve se basear na prática da reflexão em sala de aula. Não se trata de apropriar-se de conteúdos filosóficos sem refletir sobre eles criticamente. Os documentos afirmam que o currículo de filosofia deve ser pensado, refletido pela escola, mas, sobretudo, pelo professor. Cada docente, a partir da sua própria experiência com a filosofia e das opções filosóficas que foi construindo ao longo de sua formação e do seu trabalho, escolhe um caminho a ser trilhado, baseando-se em sua própria trajetória com o pensamento filosófico. Portanto, embora os textos apresentem propostas de trabalho, cabe ao professor escolher o que e como ensinar, exigindo assim que o docente também seja um praticante da filosofia e não um instrutor. Portanto, podemos afirmar que para a concepção instituída a partir dos documentos legais para o ensino de filosofia no Brasil, esse ensino consiste em uma atividade reflexiva a qual deve ser praticada durante o ensino dessa disciplina nas escolas, orientadas a partir da própria experiência do professor de filosofia que deve ser filósofo.

Como professores não podemos deixar de notar que, do ponto de vista da metodologia de ensino, dever-se-ia perguntar se as propostas do MEC propiciam, de fato, um ensino e aprendizado reflexivos da filosofia. Dissemos que com a consolidação do ENEM, como principal instrumento de avaliação para o ingresso no nível superior, os conteúdos programáticos propostos pela OCEM acabaram por se tornar a matriz curricular de filosofia para todo o Ensino Médio. Isso é algo já observamos nas escolas em que atuamos e que confirmamos ao estudar as questões das provas de filosofia do ENEM, dos anos de 2009 a 2012. Considerando o aumento da concorrência por uma vaga na faculdade e o tempo exíguo dedicado à filosofia na escola, qual é, de fato, o papel dessa disciplina no Ensino Médio?

Outro dado importante a se considerar é que nos documentos oficiais a filosofia também exerce uma função político-educativa clara. Até sua revogação pela Lei N. 11684/2008, o inciso III do § 1º do art. 36, da LDB de 1996 afirmava a necessidade da Filosofia e de Sociologia para o exercício da cidadania. Todos os documentos analisados foram lançados antes de 2008 e, portanto, adotam esse princípio legal em suas orientações. Nos documentos oficiais, o conceito de cidadania é central para o ensino de filosofia. Trata-se de uma cidadania baseada em valores como respeito ao bem comum e a uma consciência social, democrática, solidária e tolerante. Em todas as provas do ENEM, o tema “cidadania” é recorrente. Por essa razão, toda e qualquer filosofia ensinada no Brasil, deve não apenas abordar esse assunto, mas, zelar por uma versão oficial de cidadania.

Aqui cabe a crítica de Gallo (2012) a uma educação maior, na qual propõe que o professor crie outros modos e caminhos de pensar a cidadania, provocando novas formas de pensar as relações de poder e de governo. Aqui mais uma vez, é possível verificar outra característica da atividade filosófica: sua dimensão política e social, ainda que, como era de se esperar, na versão oficial, essas dimensões estejam voltadas para manutenção dos ideais do Estado.

Em resumo, das análises dos parâmetros e orientações do MEC destacamos os seguintes: 1) o aspecto reflexivo do filosofar – ainda que possamos questionar se isso de fato se concretiza no dia-a-dia da escola, a partir do tempo e espaço dedicados à disciplina, especialmente no Ensino Médio; 2) sua dimensão experiencial que, por conseguinte, faz com que o ensino de filosofia se constituía como exercício (reflexivo) do filosofar – mesmo que a o ato de refletir não seja privilégio da filosofia; 3) a função prática que o ensino e aprendizagem filosóficos exercem nos campos político e social, uma vez que a filosofia é necessária para o exercício da cidadania – ainda que na versão oficial, a filosofia deva contribuir para a manutenção de um ideário político de Estado, permeado de valores “nacionais”, como democracia, solidariedade e tolerância.

Feita a análise dos textos oficiais e tendo finalizado essa primeira parte da pesquisa empírica, nossa atenção se voltou para as produções científico-acadêmicas que tratam do ensino de filosofia no Ensino Médio, especialmente para aqueles textos cujo conteúdo tratasse do ensino de filosofia, relacionando esse tema com os temas do filosofar e da experiência e/ou atividade filosófica.

Uma das reflexões que fizemos sobre a pesquisa nas produções acadêmicas se refere ao número de produções voltadas para o ensino de filosofia, em relação aos outros trabalhos, tanto no campo da educação quanto da filosofia. Como havíamos indicado, em uma análise

comparativa entre os dados das Tabelas 3 e 11, a quantidade de textos encontrados no Portal da Capes e na BDTD, voltados para o ensino de filosofia é ínfima quando comparado à quantidade de publicações dedicadas à Filosofia e/ou à Educação, em geral. Apenas para recordar, trouxemos o exemplo de que o número de teses e dissertações, na BDTD, que trazem no assunto o tema “filosofia” é de 2193 documentos. No entanto, apenas 0,87% desses documentos (19 no total) é dedicado ao ensino de filosofia, conforme mostrou a pesquisa por títulos.

No país, o local que mais tem publicado sobre esse tema é região Sudeste, com 63% das produções selecionadas pela pesquisa, sendo a maior parte delas (48%) da cidade de Campinas/SP. O Nordeste é a segunda região do país com menos produções voltadas para o ensino de filosofia (3%), ficando na frente, apenas da região Norte sem nenhuma publicação, sobre o tema, conforme os registros disponíveis no Portal da Capes e/ou na BDTD.

Essas considerações acerca da quantidade e da localidade das produções científico-acadêmicas sobre o tema do ensino de filosofia, em especial, sobre o ensino voltado para a promoção da experiência ou do exercício do filosofar, reforçam a importância de trabalho como este que desenvolvemos. Embora não tenha sido objeto de estudo dessa pesquisa refletir sobre questões relativas ao método e a didática do ensino de filosofia, indicar a necessidade de uma fundamentação teórica capaz de suscitar novos trabalhos e novas abordagens, inclusive naquilo que diz respeito à produção ou intervenção na prática docente, também foi um dos objetivos desse trabalho. Entendemos que a pesquisa empírica confirma a urgência de produções que tratem do ensino de filosofia, desde uma perspectiva teórica que possam subsidiar futuras intervenções de natureza pedagógica e didático-metodológica.

O número diminuto de produções localizadas faz desses documentos peças valiosas para análise, especialmente quando se verifica que nem todos abrangem em seu conteúdo e/ou assunto a questão do filosofar ou da experiência, da atividade, da prática filosófica. Por essa razão, optamos por uma análise dos textos aplicada em etapas, isto é, ao invés de empreendermos uma análise geral, o que fizemos foi realizar análises distintas e complementares entre si. A primeira delas consistiu das análises textual e temática em que apresentamos os conteúdos dos resumos dos textos, as unidades textuais selecionadas para leitura e a análise temática propriamente dita, na qual reproduzimos trechos dos documentos que dessem significado a cada unidade de leitura. Para essa etapa do trabalho, elaboramos uma ficha de leitura dos documentos (vide Figura 5).

A partir das análises textual e temática foi possível elaborar o que denominamos de análise crítico-interpretativa, na qual coletamos os elementos teóricos necessários para

examinar como as produções científicas compreendem e explicitam a relação entre ensino de filosofia e experiência filosófica. Os documentos se concentram basicamente em três tópicos principais: a relação entre a filosofia e o filosofar; o tipo de ensino de filosofia que deriva dessa relação; e a figura do professor nesse tipo de ensino. Os tópicos apresentam uma série de características definidoras da filosofia como, por exemplo, a filosofia como questionamento, reflexão, condição humana, instrumento de transformação do mundo, pensamento rigoroso etc. Tratam do ensino de filosofia afirmando que este deve se transformar em produção filosófica, deve se constituir como um ensino significativo da filosofia e que, a partir disso, o professor de filosofia, deve ser filósofo, isto é, um praticante da atividade filosófica, do filosofar.

Todos os textos analisados na pesquisa sobre as produções acadêmicas estabelecem uma necessária correspondência entre a filosofia e o filosofar. Assim como temos afirmado, os documentos distinguem a filosofia enquanto dado, isto é, enquanto um tipo de saber historicamente constituído e portador de uma determinada herança e tradição; da “filosofia-ação”, enquanto exercício, prática do filosofar. Ao estudarmos a filosofia como criação de conceitos em Deleuze e Guattari, especialmente a partir da ideia de que as filosofias existentes correspondem a produtos (conceituais) criados pelos filósofos, frente a seus próprios problemas pessoais e de seu tempo, pensamos na seguinte metáfora, oriunda da Física, para representar essa relação entre a filosofia-dado e a filosofia-ação:

Na física mecânica clássica existe um termo que é utilizado para explicar o movimento orbital de um corpo celeste ao redor de outro, por exemplo, movimento da Lua ao redor da Terra. Sabemos que a Lua se move produzindo uma trajetória que varia de tempos em tempos. No entanto, a despeito dessas variações, dizemos que a Lua está “presa” a um *momentum*, isto é, está presa a um movimento rotacional que, enquanto permanecerem as mesmas forças e condições gravitacionais irá permanecer do mesmo modo. Se nada de novo acontecer, se não houver um *acontecimento*, então o *momentum* se perpetua.

A filosofia-dado, enquanto produto resultante de uma experiência filosófica, feita por um determinado pensado, corresponde a um *momentum* na ordem do pensamento. Quando se instaura a prática do filosofar, o exercício do pensar, então, instaura-se o *acontecimento* (DELEUZE; GUATTARI, 2009) e, a partir dele, uma dinâmica processual, na qual a Filosofia passa por uma contínua reinvenção ou recriação de si mesma. Ao estabelecer uma íntima e necessária correspondência entre filosofia e filosofar e, posteriormente, entre ensino de filosofia como prática do filosofar, estamos passando de uma “filosofia do *momentum*” para uma “filosofia do acontecimento”.

Essa filosofia do *momentum* representa toda produção filosófica ordenada, organizada, pronta, estabelecida. Portanto, também representa estabilidade e segurança. A filosofia enquanto acontecimento gera o caos para, somente em um *momento* posterior, criar uma nova ordem, novos *momenti*. Embora nem todos os textos explicitam ou aprofundam essa relação entre a filosofia como dado e a filosofia como ação, a maior parte dos documentos afirma, assim como o que vimos na concepção oficial acerca da filosofia, que a atividade criadora da filosofia resulta de sua natureza questionadora e reflexiva.

Os documentos indicaram que as capacidades de indagar sobre algo e de refletir si e sobre o mundo correspondem ao filosofar e que o aprendizado da filosofia contribui para desenvolvimento dessas capacidades. Concordarmos com esses documentos de que o questionar e o refletir são características do exercício filosófico, que a aprendizagem filosófica pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de reflexão e indagação. No entanto, essas características não são as únicas, tampouco a essência do filosofar. E mesmos os documentos que apontam para esse tipo de definição reconhecem a pré-existência dessas capacidades no ser humano, antes mesmo da prática da filosofia. Em suma, ninguém precisa ser filósofo para fazer perguntas ou refletir sobre qualquer coisa que seja.

