

Valter Ferreira Rodrigues  
Flávio José de Carvalho  
organizadores

# Filosofia para não filósofos

volume 2

ensino de  
Filosofia:  
formação  
docente e  
ensino

 Editora  
UFPB



# Filosofia para não filósofos

volume 2

ensino de  
Filosofia:  
formação  
docente e  
ensino



## UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

**Valdiney Veloso Gouveia**  
Reitor

**Liana Filgueira Albuquerque**  
Vice-Reitora



**Natanael Antônio dos Santos**  
Diretor Geral da Editora UFPB

**Everton Silva do Nascimento**  
Coordenador do Setor de Administração

**Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos**  
Coordenador do Setor de Editoração

### CONSELHO EDITORIAL

**Cristiano das Neves Almeida** (Ciências Exatas e da Natureza)  
**José Humberto Vilar da Silva** (Ciências Agrárias)  
**Julio Afonso Sá de Pinho Neto** (Ciências Sociais e Aplicadas)  
**Márcio André Veras Machado** (Ciências Sociais e Aplicadas)  
**Maria de Fátima Alcântara Barros** (Ciências da Saúde)  
**Maria Patrícia Lopes Goldfarb** (Ciências Humanas)  
**Elaine Cristina Cintra** (Linguística e das Letras)  
**Regina Celi Mendes Pereira da Silva** (Linguística e das Letras)  
**Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes** (Ciências Biológicas)  
**Raphael Abrahão** (Engenharias)

Editora filiada à



Valter Ferreira Rodrigues  
Flávio José de Carvalho  
organizadores

**FILOSOFIA PARA NÃO FILÓSOFOS**  
ensino de Filosofia: formação docente e ensino  
– Volume 2 –

Editora UFPB  
João Pessoa – PB  
2023

**1ª Edição – 2023**

E-book aprovado para publicação através do Edital nº 01/2022 – Editora UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio.  
A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do código penal.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO  
SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DO(S) AUTOR(ES).

Projeto gráfico · **Editora UFPB**  
Editoração eletrônica · **Ana Gabriella Carvalho**  
Design de capa · **Mônica Câmara**  
Imagem de capa · **Garry Killian/pexels (mapa da terra, relevo abstrato)**

---

Catálogo na fonte: **Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

F488 Filosofia para não filósofos : ensino de Filosofia : formação docente e ensino [recurso eletrônico] / Valter Ferreira Rodrigues, Flávio José de Carvalho (organizadores). - Dados eletrônicos - João Pessoa : Editora UFPB, 2023. v. 2

E-book.

Modo de acesso: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>  
ISBN: 978-65-5942-220-3

1. Filosofia - Ensino. 2. Formação docente. 3. Educação - Filosofia. I. Rodrigues, Valter Ferreira. II. Carvalho, Flávio José de. III. Título

UFPB/BC

CDU 1:37

---

**OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:**



Cidade Universitária, Campus I – Prédio da Editora Universitária, s/n  
João Pessoa – PB CEP 58.051-970  
<http://www.editora.ufpb.br> E-mail: [editora@ufpb.br](mailto:editora@ufpb.br) Fone: (83) 3216.7147

# SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>1</b>	<b>ENTERREIRAR O PENSAMENTO, PLURALIZAR A PRÁTICA DO FILOSOFAR: COLABORAÇÕES ENTRE O ENSINO DA FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b>	<b>12</b>
	<i>Wanderson Flor do Nascimento</i>	
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE FILOSOFIA ESCOLAR: OS PROFESSORES FILÓSOFOS, SEUS SABERES E SUAS CRENÇAS .....</b>	<b>23</b>
	<i>Marinês Barbosa de Oliveira</i>	
<b>3</b>	<b>MODOS DE APRENDER E ENSINAR FILOSOFIA: PERSPECTIVAS DESDE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO .....</b>	<b>54</b>
	<i>Jéssica Erd Ribas</i>	
	<i>Elisete Medianeira Tomazetti</i>	
<b>4</b>	<b>O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>86</b>
	<i>Luciano da Silva</i>	
	<i>Julio Marcelo Leite Patriota</i>	
	<i>Arthur Cardoso de Andrade</i>	
	<i>Romualdo Batista Malaquias</i>	
<b>5</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O TRATAMENTO DAS FAKE NEWS NO ENSINO DE FILOSOFIA .....</b>	<b>96</b>
	<i>Suelen Lopes de Souza</i>	
	<i>Valter Ferreira Rodrigues</i>	
<b>6</b>	<b>FILOSOFIA E FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>109</b>
	<i>Valter Ferreira Rodrigues</i>	

**7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA  
E O ENSINO DE FILOSOFIA: REFLEXÕES À LUZ DO  
PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT ..... 124**

*Deodato Ferreira da Costa*

*Pedro Secundino de Souza Maciel*

**8 PIBID DE FILOSOFIA E PEDAGOGIA DO CONCEITO:  
ENTRE DESAFIOS E PROPOSTAS ..... 146**

*Flávio de Carvalho*

**9 MORA NA FILOSOFIA ..... 161**

*Daniel Figueiredo de Oliveira*

**SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS.....175**

# APRESENTAÇÃO

É com prazer que apresentamos o segundo volume de *Filosofia para não filósofos*, partilhando, logo de início, nossa satisfação de trazer à comunidade universitária uma obra escrita a partir de uma rica pluralidade de olhares e posicionamentos sobre o campo epistêmico comum do ensino e aprendizado da Filosofia e da educação filosófica. Como no primeiro livro, mantivemos o ecletismo teórico-metodológico, próprio de nossa produção filosófica brasileira, reunindo distintas maneiras de dizer e fazer Filosofia.