A ênfase na dimensão reflexiva resulta de uma compreensão racionalista do ser humano, que no pensamento contemporâneo tem sido revista. Trata-se da substituição de uma concepção universal do homem, que esteve presente na antropologia ocidental até a contemporaneidade, por uma concepção pluriversal do ser humano (VAZ, 2006). Nessa pluriversalidade o homem não é apenas um *zoon logon echon*, isto é, um ser vivo dotado de palavra e pensamento, mas é, sobretudo um ser que sente. E aqui entra um elemento interessante da análise: a importância da sensibilidade no exercício do filosofar.

Na filosofia deleuziana a sensibilidade é fundamental para criação de conceitos. Com dissemos anteriormente, Deleuze chamou de *sentendum* aquilo que sensibiliza a alma e que a torna perplexa, obrigando-a pensar e “pode ser apreendido sob tonalidades afetivas diversas, admiração, amor, ódio, dor. (...) Do *sentendum* ao *cogitandum* se desenvolveu a violência daquilo que força a pensar” (DELEUZE, 1988, p. 138, 140). Quando Deleuze e Guattari refletem sobre o caos e a necessidade de se traçar um plano de imanência que, por sua vez, irá despertar a inteligência para a criação conceitual, o filosofar é, sobretudo, experiência que o ser humano sente e experimenta, inicialmente sob a forma de um problema. Para Deleuze e Guattari, é essa experiência que se tem lugar na sensibilidade, o verdadeiro motor do pensamento, antecedendo o próprio pensar, na forma de um acontecimento.

A partir da concepção de filosofia e do ensino de filosofia que defendemos, as habilidades e competências cognitivas, como pensar e refletir são consideradas como características da atividade filosófica sem, no entanto, defini-la por completo. No filosofar também são fundamentais a sensibilidade e os afetos, isto é, da nossa capacidade de sentir e nos deixar tocar.

Outra característica da atividade filosófica evocada por nós e presente nas produções acadêmicas é a dimensão ou desdobramento prático do filosofar. Tanto os referências teóricos com os quais operamos, quanto os textos oficiais e as produções acadêmicas vão afirmar que a experiência do filosofar tem um alcance ético-moral e político. Não se trata apenas de uma leitura “ética” ou “moral” ou “política” do ensino de filosofia, mas, sim de condição inerente à própria filosofia e se refere ao binômio teoria-prática. Na tese que defendemos, afirmamos que o filosofar é uma atividade da inteligência, cuja principal característica é criar, produzir, inventar novos saberes e *novas práticas* (filosóficas), que se configura como uma experiência crítico-criativa do pensamento e *da ação* filosóficos. Nesse sentido, os processos de ensino-aprendizagem da filosofia são permeados por uma eticidade, isto é, pelo exercício de intervenção e construção do *ethos* ou da vida ética, através de um tipo de *praxis* criadora, resultante de uma autoconsciência das ações.

Diante de tudo o que foi exposto, que tipo de ensino de filosofia e de professor se adequam a essa concepção de filosofia? Considerando todo o trabalho desenvolvido nessa tese doutoral, especialmente a partir dos seus referenciais teóricos e das análises desenvolvidas na pesquisa empírica, propomos os seguintes princípios:

1) Não há distinção entre a filosofia e filosofar:

Considerando aquilo que pudemos refletir nos referenciais teóricos e nos textos analisados durante a pesquisa empírico-documental, a Filosofia é, ao mesmo tempo, “produto” e “produção filosófica”. Todo saber filosófico que compõe o patrimônio intelectual da filosofia resulta das experiências do filosofar que cada filósofo fez e faz ao longo da história. Embora não se possa renunciar a história da filosofia ou menosprezar sua herança, a atividade do filosofar antecede em grau de importância, uma vez que não haveria sequer uma filosofia qualquer, sem que antes tivesse produzida, criada.

A pesquisa mostrou que ora a filosofia é compreendida como questionamento; como reflexão, como afirmam os documentos oficiais do MEC; ora como parte essencial da natureza humana; como um instrumento crítico de transformação do mundo. No entanto, em nenhuma dessas prerrogativas, há uma separação entre ato e potência, ou seja, seja como

reflexão, questionamento, condição e crítica, a filosofia só se realiza na ação, como atividade do filosofar e, portanto, ela só será, por exemplo, reflexão no exercício desta, na atividade de refletir. Mesmo quando afirmamos, no diálogo com os documentos analisados, que a reflexão não é exclusividade da atividade filosófica, assim como o é a criação de conceitos, como nos ensina Deleuze e Guattari (2009), não podemos deixar de reconhecer que os documentos estão sempre acenando para essa característica definidora da filosofia que é o fato desta se constituir sempre como uma ação, um exercício, uma experiência.

Uma vez aceito esse primeiro princípio, nossos estudos e análises nos conduziram a uma segunda conclusão: o filosofar consiste em uma atividade de natureza teórica e prática, pois se refere ao modo como pensamos e agimos.

2) A atividade filosófica é sempre um exercício da praxis, isto é, uma atividade de natureza teórica e prática, com desdobramentos no plano da praxis:

Mesmos aqueles documentos que acentuam a característica reflexiva e/ou questionadora da atividade filosófica, apontam que essa atividade está intrinsecamente associada à *praxis*. Os documentos do MEC foram lançados antes da promulgação da Lei N. 11684/08. Esta lei, além de determinar a obrigatoriedade dos ensinos de filosofia e de sociologia, também revogou o inciso III do § 1o do art. 36 da Lei no 9.394/96 (LDB) em que se lia que o domínio dos conhecimentos dessas disciplinas eram necessários ao exercício da cidadania. Portanto, a reflexão filosófica, especialmente no seu aspecto crítico, é possuidora de uma finalidade prática, a saber, o exercício da cidadania e tudo o aquilo que decorre das ações cidadãs.

Quando a prática filosófica é concebida como uma condição humana, em virtude da identificação do ser humano com sua capacidade racional (animal que pensa e fala), o *zoon logon echon*; essa prática também se define como ação prática, pois é justamente através de sua racionalidade que o ser humano exerce controle e domínio sobre a realidade, transformando-a. A partir de uma perspectiva hegeliana – base teórica de dois dos nossos referenciais, Vaz e Vázquez – é através do trabalho, enquanto ação humana consciente e racional, que o ser humano transforma a natureza e ergue para si um mundo humanizado, produzido e submetido aos interditos da razão. Através da prática racional, o homem supera o regime imposto pelas leis naturais e eleva-se acima da imediatez do dado, criando para si uma “segunda morada”, uma “morada espiritual”, um *oikós*, ao qual se dá o nome de “cultura”.

É no plano da cultura, que é mediado pelo simbólico, que o humano propriamente dito surge. Por essa razão, a ação inteligente que transforma a natureza mediante o trabalho e gera

a cultura, também “produz” o ser humano. O homem, ao produzir o seu mundo, também se produz a si mesmo. É na *praxis* e através dessa que a humanidade se forma.

A *praxis* além de criar o mundo, que por definição será sempre humano, também é responsável pela manutenção e/ou desconstrução e reconstrução da realidade humanizada. Como vimos em Vázquez, através de uma *praxis* reiterativa – na qual a participação da consciência é menor, isto, na qual os sujeitos sociais não se percebem como sujeitos práticos, que constroem o próprio mundo e que são capazes de transformá-lo – a inteligência opera na manutenção do *status quo* político, social, ético etc. Todavia, através de uma *praxis* reflexiva e principalmente crítica, instaura-se um inconformismo e a necessidade de mudar, de criar uma nova realidade e um novo ser humano. A atividade filosófica é capaz de promover esse tipo de *praxis* criadora ou criativa e, portanto, um ensino de filosofia nessa perspectiva, é visto como uma atividade de natureza prática, com desdobramentos no plano da *praxis*, por seu alcance ético e político. Trata-se de uma prática capaz de ajudar os jovens a fazerem uma experiência filosófica enquanto uma experiência de (re)criação de si mesmos e do mundo ao seu redor, como um exercício contínuo de discernimento criativo.

3) O ensino filosófico de filosofia se constitui locus de produção filosófica, de experiência do filosofar comprometida ética e politicamente com a (trans)formação do mundo através das praxis pessoais e coletivas, independentemente do nível e da modalidade em que a filosofia se encontra:

O terceiro princípio defende um ensino filosófico da filosofia e resume os dois princípios anteriores. Ele se refere à tese que propomos: de que o ensino de filosofia consiste em proporcionar a experiência crítico-criativo do pensamento e da ação filosóficos. Decorre disso, portanto, que não há ensino e aprendizagem de filosofia sem experiência do filosofar. Uma experiência que se caracteriza como um exercício da inteligência que opera através do exercício da crítica ou do pensamento crítico, juntamente com a capacidade criativa da inteligência de criar e recriar sua própria compreensão acerca da realidade. É justamente esse exercício crítico-criativo da inteligência que torna possível que o sujeito crie não apenas novas compreensões acerca da realidade em que se insere ou conhece, mas também possibilita novas compreensões acerca de si mesmo e, à medida que a compreensão que o sujeito tem de si muda, é ele quem muda. Tal mudança “interior” não fica circunscrita ao âmbito conceitual, pois afeta os próprios valores, decisões e ações do sujeito-filósofo.

O quarto princípio que inferimos dos nossos estudos e da pesquisa empírica refere-se ao professor de filosofia e à necessidade de se determinar potencial filosófico das aulas, programas, processos e práticas, voltadas ao ensino dessa disciplina.

4) *O professor de filosofia deve ser filósofo e capaz de desenvolver práticas pedagógicas de alto potencial filosófico:*

As análises da pesquisa realizada revelaram a necessidade dar atenção ao professor de filosofia e de ter um cuidado maior para com a formação desse profissional. É preciso ficar atento ao fato de que, em virtude do tipo de ensino de filosofia que se defende, um ensino filosófico da filosofia, ou seja, um ensino pautado na prática do filosofar, o professor dessa disciplina deve ser, também ele, um verdadeiro praticante da filosofia; alguém que vive e experimenta o filosofar, independentemente de como se concebe essa atividade. Se o professor de filosofia compreende a atividade filosófica como uma atividade de criação de conceitos, à maneira que propõe Deleuze e Guattari (2009), este deverá ser alguém com traquejo nessa prática. Por se tratar de um exercício, de uma experiência, os documentos e as fontes teóricas afirmam que o professor de filosofia deve ser alguém experimentado no filosofar, um caminharante das trilhas, nem sempre fáceis da filosofia.

O professor deve ser ele mesmo um aprendiz da filosofia, alguém disposto a refletir sobre seus próprios pensamentos; capaz de exercer uma autocrítica cotidiana; disposto a escutar os argumentos dos outros, especialmente, quando esses são seus próprios alunos; corajoso para incitar aquele conflito de que nos fala Vaz no interior *ethos*, não como alguém de fora, mas como um participante inserido que experimenta em si o inconformismo e a necessidade de mudar, exercendo e provocando através da crítica criativa novas *praxis*. No entanto, um ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar exige do professor uma postura participativa nesse processo de criação filosófica. Na verdade, esse tipo de ensino exige que a relação professor-aluno seja pautada pela mútua colaboração, na qual cabe ao professor o papel de ser um motivador e/ou encorajador do filosofar. Alguém que conhece os riscos e dificuldades da prática filosófica a partir da experiência pessoal com essa atividade crítico-criativa da inteligência.

No entanto, o filósofo na condição de professor também deve ser alguém capaz de atuar no ambiente educacional e isso exige, sobretudo, uma formação pedagógica adequada. Embora sempre tenhamos defendido que uma dimensão pedagógica perpassa todo pensamento filosófico e que isso é perceptível quando observamos a ética, para nós, a mais educativa das áreas da filosofia, isso não quer dizer que a filosofia seja em si mesma uma

pedagogia. Embora exista o risco, como assevera Gallo (2012), de pedagogizar a educação e o ensino de filosofia, isto é, de reduzir os processos de ensino-aprendizagem a uma questão técnicas didático-metodológicas, excluindo dos mesmos sua dimensão existencial, humana, imanente e permeada pelo imprevisto, a crise, o caótico, a novidade etc.; pensamos que grande também é o risco de um “amadorismo pedagógico”.

O professor de filosofia deve estar familiarizado com as teorias pedagógicas e técnicas didático-metodológica. Infelizmente, como indicam as produções científicas da pesquisa empírica, nosso país, historicamente, nem sempre cuidou bem da formação dos professores de filosofia. Exemplo disso é a ênfase dada à formação de bacharéis, no lugar de licenciados. Felizmente, com o retorno da filosofia ao Ensino Médio e sua obrigatoriedade, aos poucos nos deparamos com transformações no sentido de dar mais atenção à formação e capacitação ao profissional da filosofia, como, por exemplo, trabalhos de pesquisa e extensão que vêm sendo realizados em universidades federais.

Todo planejamento escolar se constitui como uma tarefa que deve se pautar na reflexão cuidadosa e na articulação de ações pedagógicas, com vistas a resultados de natureza formativa e emancipatória, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. As teorias pedagógicas são as ferramentas teóricas de que dispomos na execução dessa tarefa, e os esforços públicos despendidos na capacitação dos professores deveriam ajudar os docentes a se aproximarem dessas ferramentas e fazer uso delas. Além de ser fundamental que o professor seja formando em filosofia, este ter formação pedagógica, ainda que em virtude do histórico de formação nessa área, essa formação tenha de ser adaptada para atender também aqueles que não possuem uma licenciatura. Como a pesquisa demonstrou, ter licenciatura de filosofia não denota, necessariamente, estar apto para um ensino filosófico, entendemos que toda prática de ensino deveria resultar de uma ação pedagógica competente e eficiente. É importante que filósofo e professor de filosofia conheça quais são essas teorias pedagógicas e seja capaz de reconhecer e utilizar aquelas que mais contribuem para fazer da aula ou do programa de filosofia um espaço de experiências filosóficas. Em outras palavras, o professor de filosofia pedagogicamente preparado pode melhor reconhecer o potencial para a filosofia presente nas teorias educacionais existentes, nas propostas contidas nos atuais parâmetros e orientações curriculares e nas técnicas didáticas e metodologias disponíveis, para que, uma vez reconhecido o potencial para a filosofia, possam desenvolver um ensino filosófico de filosofia.

No ensino crítico-criativo do filosofar, as práticas pedagógicas envolvidas e técnicas didáticas a serem aplicadas devem estar ancoradas em teorias educacionais que defendem a

ação pedagógica enquanto ato criativo, processual e pessoal, voltada para a centralidade da relação professor-aluno e na função mediadora da escola, do currículo etc. Considerando que todo fazer pedagógico corresponde a um conjunto de ações que visam contribuir com os processos de ensino-aprendizagem, no ensino de filosofia é importante avaliar que teorias e práticas educacionais tem potencial para desenvolver uma experiência filosófica nos estudantes.

Os documentos analisados também indicam a importância de um ensino significativo, isto é, o ensino de filosofia na escola deve se pautar na própria vida dos estudantes, naquilo que os toca. Embora, na leitura de Deleuze e Guattari e nos demais textos deleuzianos não haja uma prerrogativa para um exercício significativo de filosofia destinado a um grupo ou faixa etária específica, uma vez que o filosofar brota daquilo que é vivenciado internamente como problema, como nos mostra Bustamante (2009), na adolescência – etapa do desenvolvimento da personalidade em que se encontram a maior parte dos nossos alunos do Ensino Médio – nossos estudantes conseguem levar a inquietação filosófica até o extremo, pois, misturam à reflexão filosófica uma série de angústias, incertezas, impulsos e questionamentos existenciais, comuns nesse momento da vida. Por essa razão, o professor de filosofia deve estar atento à sua realidade e perceber nelas janelas de oportunidades para a experiência do filosofar, discernindo entre essas oportunidades aquelas com maior potencial para promover essa experiência.

Acreditamos que esses princípios que foram elencados possam servir como critérios ou indicadores de potencial filosófico. Quanto mais uma teoria pedagógica ou um procedimento didático ou uma determinada metodologia for capaz de promover processos de ensino e aprendizado pautados nesses princípios que acabamos de explicitar, maiores serão as chances dessa teoria, didática ou método terem um alto potencial para o filosofar.

Em todo o trabalho buscamos analisar, compreender e demonstrar a possibilidade de se desenvolver uma autêntica prática filosófica com adolescentes e jovens, contribuindo assim para o exercício docente da filosofia na educação básica, especialmente para os professores que atuam no Ensino Médio. Esperamos que o trabalho possa contribuir com futuras pesquisas e ações no campo do ensino de filosofia, nas quais os princípios colhidos das análises teórica e empírico-documental possam ser aplicados, revistos e ampliados. Ao tentar responder à pergunta sobre em que consiste ensinar e aprender filosofia no Ensino Médio, buscamos promover uma fundamentação acerca desse ensino que pudesse gerar novos processos de ensino-aprendizagem filosófica e demonstrar com isso que o despertar filosófico, no sentido de um exercício filosófico autêntico é possível também na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio:** ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

_____. A filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas. **PublicationHum**, Ponta Grossa, vol. 17, n. 2, p. 177-187, dez. 2009.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ASPIS, Renata Lima. Criar saídas e um ensino de filosofia. **Educ. Tem. Dig**, Campinas, vol. 17, n. 1, p. 199-215, jan./jun. 2012.

BAGGINI, Julian.; FOSSL, Peter S.. **As ferramentas dos filósofos:** um compêndio sobre conceitos e métodos filosóficos. Tradução Luciana Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2008.

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 191. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

_____. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 jun. 2008.

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

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

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais:** ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2007.

_____. **Filosofia:** Ensino Médio. Brasília: MEC, SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, vol. 14).

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 03 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman:** educação para o pensar filosófico na infância. Petrópolis: Vozes, 2010.

BUSTAMANTE, Ani. **Filosofando na escola:** como transformar o potencial crítico dos alunos em pensamento filosófico. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Fernando Arruda. **Tomismo no Brasil.** São Paulo: Paulus, 1998.

CAMPOS, Pedro Ortega. **Educar perguntando:** ajuda filosófica na escola e na vida. Tradução Antonio Efro Feltrin. São Paulo, SP: Paulinas, 2008.

CARDOSO, Delmar. **A alma como centro do filosofar de Platão:** uma leitura concêntrica do Fedro à luz da interpretação de Franco Trabattoni. São Paulo: Loyola, 2006.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. **Filosofia no ensino do 2º Grau.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. (Coleção educação contemporânea).

CARVALHO, Marcelo Sávio Revoredo Menezes de Carvalho. **A trajetória da internet no Brasil:** do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança. (dissertação: Mestrado – PPG em Engenharia). Rio de Janeiro/RJ: UFRJ, 2006.

CERLETTI, Alejandro A. Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico. In. GALLO, Sílvia.; DANELON, Márcio.; CORNELLI, Gabriele (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia.** Petrópolis: Vozes, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Boas-vindas à Filosofia.* São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2010b.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO. Revoga a Resolução do CONSEPE Nº 98/2011, que prevê a existência do Processo Seletivo Seriado (PSS) até o ano de 2014 e adere integralmente ao ENEM/SiSU para o ingresso nos cursos de graduação presencial e ao ENEM para os cursos de Educação a Distância. Resolução n. 47 de 20 de maio de 2013. **Secretaria dos Órgãos Deliberativos da Administração Superior.** Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2013/Rsep47_2013.pdf. Acesso em: 22 outubro 2013.

COSTA, Isabel Marinho. **Concepções de mediação pedagógica:** a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2000-2010). (tese: Doutorado - PPGE). João Pessoa, PB: UFPB, 2013.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica:** cercanias de um diálogo. São Paulo, SP: Paulinas, 2007.

DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H (Org.). **Filosofia e pedagogia:** aspectos históricos e temáticos. Campinas: Autores Associados, 2008.

DELEUZE, Gilles *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **O que é a filosofia?** Tradução Lucia Pereira de Lucena-Guerra; Ana Bustamante. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.

DESCARTES, René. **Meditações**. In: CIVITA, Victor (Org.). Os pensadores: Descartes. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Jr. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

_____. **Principles of philosophy**. Tradução Miller et. al. Holanda: Kluwer Academic Publishers, 1991.

DIONIZIO NETO, Manoel. **Questões para a filosofia da educação**. Campina Grande: Editora da UFCG, 2010.

EDMUNDSON, Maria Verônica Andrade da Silveira. Utilizando gêneros da esfera acadêmica e científica em aulas: de LE (língua estrangeira). In. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, V., 2009, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplSigetIngles/extensao/agenda/eventos/vsiget/ingles/anais/textos_autor/arquivos/utilizando_generos_da_esfera_academica_e_cientifica_em_aulas_de_le_lingua_estrangeira.pdf. Acesso em: 11 dezembro 2013.

FARIA, Ana Cristina de. et. al. **Manual prático para elaboração de monografias: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. 5. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Ed. Universidade São Judas Tadeu, 2011.

FAUSTO, Bóris. **A história do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

FÁVERO, Altair Alberto. et.al. O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n.64, p. 257-284, set/dez. 2004.

FERRARI, Sônia Campaner Miguel. Filosofia no Ensino Médio: reflexões a partir da observação e da prática. In. GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio. **Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas**. São Paulo, Loyola, 2011.

FERREIRA, Adelino. Kant e a revolução copernicana do conhecimento: uma introdução. **Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei**. São João Del-Rei, n.7, p. 140-149, jan/dez. 2012.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 13 ed. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GALLINA, Simone. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2004.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o Ensino Médio. Campinas: Papirus, 2012a.

_____. O aprender filosofia como exercício de si. In. XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofar**: aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GOMES, Izandra Falcão. PIMENTA, Sônia de Almeida. **Educação, avaliação e premiação**: análise da experiência do município de João Pessoa. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6481_4014.pdf>. Acesso em: 24 de jan. 2014.

GONÇALVES, Aline Lima. Uso de resumos e palavras-chave em Ciências Sociais: uma avaliação. **R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.** Florianópolis, n. 26, 2º sem. 2008.

GOTO, Roberto. GALLO, Sílvio. **Da filosofia como disciplina**: desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HADOT, Pierre. **O que é filosofia antiga?** Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1999.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**: parte 1. 2. ed. Tradução Paulo Meneses; Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Vozes, 1992.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

IVERN, Francisco; et. al. **O neoliberalismo na América Latina**: carta dos superiores provinciais da Companhia de Jesus da América Latina: documento de trabalho. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. 4. ed. Tradução Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JASPER, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. Tradução de Leonidas Hegenberg, Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2011.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 7. ed. Tradução Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: CALOUSTE GULBENKIAN, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In. KOHAN, Walter Omar.; LEAL, Bernadina.; RIBEIRO, Álvaro. (Org.) **Filosofia na escola pública**. Vol. 5. 2 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

LIPMAN, Mathew. **A filosofia vai à escola**. 3. ed. Tradução Maria Elice de Brzezinski Pres-tes; Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

_____. **A filosofia na sala de aula**. Tradução Ana Luiza Fernandes Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LOUREIRO, Maria Dulcinea da Silva. **A institucionalização e profissionalização em Filosofia em Universidades do Nordeste**. (tese: Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). São Paulo, SP: USP, 2008.

LOYN, H. R. **Dicionário da Idade Média**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

LOZANO, Gabriel Vargas. **Setenta años de la facultad de filosofía y letras**. México: UNAN, 1994. Disponível em: <http://www.asv.filos.unam.mx/>. Acesso em: 27 novembro 2013.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2011.

MEDEIROS, Emanuel. A Filosofia como centro do currículo na educação ao longo da vida. Lisboa: Instituto Piaget. 2008.

MONDIN, Battista. **Introdução à Filosofia: Sistemas, Autores, Obras**. Tradução J. Renard. 16. ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 2006.

MORAVCSIK, Julius. **Platão e platonismo: aparência e realidade na ontologia, na epistemologia e na ética**. Tradução Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: UCB, 2003.

NATOLI, Salvatore. **Filosofia e formação do caráter**. Tradução Marcelo Perine. São Paulo: Ed. Loyola, 2008. (Coleção Filosofar é Preciso).

OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha de. **Metafísica e ética: a filosofia da pessoa em Lima Vaz como resposta ao niilismo contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PAGNI, Pedro Angelo. Entre o discurso filosófico e a filosofia como modo de vida: aprender, ensinar e/ou se experimentar? In. XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PALÁCIO, Carlos. **Cristianismo e História**. São Paulo: Loyola, 1982.

PARAÍBA. **Referenciais curriculares para o ensino medido da Paraíba**: ciências humanas e suas tecnologias. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. João Pessoa. v. 3, 2008.

PARAÍBA. **Diretrizes operacionais para as escolas da rede estadual de ensino**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. João Pessoa. 2013.

PLATÃO. **A República**: parte II. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

PIMENTA, Sônia de Almeida. PETRUCCI, Mabel Ribeiro. Ambientes virtuais para a cultura como educação: aproximações conceituais e metodológicas. **Inf. & Soc.** João Pessoa, v.20, n.2, p. 135-142, mai./ago. 2010.

PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle. **A nova aliança**. 3. ed. Tradução Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincadeira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lillian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga vol. 1**: das origens a Sócrates. Tradução Marcelo Perine. São Paulo, Ed. Loyola, 1993.

_____. **História da Filosofia Antiga vol. 2**: Platão e Aristóteles. Tradução Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo, Ed. Loyola, 1994.

RIBEIRO, Elton Vitoriano. **Reconhecimento ético e virtudes**. São Paulo: Loyola, 2012.

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&cp=000000&cb=&n1=&n2=Biblioteca+Virtual&n3=Dicion%ufffdrio+da+Educa%ufffd%ufffd&n4=&b=s>. Acesso em: 23 jan. 2014.

ROCHA, Ronai Pires. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o Ensino Médio. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Valter Ferreira. **A estrutura comunitária da vida ética e a ética do comunitário**. (monografia: Graduação – Faculdade de Filosofia). Belo Horizonte, MG: Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, 2002).

_____. **A transcendência na Ética de Lima Vaz**. (dissertação: Mestrado – PPG em Filosofia). João Pessoa, PB: UFPB, 2007.

_____. Considerações sobre o ensino da filosofia e seu potencial filosófico. In. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, VI., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreiro. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARDI, Sérgio Augusto. O ensinar-aprender filosofia como um exercício filosófico. In. KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José.; CARBONARA, Vanderlei. (Org.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí: 2008.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Argumentação: a ferramenta do filosofar**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SOFISTE, Juarez Gome. **Sócrates e o ensino da filosofia: investigação dialógica, uma pedagogia para a docência de filosofia**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. **A educação do homem segundo Platão**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1999.

UNESCO. **La filosofía: una escuela de la libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro**. México, 2011.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Antropologia Filosófica I**. 8. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

_____. **Escritos de Filosofia II: ética e cultura**. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2000a.

_____. **Escritos de Filosofia IV: ética filosófica 1**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

_____. **Escritos de Filosofia V: ética filosófica 2**. São Paulo: Ed. Loyola, 2000b.

_____. **Escritos de Filosofia VII: raízes da modernidade**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

_____. **Escritos de Filosofia VIII: Platônica**. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología**. México: Océano, 1983.

_____. **Ética**. 19. ed. Tradução João Dell'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Filosofia da praxis**. 4. ed. Tradução Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1990.

WARD, Mark. Celebrating 40 years of the net. BBCNews. Disponível em: <<http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/technology/8331253.stm>> Acesso em: 11 dezembro 2013.

XAVIER, Ingrid Müller.; KOHAN, Walter Omar (Org). **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carga horária para a disciplina de Filosofia na matriz curricular das escolas estaduais paraibanas em 2013

Modalidade/Turno	Aulas/dia	Carga horária total	Carga horária total de filosofia	%
Regular/ Diurno	6	922,5	41	4,4
Regular/Noturno	5	806	41	5,1
Normal Magistério/Diurno	6	923	41	4,4
EJA/Noturno	5	550	16,5	3,0
Modalidades PROEJA/Noturno (média)	5	2280	40,4	1,8

Fonte: PARAÍBA (2003, p. 44-60).

APÊNDICE B – Carga horária para a disciplina de Filosofia na matriz curricular dos cursos integrados no IFPB (João Pessoa) em 2013.

Curso	Carga horária total	Carga horária total de filosofia	%
Contabilidade	4189	132	3,1
Controle Ambiental	3543	132	3,7
Edificação	3907	132	3,4
Eletrônica	4005	33	0,8
Eletrotécnica	3908	268	6,8
Mecânica	4324	132	3,0
Instrumento Musical	4016	132	3,3

Fonte: IFPB (2013).

APÊNDICE C – Fichas de análise das produções científico-acadêmicas

IDENTIFICAÇÃO	
Tipo de texto: Artigo	Classificação: A2
Título: A vivência como princípio metodológico no filosofar com crianças.	
Ano da publicação: 2002.	
RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Objetivos: questionar o sentido do filosofar com crianças, a partir da vivência do conceito como princípio metodológico. Discussão ou recomendações: o simples questionamento “quem sou eu?” põe em contato direto com o movimento criativo do filosofar. Conclusões: a atitude filosófica exige um aprendizado emocional que se reveste de necessidade de pensar o próprio processo de pensar. As dimensões individual e coletiva do pensar se complementam, para que o diálogo interior alimente o verdadeiro significado do diálogo filosófico.	Vivência. Filosofar. Crianças.
UNIDADES DE LEITURA	
1	As experiências da infância
2	Vivência
3	Filosofar
ELEMENTOS TEXTUAIS	
1	- As experiências da infância como ponto de partida para o filosofar com crianças; - As relações entre a infância e o filosofar.
2	- A vivência como fonte “inesgotável” (p. 61) de reflexão; - As vivências podem ser suscitadas em determinados contextos.
3	- O filosofar como uma atitude; - O filosofar como um perguntar originário pela significação de nossas vivências; - O filosofar como uma dimensão da vida humana, desde a infância; - Aprender a filosofar através do aprendizado por vivências. - Filosofar como reconstrução e reinvenção.
ELEMENTOS TEMÁTICOS	
2	- “Desde que se compreenda o sentido de uma problematização filosófica, a partir de uma vivência <i>suscitada</i> no contexto de uma atividade, faz-se possível, em um segundo momento, reconhecermos, nas vivências que <i>espontaneamente</i> participaram de nossas histórias pessoais, o sentido de um tal princípio do <i>filosofar</i>. (...) Transitamos, assim, a um modo de pensar <i>ativo, reflexivo, criativo, autônomo, autocrático</i>, pela autogeração de vivências e pela conexão entre vivência e linguagem” (p. 62, grifo do autor);
3	- “(...) o filosofar nasce de <i>experiências reflexivas</i>, as quais congregam <i>vivência e linguagem</i>” (p. 61, grifo do autor); - “O filosofar se caracteriza por uma disposição, uma postura frente ao nosso próprio conhecimento, assim como pelo grau de exigência que impomos a um conhecimento cada vez mais abrangente, consistente, autocrítico e complexo” (p. 64). - “A filosofia exigiu sempre a reinvenção ou a redescoberta de perspectivas, relações, modos de encarar e de formular os problemas com os quais vinha tratando” (p.65).

IDENTIFICAÇÃO	
Tipo de texto: Artigo	Classificação: A5
Título: O professor de filosofia: o ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência do filosofar.	
Ano da publicação: 2004.	
RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Discussão ou recomendações: o ensino de filosofia para jovens na escola justifica-se se esse for o ensino de criação de conceitos que deem conta de seus problemas. Não há cisão entre filosofia e filosofar. O ensino de filosofia deve ser produção de filosofia como o fazem os filósofos, portanto o professor de filosofia deve ser filósofo. O ensino da disciplina filosófica no pensamento leva à criação de parâmetros filosóficos para o jovem criar a si e ao mundo de forma original e autônoma.	Ensino. Formação. Experiência filosófica. Professor. Criação de conceitos.
UNIDADES DE LEITURA	
1	Filosofia ou filosofar.
2	A vocação formativa da filosofia.
3	Experiência filosófica.
4	O professor de filosofia deve ser filósofo.
5	O professor de filosofia é modelo.
6	Aulas de filosofia: espaço de criação.
7	Ensino filosófico de filosofia e poder.
ELEMENTOS TEXTUAIS	
1	- A incompletude do saber filosófico (KANT, 1983); - O filosofar como análise e crítica dos sistemas filosóficos existentes; - O filosofar como um diálogo crítico com a filosofia (OBIOLS, 2002); - A impossibilidade de ensinar filosofia sem filosofar e de filosofar sem ensinar filosofia.
2	- Filosofia é, ao mesmo tempo, matéria e ato; - O ensino de filosofia como produção de filosofia, como filosofar; - A importância de educar o aluno para que seja ele (outro) e não um modelo (mesmo).
3	- As aulas de filosofia como lugar da experiência filosófica.
4	- Ensinar filosofia é produzir filosofia.
5	- A necessidade da coerência do professor entre o que fala e faz.
6	- A aula de filosofia como lugar de estudo e de produção filosóficos; - Nesse contexto o professor é um provocador; - Não há manuais para as aulas de filosofia o que torna o professor um “artesão”.
7	- A investigação filosófica resulta dos problemas elaborados pelos alunos; - O professor é orientador; - A necessidade de abdicar de qualquer poder de controle da formação.
ELEMENTOS TEMÁTICOS	
1	- “Não é possível desunir filosofia de filosofar, pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. (...) O movimento da razão a que chamamos filosofar se dá por intermédio de conceitos filosóficos e estes só são criados e recriados por meio do filosofar.

	Não há como ficar com uma coisa e dispensar a outra já que não são duas coisas e sim uma só” (p. 308).
2	- “A filosofia é formadora no sentido do desenvolvimento do homem como ser que busca compreensão, ser que questiona e cria saídas. Se assim é, não pode reduzir-se a servir um plano determinado de homem, não é formativa no sentido de conformar o ser em um modelo acabado. Sua formação é processo” (p.311). (...) “A vocação formativa da filosofia faz com que ela possa contribuir para a formação de subjetividades que sejam metassubjetividades, pois têm consciências de si mesmas que podem estar sempre em processo de transcendência de si mesmas, de criação de si e do mundo” (p 313).
3	- Ensino de filosofia como “filosofia viva” (p. 309), isto é, a partir dos problemas humanos dos alunos, uma vez que “a filosofia surge como tentativa de elaboração de saídas para problemas concretos, por meio da criação de seus conceitos” (p. 310).
4	- Aprende-se filosofia “fazendo e tendo um modelo de como se faz” (p. 310)
5	- “Um ensina filosofia tanto quanto pode ensinar a andar de bicicleta. Mostra como, dá apoio, segura para não cair, ativa os ânimos, chama a atenção para a técnica da coisa, incentiva a busca do próprio jeito de fazer. (...) E tal professor não deve ser, ele mesmo, ciclista ou filósofo, pois, senão, do que estará falando?” (p. 312).
6	- “As aulas de filosofia como lugar de experiência filosófica são lugar de estudo e de produção filosóficos. Nelas a cada dia surge o novo, pois são espaço de criação. Sendo assim é movimento de provocação: provoca-se o surgimento do pensamento original, provoca-se a checagem do que se chamou de meu e de eu até então, provoca-se a imaginação do que poderia ser e do que não está” (p. 315).
7	- “O professor de filosofia aposta no que virá, mesmo que este seja desobediente a sua ordem das coisas, mesmo que este seja contrário e até incompreensível, tão outro que seja esquivo à posse e à comunhão. O outro, autônomo, cria seu mundo e a si e o professor aposta” (p. 318).

IDENTIFICAÇÃO	
Tipo de texto: dissertação	Classificação: D4
Título: O ensino de filosofia: uma prática na escola de aplicação da FE-USP.	
Ano da publicação: 2011.	
RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Objetivos: PROPOR uma análise de uma prática de ensino de filosofia, de 10 anos e meio como docente de filosofia, no Ensino Médio da Escola de Aplicação (EA) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. PRODUZIR a análise de uma experiência com a filosofia no Ensino Médio, de modo a oferecer contribuições à sua prática. EXPOR os obstáculos geralmente enfrentados pelo professor iniciante, quando se depara com demandas programáticas nem sempre condizentes com o conteúdo específico de filosofia e com alunos que, muitas vezes, não apresentam os pré-requisitos mínimos para que um trabalho filosófico possa ser iniciado. BUSCAR repostas quanto ao caráter da disciplina, seus limites e possibilidades de ações pedagógicas que atendam objetivos mínimos de formação do	Ensino de Filosofia. Estratégias de ensino. Ensino Médio.

aluno. Metodologia: realizou-se levantamento do tema na literatura para confrontar com as propostas e diagnósticos encontrados na prática docente. Foram apresentados alguns percursos de elaboração do programa de ensino de filosofia praticados na EA entre os anos de 2001 e 2011. Procurou-se explicitar as estratégias didáticas adotadas, quais foram as bem sucedidas e quais apresentaram falhas e acabaram por ser abandonadas. Analisou-se alguns produções textuais dos alunos e depoimento de ex-alunos sobre suas experiências com filosofia no Ensino Médio.	
UNIDADES DE LEITURA	
1	O lugar da filosofia na Educação (p. 11 – 43, 120 – 122).
ELEMENTOS TEXTUAIS	
1	- Pós-modernidade, modernidade e educação; - Pós-modernidade e crise de referenciais (perda da autoridade); - Modernidade como fragmentação e perda X Pós-modernidade como superação da fragmentação e busca; - A Pós-modernidade como fracasso do projeto iluminista; - A educação frente à modernidade; - Modernidade e perda da profundidade (ARENDT, 2003); - O moderno como mudança e o pós-moderno como crítica do moderno sobre si mesmo (LYOTARD, 2009); - A Antiguidade como verdadeira oposição à modernidade; - A filosofia como prática do filosofar; - A formação dos professores de filosofia; - A formação dos professores no Brasil, desde 1931; - A especificidade do ensino da filosofia e os objetivos de seu ensino; - A diferença entre ensino de filosofia na universidade e no Ensino Médio; - A prática da filosofia como filosofar; - A filosofia como exercício, como discernimento; - Ensino de filosofia como prática de leitura textual;
ELEMENTOS TEMÁTICOS	
1	- “A marca do moderno seria, então, a mudança, ‘esse impulso para exceder em um estado que não é o seu’ que se realiza enquanto crítica do passado e transformação. O moderno seria propriamente engendrado pela inquietação, pela atividade de criação e invenção e, enquanto tal, gerador de outros mundos possíveis: o moderno como um olhar que abre para o mundo para permanecer em aberto, em um estado que não é o seu” (p. 14); - Frente à crise da modernidade e o “enfraquecimento da noção de autoridade, a Educação, necessariamente, tem que encontrar, ou inventar, formas de operar na ausência de uma referência unívoca de organização social, ainda que isso seja feito de forma localizada, por um professor, encerrado com seus alunos em sua sala de aula” (p. 17); - Sobre a formação dos professores, “a situação encontrada na universidade não mudou muito: na maioria dos cursos, os alunos ingressam pelo bacharelado e tem uma formação toda voltada para a pesquisa. Como o contingente de bacharéis não é absorvido pelos cursos de nível superior,

	muitos deles vão completar a formação na Faculdade de Educação: buscam a formação pedagógica como alternativa para o ingresso no mercado de trabalho. Poucos escolhem a licenciatura em razão de um interesse genuíno pela docência no ensino básico” (p. 29); - “Se até hoje os cursos de bacharelados continuam a ter mais força a universidade, mesmo que em número expressivo de seus egressos acabe por migrar para a Educação, pois enquanto pesquisadores não encontram colocação na academia pelo excesso de profissionais disponíveis, imaginar que a formação de professores universitários deveria incluir uma formação pedagógica, e não estritamente especializada, é caminhar na contramão do que vem se entendendo por formação. Não se pode supor que a formação dos bacharéis dispensa a didática (ainda que adequada ao nível superior) e que pela formação pedagógica se daria a formação do professor universitário. Logo, a formação pedagógica é de extrema importância, inclusive para a docência em nível superior” (p.31); - “Podemos apontar a especificidade da filosofia, ainda que de maneira bastante simplificada, como uma <i>prática do interrogar</i>. Tomar a interrogação como norteador de uma prática de ensino teria o efeito de chamar a atenção para o caráter do que pode ocorrer no ensino de filosofia no Ensino Médio, que tipo de formação a filosofia pode oportunizar” (p.36); - “O trabalho do professor seria aquele que pretende ensinar o aluno a operar coordenadas, a estabelecer referenciais, a orientar-se, a navegar nas múltiplas perspectivas construídas ao longo da história e que atuam na realidade, ou constituem-na; capacitar o aluno para a compreensão de múltiplos universos de significação, à leitura de planos que se sobrepõem e coexistem. (...) Se a filosofia é essa atividade de decifração, não há outro modo de compreendê-la senão enquanto exercício de ‘linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação’. Portanto, trata-se de encontrar aquilo que ‘permite discernir uma significação, uma estrutura’ e compreender o funcionamento de uma configuração” (p. 37); - A leitura de textos no ensino de filosofia consiste em “adentrar o texto, extraindo dele os significados ali presentes, que estão submersos, procurando identificar o edifício construído e a lógica de sua arquitetura” (p. 39). (...) “A percepção dessa relação permite a compreensão de que as palavras, enquanto conceitos criam uma perspectiva sobre um dado problema, e que em uma mudança de perspectiva ocorre uma mudança de sentido e, portanto, de significado. Assim, podemos supor que pelo exercício de leitura filosófica o leitor poderia chegar à compreensão da indissociabilidade entre pensamento e palavra” (p. 40).
--	---

IDENTIFICAÇÃO	
Tipo de texto: Dissertação	Classificação: D5
Título: O ensino de filosofia no Ensino Médio: por uma cidadania da praxis.	
Ano da publicação: 2011	
RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Objetivos: ANALISAR o papel do ensino de Filosofia na formação dos estudantes para o exercício da cidadania.	Cidadania. Ensino de Filosofia. Praxis. Antonio Gramsci.
Metodologia: Optou-se por uma abordagem histórica da noção	

de cidadania, partindo da Antiguidade grega, passando pela Época Moderna, com destaque para as formulações de Hobbes e Locke, e culminando com a análise de como ela se manifesta atualmente nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir do final dos anos 1990. Esta análise debruçou-se prioritariamente sobre os seguintes documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988; a LDBEN (Lei nº 9394/96), que estabelece as novas bases do que seria uma educação para a cidadania; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+); as Orientações Curriculares Nacionais, entre outros.

Discussão ou recomendação:

Procuramos demonstrar que tais políticas não proporcionam aos educandos uma efetiva emancipação, posto que se baseiam em uma concepção individualista da cidadania, a cidadania nova, proposta pelos ideólogos do neoliberalismo e voltada à satisfação dos interesses e necessidades do capital. Em contraposição a essa concepção, tentamos apresentar uma outra, baseada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, mais precisamente nas contribuições de Antonio Gramsci, a qual denominamos cidadania da praxis. O ensino de Filosofia, a nosso ver, pode favorecer o preparo do jovem para essa cidadania, o qual, dentro do espaço escolar, deve contar com a participação decisiva do professor, que se destaca como um intelectual próximo das massas e, portanto, como potencial mediador de um processo didático-pedagógico contra-hegemônico, constituído a partir de um novo princípio educativo que não dicotomize trabalho intelectual e trabalho manual, possibilitando às classes subalternas a educação de si mesmas na arte de governar, como propôs Gramsci. Para tanto, o aluno deve se constituir como novo sujeito histórico capaz de elaborar uma concepção de mundo crítica, consciente, de ser participante na construção da história do mundo e de guiar-se a si mesmo, sem aceitar de modo passivo e servil aquilo que constituirá e definirá sua própria personalidade.

UNIDADES DE LEITURA

1	Ensino de Filosofia como requisito para o exercício da cidadania nos documentos Oficiais (p. 101 – 141).
2	Ensino de Filosofia e cidadania em uma outra concepção (p. 141 – 160).
3	Ensino de Filosofia e cidadania da praxis (p. 160 – 176).

ELEMENTOS TEXTUAIS

1	- A LDB e o domínio da filosofia para o exercício da cidadania; - A natureza reflexiva da filosofia; - A reconstrução racional e a crítica como dimensões da reflexão filosófica; - A cidadania como finalidade síntese na LDB; - A correlação entre os princípios da cidadania e os quatro pilares da educação;
---	--

	- A correlação entre os pilares da educação e as orientações do Banco Mundial; - A correlação entre o Banco Mundial e os interesses do capitalismo e da burguesia; - A filosofia sem pretensões políticas nos PCN+; - A especificidade reflexiva da atividade filosófica nas OCEM.
2	- A filosofia da praxis em Gramsci (2004a); - A filosofia está presente na vida de todos os homens; - A filosofia e os problemas da realidade (SAVIANI, 1993); - Requisitos da reflexão filosófica: radicalidade, rigorosidade e perspectiva de conjunto; - O papel político e social da filosofia; - Unidade entre teoria e praxis em Gramsci; - O ensino de filosofia e a elevação cultural dos alunos; - Todos os homens são intelectuais; - Os intelectuais tradicionais; - Os intelectuais orgânicos; - Os intelectuais e a resistência ativa.
3	- A filosofia da praxis como cidadania da praxis; - A opção pela filosofia da transformação; - Ensino de filosofia como praxis político-pedagógica.
ELEMENTOS TEMÁTICOS	
1	- “O que há de comum com todas as filosofias é, sem dúvida, segundo o texto, ‘sua natureza reflexiva’. Isso se deve entre outros fatores à imensa tradição da filosofia, construída ao longo de sua história” (p. 108); - “A ‘reconstrução racional’ se refere ao agir filosófico, no sentido de clarear e esclarecer a nossa própria racionalidade adquirida na (...) medida que nos exercitamos em um dado sistema de regras’. Trata-se de superar o ‘saber pré-teórico’ com o qual fazemos uma leitura pré-filosófica do mundo. A ‘crítica’ se refere especificamente à tentativa de superar, por meio da análise filosófica, toda visão pré-concebida e parcial do mundo que oriente e restrinja nossa ação e percepção dele, fruto de nossa própria vivência social” (p. 108); - “De acordo com os PCN+, a filosofia não deve voltar-se para finalidades políticas práticas, nem ser transformada ‘em instrumento de qualquer fim’, uma vez que sua finalidade encontra-se nela mesma, ‘ou seja, no filosofar’” (p. 128); - “Os PCN+ fazem uma escolha explícita, por razões didáticas de uma orientação na qual se compreende a 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’” (p. 129, grifo do autor); - “Segundo as Orientações ‘a Filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar. Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo. Isto é, tornar-se-ia uma soma de preconceitos, recusando à Filosofia esse traço que julgamos característico e essencial. Desse modo, cabe ensinar Filosofia acompanhando ou, pelo menos, respeitando o movimento do pensar à luz de grandes obras, independentemente do autor ou da teoria escolhida” (p. 140).
2	- “Se todos são ‘filósofos’, e isso se demonstra pela capacidade de participar

	ativamente de uma dada concepção de mundo, deve-se então passar à superação dessa concepção de mundo, isto é, deve-se passar a um segundo momento, —ao momento da crítica e da consciencial, tornando-se capaz de superar a antiga concepção do mundo por meio da elaboração de uma nova, na qual se atue como sujeito ativo e consciente, ou seja, participando ‘ativamente na produção da história do mundo’” (p. 144); - “É necessário, pois, partir da crítica da própria visão de mundo, a autocrítica dentro de bases históricas e concretas que podem levar a uma superação desse momento de consciência restrita às experiências vividas e a um verdadeiro ‘conhece-te a ti mesmo’ histórico que, por sua vez, possa levar a uma nova concepção do mundo histórica, concreta e dialética” (p. 144); - “Gramsci defende que o papel histórico da filosofia da praxis, enquanto elemento de superação ‘da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente’ é de crítica ao senso comum, sem desprezá-lo, mas levando-o em consideração e inovando-o. Mais do que isso, a filosofia da praxis deve ser uma nova postura filosófica que se identifique com a premissa de que ‘todos os homens são filósofos’, porém, sem desprezar a característica de pensamento rigoroso, sistemático e coerente, mas destacando o seu vínculo com a realidade concreta e histórica. Deve fazer a crítica do ‘bloco dos intelectuais’ e de sua farsa enquanto pensamento universal e democrático, pois que vinculado ao consenso da classe hegemônica” (p. 146); - “A filosofia da praxis tem por objetivo, portanto, aliar-se aos ‘simples’ e conduzi-los a uma ‘concepção de vida superior’. (...) A filosofia da praxis tem a tarefa política e intelectual de trabalhar na elevação moral e intelectual do povo, o que significa não relegar a um segundo plano a educação das massas, mas comprometer-se na formação de um novo ‘bloco intelectual’ que torne possível o ‘progresso intelectual’ da massa” (p. 146); - “O ensino de filosofia não deve ser para o aluno um estudo estéril da filosofia do passado. Antes, deve ‘formá-lo culturalmente’, isto é, torná-lo suficientemente capacitado para que possa ‘elaborar criticamente o próprio pensamento’ e assim poder integrar uma ‘comunidade ideológica e cultural’” (p. 151); - “A praxis, como se pode notar, é o centro da dialética da transformação. A praxis tem por missão cimentar e amalgamar a teoria e a prática e tornar uno o que foi separado e dicotomizado. No currículo escolar a presença da Filosofia, nesta chave interpretativa, da filosofia da praxis, deve ser capaz de apresentar não a solução teórica, mas a possibilidade de, a partir da realidade concreta, de uma leitura da totalidade do real, elevar a discussão crítico-reflexiva de modo que não fique reduzida em uma dimensão de filosofia ‘pura’, isto é, como se não fizesse parte da história e dela não fosse consequência concreta e material” (p. 160).
3	- “A filosofia da praxis ou a cidadania da praxis como nos propusemos a pensar e desenvolver nesse trabalho tem relação com tudo isso: compromisso político; conhecimento histórico das condições materiais em que vivemos; apropriação do saber científico e filosófico; saber que um ensino comprometido com a causa dos ‘simples’ pode, de fato, levar a uma elevação cultural das massas, mas estar ciente que não será essa simples elevação cultural que possibilitará a superação das condições atuais, mas, certamente, contribuirá para que as massas populares compreendam, por meio de um saber mais elaborado, essa realidade. A transformação futura será fruto da luta e da

	participação política” (p.166);
--	---------------------------------

IDENTIFICAÇÃO	
Tipo de texto: Dissertação	Classificação: D8
Título: O trivium como método propedêutico para o ensino de filosofia no Ensino Médio.	
Ano da publicação: 2011	
RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Objetivos: RESGATAR um método de ensino muito difundido na Idade Média, o <i>trivium</i> (lógica, gramática e retórica), partindo da realidade atual da educação brasileira, com enfoque na filosofia. Metodologia: levantamento do problema enfrentado pelos professores de filosofia até uma possível solução. Na introdução são apresentados dados relativos aos exames realizados pelo MEC e pelo PISA, para alunos a educação básica, com foco no 9º ano de modo geral e na Escola Estadual Hortêncio Diniz, de modo específico. No capítulo um é apresentado o programa norteador do MEC em relação a sua avaliação e as três artes do <i>trivium</i> que estão em consonância com o programa. No capítulo dois, o <i>trivium</i> é abordado historicamente e seu método como propedêutica para uma educação liberal e para o ensino de filosofia. No capítulo três, reflete-se sobre a relação entre filosofia e educação. Discussão ou recomendação: nossos alunos estão indo muito mal nos produzidos pelo MEC, pois têm muitas dificuldades em leitura e escrita. Sem esse problema sanado o ensino de filosofia também se torna inviável. Uma vez que esta disciplina está presente nos currículos nacionais de forma obrigatória, temos que realizar esse debate de como é possível o seu ensino e a partir de onde.	Filosofia. Ensino de filosofia. Método. Trivium.
UNIDADES DE LEITURA	
1	O <i>trivium</i> como propedêutica para o ensino de filosofia (p. 54 – 68)
ELEMENTOS TEXTUAIS	
1	- O <i>trivium</i> como “tecnologia filosófica”; - O <i>trivium</i> como técnica didática; - A importância da didática e da pedagogia para o ensino de filosofia; - A filosofia e o “mundo da vida”; - A importância do método para o ensino de filosofia; - A leitura ativa dos textos filosóficos.
ELEMENTOS TEMÁTICOS	
1	- “Sócrates e os filósofos peripatéticos, que estão na raiz de toda cultura e ciência universal, usavam a argumentação dialógica e o estudo da literatura, através da retórica, lógica, oratória ou mesmo da gramática, como ferramentas básicas de construção do conhecimento. Sócrates demonstrava o valor que atribuía a essas artes, também chamadas de ‘liberais’, e seu domínio completo,

	através da sua metodologia que mesclava ironia com <i>maiêutica</i>” (p. 55, grifo do autor); - Uma didática da filosofia “contextualizada no ambiente escolar, se interessa pela harmonização das condutas de ensino e dos processos de aprendizagem escolar com o objetivo de otimizar a aprendizagem do conteúdo filosófico pelos alunos” (p. 58); - “Ligar a filosofia com o mundo da vida, para que ela não seja como uma ‘história de ficção’ que vem sendo recontada por mais de vinte e cinco séculos. (...) uma didática da filosofia só pode ser construída imanente ao processo do filosofar” (p. 58); - “A filosofia não traz em si a maneira de sua transmissão, não é tão simples assim. Requer indubitavelmente uma <i>Techné didaktiké</i>” (p. 61, grifo do autor); - “Como ciência propedêutica, a filosofia deve sobretudo proporcionar a educação formal e o exercício do pensar; só conseguirá tal mediante o total afastamento do fantasmal, mediante a determinidade dos conceitos e de um procedimento consequente metódico” (p. 62); - “A experiência é fundamental, mas sem a técnica, ela versará somente sobre o particular e não sobre o universal, ‘ora, a arte (<i>techné</i>) surge quando, de muitas noções fornecidas pela experiência, se produz em nós um juízo universal a respeito de uma classe de objetos’ (...) ‘Se não dermos aos estudantes os instrumentos corretos do filosofar, não podemos esperar deles outra coisa que não mera opiniões de senso comum quando lhes fazemos uma pergunta genuinamente filosófica’. (...) Isto significa que para ensinar a filosofar é preciso ensinar a ler os textos filosóficos ativamente e filosoficamente. A leitura ativa dos textos dos filósofos caracteriza-se por não ter como fim a mera compreensão das ideias dos filósofos. Ao invés, o objetivo, algo escandaloso para o partidário do cientismo, é saber se o filósofo tem razão ou não e porquê” (p. 65).
--	---

IDENTIFICAÇÃO	
Tipo de texto: tese	Classificação: T3
Título: O ensino de filosofia na escola fundamental: o projeto de educação para o pensar de Santa Catarina (1989-2003); a proposta, a crítica, contradições e perspectivas.	
Ano da publicação: 2004	
RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Objetivos: REFLETIR sobre as condições históricas, as situações práticas, os determinantes legais e institucionais do ensino de filosofia no Brasil, a partir do Programa de Filosofia para crianças de Lipman. RESGATAR a história e os avanços do Programa no Brasil (Santa Catarina). INVESTIGAR a possibilidade viável de uma educação reflexiva emancipatória. Metodologia: apresenta uma análise histórica, institucional e educacional do Programa. Apresenta a experiência educacional do Centro Catarinense de Filosofia no 1º grau. Consiste de uma pesquisa bibliográfico-histórica, com aporte e estudo de caso de uma instituição organizadora da Educação para o Pensar. Resultados: ao final, apresenta propostas, ampliações, adaptações, criações e caminhos em uma perspectiva de uma educação filosófica e emancipatória.	Filosofia e educação. Filosofia para crianças. Educação para o pensar. Filosofia com crianças. Adolescentes e jovens. Educação emancipatória.

Discussão ou recomendações: o tema é a filosofia, o campo é a educação. Concebe a filosofia como o “máximo de consciência possível” que uma época ou sociedade pode realizar a partir da premissa de que todo homem produz uma determinada filosofia de vida ou um conjunto de ideias e valores ou sustenta-se sobre uma.	
UNIDADES DE LEITURA	
1	A filosofia e o ensino de filosofia (p. 36 – 53).
2	A filosofia e a educação (p. 104 – 112).
3	A filosofia presente na vida (p. 117 – 120).
4	Filosofia com crianças, adolescentes e jovens (130 – 152).
5	A filosofia e a potencialidade reflexiva, subjetiva e humanizadora da abordagem didática da filosofia na escola (p. 163 – 169).
ELEMENTOS TEXTUAIS	
1	- A nova LDB e o projeto neoliberal; - A transversalidade e seu sentido; - O ensino de filosofia no Brasil: incerto e pouco refletido; - A filosofia como atividade educativa; - A atividade filosófica como condição humana; - Filosofia como postura e atitude; - A importância da Filosofia no ensino; - A essência da Filosofia e o filosofar.
2	- O Programa “Educação par ao pensar: filosofia com crianças, adolescentes e jovens”; - A criança como um “problema oculto” da Filosofia; - O filosofar.
4	- A necessidade de filosofar sobre o papel da escola; - Educação, Teoria Crítica, Adorno e indústria cultural versus educação formadora (<i>Bildung</i>); - Educação e aprendizado do filosofar; - A educação para a autonomia.
5	- A filosofia ensina a pensar;
ELEMENTOS TEMÁTICOS	
1	- Na década de 80, pouco se refletiu sobre a exaltação à Filosofia e seu retorno ao “segundo grau”, bem como “pouco se buscou uma conceituação filosófica sobre o ensino de Filosofia (...) em um desencontro entre teoria e prática, em uma reflexão filosófica pequena, nas universidades, sobre o ensino da Filosofia e pouquíssimos profissionais preparados para uma discussão e valorização do ensino e de uma ‘pedagogia da Filosofia’, como uma discussão genuinamente filosófica” (p. 42); - “A Filosofia, em toda a sua história, tem se mostrado uma atividade humana que, em sua essência, é educativa. Sócrates, com sua maiêutica, é o filósofo-educador. Platão com sua metáfora do mito da caverna, sai das sombras (opinião) e vai à luz da razão, depois volta e convence os seus. Essa metáfora platônica do filósofo pode ser um modelo do filósofo-educador (p. 42); - “Por sermos, em essência, reflexivos, a atividade filosófica é nossa condição humana e, sendo assim, o ensino da Filosofia é condição básica, é um fazer pedagógico constante para a formação de homens situados na história e na sociedade, porque a existência humana a que aspiramos passa pela valorização

	do indivíduo que tem suas mediações históricas pela transformação da natureza (trabalho), pela participação social (grupo comunitário) e pelo desenvolvimento cultural (criatividade), lutando para que o trabalho não seja degradante, a comunicação não seja opressiva e a criatividade não seja alienação e massificação. (...) Por isso, formar, via um ensino reflexivo, as novas gerações é inseri-las no mundo trabalho, no mundo da cultura, no mundo da participação social, não de forma ingênua, mecânica, dogmática, mas por meio do conhecimento, do pensar por si, a partir de uma visão crítica, criativa e criteriosa” (p. 42, 43); - “É preciso um ensino da Filosofia que priorize uma formação filosófica consistente, isto é, a Filosofia como postura, atitude do espírito humano diante da existência histórica, social e cultural, em todos os segmentos escolares, para o desenvolvimento de indivíduos emancipados. Afinal, é pelo conhecimento e pela reflexão, que o homem pode sonhar e arrumar os caminhos de sua libertação e, dessa forma, intervir nas mediações históricas e reais, a fim de conseguir o respeito e a dignidade. Por isso, mais do que qualquer outra necessidade, esse conhecimento tem de ser competente, criativo, crítico, um conhecimento alinhavado dentro de uma reflexão filosófica” (p. 43); - “Querer um ensino filosófico é buscar uma reflexão que atinja toda a comunidade humana, isto é, todos pensando o porquê da existência” (p. 44); - “Deve-se aprender a pensar, pela Filosofia, que se traduz em uma crítica constante à cultura dominante, suas manifestações diárias, que levam a um pragmatismo reducionista da vida (...) uma educação filosófica com crianças, adolescentes e jovens é, acima de tudo, buscar um novo posicionamento diante da realidade social, ou seja, sair do senso comum e ir para a consciência crítica (...) é da sua essência e do seu fazer alcançar tais finalidades, quando é ensinada e vivenciada na vida escolar, com as demais disciplinas” (p. 51, 52); - “Filosofar na estrutura escolar com as crianças, os adolescentes e jovens é capacitá-los para debater, confrontar ideias, prepara-los para a dúvida, para o não conformismo diante dos fatos, portanto, para a negação; é buscar uma participação no processo de criação do indivíduo, de uma nova relação entre as pessoas, das instituições e os seus porquês. Buscar um ensino filosófico, condizente com a idade do aluno, dentro das experiências, aberto à dúvida, à angústia, ao novo, é querer uma Filosofia viva. Um ensino filosófico que questione as certezas, o instituído, que capacite para a reflexão e para as mais diversas leituras e posicionamentos tomados diante dos fatos, tudo isso desperta para uma instrumentalização da crítica e da ampliação do universo experiencial e visão do mundo” (p. 52, 53).
2	- “Filosofar continua sendo questionar os fundamentos da realidade, os processos históricos e as ações e contradições do agir humano” (p. 106).
4	- “Educar e aprender a filosofar significam educação para a emancipação, e compreender sua realização no homem é ele interrogar a permanência da barbárie no interior da civilização e questionar as relações entre autonomia e repressão para que Auschwitz não se repita” (p. 133); - “A educação para a autonomia é limitada exclusivamente ao lado subjetivo. Nesse sentido, a ideia de autonomia implica uma ideia abstrata do indivíduo, pois quanto menos as condições de vida, especialmente aquelas de trabalho, concretizam a promessa da autonomia, tanto mais a ideia de uma educação com objetivos determinados é abandonada” (p. 135).

5	- “Do pressuposto de que a Filosofia tem como finalidade última ensinar a pensar é dentro do espaço escolar que ela terá maior entrada, até por sua condição de contribuir para uma educação mais reflexiva. (...) Ao busca uma educação escolar que seja reflexiva, propondo um programa filosófico-pedagógico, oportunizamos que esse espaço de vivência dos alunos seja reflexivo. Saviani diz que refletir é uma atitude consciente, comprometida e intencional para repensar o que já foi pensado, de problematizar o pensamento estabelecido, colocando-o à dúvida, à crítica, à análise cuidadosa, buscando seu significado mais profundo” (p. 166, 167); - “É tarefa individual exercitar-se no ‘ser filósofo’, pôr-se em busca de uma apreensão significativa da cultura, de uma leitura crítica da realidade e de uma ação engajada no mundo” (p. 167);
---	---

IDENTIFICAÇÃO	
Tipo de texto: tese	Classificação: T6
Título: A infância do sentido: aportes para o ensino de filosofia a partir de uma racionalidade estética.	
Ano da publicação: 2009	
RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Objetivos: APRESENTAR o ensino de filosofia com crianças, a partir da racionalidade estética de Merleau-Ponty. ENFOCAR a filosofia como atitude filosofante, como percepção originária e instauradora de significados sobre o mundo. Discussão ou recomendações: entende-se que o ensino de filosofia como uma leitura do mundo, para além dos significados instituídos, culturalizados e como uma expressão do mesmo, vivenciado pelo sujeito no processo de aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, na relação de ensino-aprendizagem. A tese é a de que a racionalidade estética é um modo de perceber o mundo que já se constitui como conhecimento, possibilitando uma vivência que antecede qualquer tematização objetiva sobre o mundo e está na origem do processo de compreensão e conhecimento deste sujeito.	Ensino de filosofia. Infância. Merleau-Ponty. Racionalidade estética.
UNIDADES DE LEITURA	
1	O ensino de filosofia (p. 26 – 44).
2	Linguagem, filosofia e conhecimento (p. 85 – 96).
3	Fenomenologia e ensino de filosofia (p. 111 – 145)
ELEMENTOS TEXTUAIS	
1	- Pensamento e linguagem em Merleau-Ponty; - Lipman e o ensino de filosofia para crianças; - A arte no ensino da filosofia; - A filosofia; - A filosofia “acadêmica”; - A conduta filosófica; - O filosofar; - Merleau-Ponty e a fenomenologia.
2	- A teoria do conhecimento de Merleau-Ponty; - O ensino de filosofia a partir fenomenologia de Merleau-Ponty; - A racionalidade estética.

3	- A sensibilização como raiz do filosofar; - A aprendizagem; - O espanto e o filosofar.
ELEMENTOS TEMÁTICOS	
1	- “O pensar não é exclusivamente objetivante, no sentido da filosofia tradicional – fundada primordialmente em um <i>logos</i> transcendental, consciência, ideia, cogito ou conceito que substitui o mundo – que busca ordenar conhecimento a partir de uma racionalidade limitada ao exercício da abstração ou referência ao inteligível. Mas que o pensar pode originar-se de situações vividas, não como um empirismo ou experimentalismo puros, mas como modo mesmo de estar no mundo e de atribuir significado a este” (p. 31); - “No caminho de uma explicitação da concepção de filosofia e de seu exercício, o ponto de partida foi pessoal, quase o de uma auto-constituição, mas incidiu nas mesmas indagações deste campo do saber. (...) Conhecimento, sabedoria, verdade, pensamento, são alguns dos conceitos, em geral, relacionados à Filosofia” (p. 38); - A autora, citando Pinedar (2004, p. 76): este encerramento dos filósofos no trabalho acadêmico esteve ligado à criação de uma linguagem técnica quase sempre impossível de manejar para os leigos e a uma limitação específica das formas de expressão do saber filosófico. Com o tempo, a filosofia tendeu a expressar-se sob a forma dos grandes tratados, deixando de lado outras formas de expressão – que tiveram seu lugar nos inícios da filosofia e que revivem continuamente ao longo de seu desenvolvimento – como o poema, o fragmento, o aforismo, o diálogo e inclusive a obra teatral (p. 39); - “(...) nos cursos de formação em Filosofia, nas licenciaturas, em geral, não havia um espaço para definição da filosofia como ação (fazer, pensar, agir) ou relação com um mundo concreto do cotidiano, mas a concepção desta era como o resultado ou acúmulo de conhecimentos – clássicos, da história da filosofia – disponíveis para serem transmitidos (...) não se concebia o filosofar relacionado ao ensino em sala de aula” (p. 39, 40); - “O envolvimento, pois, com a filosofia demanda algo mais que um conteúdo a ensinar: uma relação estabelece-se e “participar” significa envolver-se nesta: ‘cada docente sabe que a relação de ensinar é uma devolução do saber’ (FERRARO, 2007, p. 43). (...) Ensinar e aprender são dois atos simultâneos, coexistentes” (p. 42); - “(...) filosofar se constitui como uma vivência, uma entrega, um encontro, com o mundo e com o outro, no qual quem se diz – diz de si e do outro – é o próprio ser humano. Desta forma, o processo de ensinar e aprender é uma via de mão dupla, ocorre com o compartilhar do espaço e da experiência de filosofar. Mas de quê trata este filosofar? Qual é o seu conteúdo? Trata do que já está estabelecido por convenções, crenças e saberes científicos, e do cotidiano, do ainda não-feito, dos valores e novos significados que brotam deste compartilhar: ‘(...) o compartilhamento de experiências de vida constitui o fato filosófico primeiro, na medida em que é compartilhando significados que formamos nossas crenças e valores’ (CUNHA, 2002, p.17-18)” (p. 43); - “Quando Merleau-Ponty apresenta uma resposta à pergunta: o que é a fenomenologia? Ele afirma ser uma filosofia ‘que recoloca as essências na existência e não se pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma que não seja a partir de sua ‘facticidade’ (MERLEAU-PONTY, 1945, p.1)” (p. 44);

	- “Há um movimento na reflexão filosófica que parte de um irrefletido – reflexão radical (que vai à raiz) – do homem inserido, mergulhado no mundo, reflexão que não reflete sobre si mesma, por isso irrefletida. E ele encontra na corporeidade a dimensão possível a um sujeito epistemológico, ambíguo por essência, mergulhado no mundo e o qual pode tematizar, descrever, mas não explicar, no sentido de uma forma fechada ou definitiva” (p. 44).
2	- “Este ensino de filosofia, então, pressupõe um exercício de filosofar, no sentido fenomenológico de Merleau-Ponty, antes da tematização do mundo, e sem ser uma mera reprodução de conhecimentos já instituídos. Mas permite também falar, a seguir, de um ensino de filosofia que contemple a possibilidade de abordagem dos problemas de forma filosófica, ou seja, filosofando, questionando, pondo em discussão conceitos já dados, sistemas já postos, e desconstruí-los para recompor novos significados” (p. 96); - “A racionalidade estética (<i>aesthesis</i>) é um modo de perceber o mundo que já se constitui como conhecimento, ou seja, na abordagem merleau-pontyana, é condição tácita, implícita, para a constituição da relação de conhecimento e que pode também da mesma forma, ao nosso ver, estabelecer-se no processo do ensino de filosofia. Esta racionalidade estética pressupõe o modo de estar – inserido, mergulhado, envolvido – no mundo, a relação de percepção e de expressão, bem como o movimento de abertura do ser, por meio da intencionalidade encarnada, na forma de envolvimento com o mundo e com o outro em uma relação de intersubjetividade” (p. 97).
3	- “No caso da fenomenologia de Merleau-Ponty, iremos considerar este momento como imprescindível ao filosofar, é o que precede a formulação do tema ou do problema, e é exatamente para onde a filosofia deve se voltar: ali está a origem do conhecimento, nascente a partir de uma racionalidade estética. Passamos a denominá-lo de <i>momento instaurador de significações</i>” (p. 114, grifo do autor); - “O momento instaurador de significações proporciona a passagem da percepção à expressão, transmutando a visualidade em pensar, o visível tornado invisível, ou a visão que percebe o mundo em linguagem. A filosofia caminha da sensibilização à criação de conceito” (p. 115); - “A aprendizagem acontece, poderíamos dizer com Merleau-Ponty, a percepção se constrói com o percebido, ou seja, deve-se compreender o funcionamento “normal” (do sistema nervoso, motor e, analogamente, da aprendizagem) a partir de um processo de integração em que o texto do mundo exterior não é recopiado, mas constituído” (p. 119); - “O papel da experiência perceptiva é inaugurar o conhecimento, ser a primeira abertura ao projeto, depois a atitude analítica fará as explicitações, confrontações e justificações, ela organizará os elementos” (p. 120); - “Merleau-Ponty afirma que a primeira atividade da atenção é criar-se um campo perceptivo, um horizonte. Significa que prestar a atenção não é apenas iluminar dados já existentes, mas ressignificá-los, dar-lhes uma articulação outra, um novo significado” (p. 122); - “(...) chegamos ao que pode ser considerado o próprio início do filosofar, o inacabamento do irrefletido, o sentido bruto do mundo que nos surpreende, nos espanta. O espanto está na origem da filosofia” (p. 127);

IDENTIFICAÇÃO	
Tipo de texto: tese	Classificação: T8
Título: O ensino de filosofia no Ensino Médio mediado pela literatura sartriana.	
Ano da publicação: 2010	
RESUMO	PALAVRAS-CHAVE
Objetivos: ANALISAR uma experiência de ensino de filosofia no Ensino Médio através da mediação da literatura. Metodologia: o estudo, de caráter qualitativo, adotou um modelo de pesquisa participante, no qual o pesquisador interveio em seu próprio contexto de sala de aula. Utilizou-se na investigação uma obra existencialista de Jean-Paul Sartre, o romance <i>A náusea</i>, como contribuição metodológica para o ensino de filosofia. Resultados: a conscientização da importância da formação de um professor reflexivo que combine na sua praxis o saber fazer com a crítica honesta da sua própria capacidade profissional. Discussão ou recomendações: partindo-se do princípio de que o existencialismo foi uma corrente filosófica que utilizou a literatura enquanto expressão de ideias filosóficas, vislumbrou-se o potencial pedagógico da vizinhança comunicante entre a filosofia e a literatura. A ideia-força foi tratar conceitos filosóficos a partir da literatura.	Ensino de filosofia. Filosofia no Ensino Médio. Literatura e filosofia. Educação lúdica e ensino-aprendizagem. Investigação dialógica.
UNIDADES DE LEITURA	
1	A filosofia e suas características (p. 18 – 26).
2	A filosofia no Ensino Médio (p. 41 – 73).
ELEMENTOS TEXTUAIS	
1	- A filosofia: um método de investigação caracterizado pelo pensamento radical; - A filosofia como saber rigoroso; - A educação volta para finalidades; - O filosofar como reflexão.
2	- Sócrates e a importância da reflexão ao agir cotidiano; - Exercício filosófico e vida ética; - A aula de filosofia como exercício do filosofar.
ELEMENTOS TEMÁTICOS	
1	- “A Filosofia vista como um método de investigação e análise das teorias e práticas humanas possui uma peculiaridade que se traduz no seu pensar radical sobre os problemas que se lhe apresentam. ‘A atitude de radicalidade, de busca dos fundamentos epistemológicos, éticos, estéticos, antropológicos... é típica da reflexão filosófica (ARANHA, 2000, p. 117). Um pensamento radical é aquele que busca ir às raízes do problema; tem por meta uma análise metódica da questão ensejada; não se satisfaz com explicações simplistas, pois deseja uma compreensão abrangente e totalizadora que proporcione um saber bem fundamentado” (p. 18); - “Um pensamento radical, por buscar chegar às raízes do problema, prima pela profundidade. (...) precisa ser rigoroso. Silveira (2000, p. 130) corrobora essa asserção: “O saber que a filosofia busca é <i>episteme</i>: um saber bem fundamentado, amparado em argumentações racionais consistentes e que pode ser considerado verdadeiro, independentemente de opiniões particulares”. Nesse sentido, não pode contentar-se com meras opiniões pessoais, que os gregos chamavam <i>doxa</i>, mas precisa de método, de esforço;

	em uma palavra: rigor” (p. 19); - “Para Piletti (1997), estimular a reflexão seria o que de mais filosófico poderia ocorrer em uma sala de aula, até porque, para ele, a Filosofia seria essencialmente procura e não posse do saber. (...) enfatizar a importância da reflexão no estudo da Filosofia, sendo o refletir a própria essência do filosofar. Nesses termos, filosofar seria o mesmo que buscar novos caminhos, ser capaz de rever crenças e renunciar dogmatismos, repensando até mesmo as “<i>verdades</i>” inquestionáveis já impregnadas no meio social. (...) Os próprios PCEM fazem coro com essa asserção, conforme, inclusive, já foi citado: ‘a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua natureza reflexiva’ (1999, p. 94)” (p. 20 – 21); - “(...) o objetivo principal da Filosofia, que é levar o aluno a refletir sobre m certo estado de coisas” (p. 25).
2	- “Sócrates pode ser considerado como um dos primeiros filósofos a estabelecer um método de ensino da Filosofia, baseado no questionamento e na problematização, aspectos tão caros a uma postura reflexiva diante da realidade. A Filosofia no modelo socrático, a ser ensinada, pode ser vista como um compromisso de pensar os aspectos da vida cotidiana de maneira crítica, criativa e comprometida” (p. 41); - “A questão da educação reflexiva deve justamente culminar em uma ética que exija a justificação do tipo de vida que se quer adotar. Não é por acaso que Sócrates é um divisor de águas na Filosofia. É a partir dele que há um deslocamento do eixo da filosofia das questões cosmológicas às éticas” (p. 47); - “Pinheiro corrobora o pensamento de que não deve haver separação entre a vida ética de cada pessoa e a investigação filosófica, na qual se pretenda enveredar. Ou seja, as elucubrações filosóficas devem, ou pelo menos deveriam, caminhar <i>pari passu</i> com as resoluções existenciais de cada pessoa. (...) Assim sendo, o exercício da filosofia não é apenas um aprimoramento do intelecto para seja utilizado em discussões acaloradas, sem nenhuma contribuição efetiva à vida, mas uma <i>experiência vital</i>, algo que transforme efetivamente a vida daqueles que pratiquem a experiência do filosofar, não só em bases racionalistas discursivas, mas, acima de tudo, que toque com força nas questões existências mais delicadas com as quais convive” (p. 48); - “(...) a filosofia pode ser uma disciplina, pela sua própria natureza inquiridora, muito importante nesse quadro de busca de emancipação da condição de um aluno meramente consumidor de conteúdos, desde que o professor opte por uma metodologia que enseje maior participação dos alunos na aula, sobretudo através do estímulo ao diálogo como forma de mediação do conhecimento ensinado e do aprendido; - “Ghendin também comunga da ideia de que a reflexão deve ser estimulada amplamente no ambiente escolar, sobretudo a reflexão filosófica crítica. Para ele, a reflexão crítica deve sempre se transformar em uma praxis que permita reconstruir a própria sociedade” (p. 62).