Neste volume temos a representatividade de estudantes, de professoras(es) e de filósofas(os) oriundas(os) das cinco regiões geopolíticas do Brasil, colimando a proposta de reunirmos em diálogo filosófico a diversidade de olhares e de falares, de pensares e de fazeres, de vivências e de lutas, de brasileiras e de brasileiros do Nordeste, do Norte, do Centro-Oeste, do Sul e do Sudeste do Brasil.

O diálogo em torno do ensino e aprendizagem da Filosofia perpassa todo o livro. Um movimento especial, que o presente volume traz, é aquele que se dá na direção da presença da educação filosófica no ensino superior, especialmente na formação docente. A participação da Filosofia, sobretudo no contexto da *BNC – formação* é uma discussão que aprofundamos ainda mais, nesse segundo livro. Além de conhecer novos estudos e reflexões sobre o ensino da Filosofia na Educação Básica, os leitores e as leitoras poderão também se inteirar de investigações sobre como a Filosofia contribui na formação de licenciandos e licenciandas em nosso país e de como a educação filosófica participa da formação de futuros(as) professores e professoras.

Não obstante o exposto, é fundamental destacar o caráter errante, nômade, ensaístico e rizomático que procuramos manter na organização de todo o texto da presente obra, sobretudo, resguardando

a dimensão experiencial e experimental do pensamento filosófico, que tenta superar o academicismo. Como se verá adiante, o livro guarda "surpresas filosóficas" ao trazer, entre seus capítulos, outras formas de linguagem, como a de Histórias em Quadrinhos (HQ), como experiência de pensamento e gesto filosófico. A exemplo da literatura de cordel, apresentada no primeiro volume, o presente livro diversifica ao trazer mais outra forma de experimentação e de expressão filosóficas, uma experiência de texto imagético, que em termos de construção apropriada de pensamento filosófico se coloca equanimemente ao lado do texto escrito.

Abrimos a sequência dos capítulos com o texto de *Enterreirar o pensamento, pluralizar a prática do filosofar: colaborações entre o ensino da filosofia e a educação antirracista*, por meio do qual Wanderson Nascimento nos traz algumas linhas de abordagem que permitem a percepção contextual em que a presença de saberes africanos e afro-diaspóricos se fazem necessários nos currículos de Filosofia, desde a perspectiva de uma pensamento "enterreirado", por meio dos quais nosso tempo e a própria Filosofia sejam postas em questão enquanto também problematizam a vida brasileira.

O segundo capítulo, *O ensino de filosofia: os professores filósofos, seus saberes e suas práticas*, trata-se de um texto em que Marinês Oliveira apresenta o que entende ser uma demanda muito importante para o ensino de Filosofia: tornar as crenças dos professores e das professoras de Filosofia em formação e em exercício, objeto de conhecimento e reflexão. Para tanto, afirma que isso requer o aprofundamento de pesquisas que identifiquem as crenças desses/as docentes e como elas reverberam em suas práticas, bem como no desenvolvimento de estratégias formativas que possibilitem sua identificação e problematização, condição necessária para sua superação. Em seu texto, a autora propõe e reflete a partir de quatro pontos acerca dessa problemática relacionada à maneira como pensam os professores-filósofos.

O capítulo seguinte é fruto de uma pesquisa de mestrado e do encontro dialógico entre orientadora e orientanda. Em *Modos de aprender e ensinar filosofia: perspectivas desde o estágio curricular supervisionado*, Elisete Tomazetti e Jéssica Ribas apresentam e discutem o que chamaram de "quatro elementos centrais presentes na formação do/a licenciando/a". Vale destacar como as autoras tratam o tema de uma certa herança francesa e uspiana na relação entre Filosofia e conteúdo filosófico e do que chamaram, em seu texto, de uma "invisibilidade das filosofias periféricas", apostando em filosofias menores e na desterritorialidade do pensamento filosófico.

No quarto capítulo, *O ensino de filosofia no contexto do novo Ensino Médio*, Luciano da Silva, juntamente com Romualdo Malaquias, Júlio Leite e Arthur Andrade, refletem sobre o que pode ser feito no ensino de Filosofia no espaço que lhe foi dedicado após as transformações realizadas recentemente na educação básica brasileira. Considerando a tumultuada história do ensino da Filosofia e a crise na educação nacional, para os autores, o ensino de Filosofia precisa reforçar e ampliar sua função emancipatório no Ensino Médio, especialmente a partir de uma reflexão crítica acerca da realidade desde a sala de aula.

Encontramos no quinto capítulo, Suelen Souza e Valter Rodrigues oferecendo ao leitor e à leitora uma discussão teórica e metodológica. Em *Fundamentos teóricos para tratamento das fake News no ensino de filosofia*, a temática das notícias falsas é o principal tópico de reflexão e produção de uma ampla análise sobre o ensino da Filosofia nas escolas. A indiscutível atualidade do tema é apresentada como um problema filosófico, que foi analisado durante a execução da pesquisa de base, sob a perspectiva teórica da ontologia marxiana, delineada pelo filósofo brasileiro José Chasin (1937-1998). Tomando como princípio que os conceitos e categorias da Filosofia são apreendidos pelos/as estudantes de maneira mais eficaz quando cotejados com problemas mais tangíveis e cotidianos e é mais produtivo quando conteúdos

filosóficos são destacados a partir de um determinado tema que desperta a curiosidade e a dúvida entre eles e elas, a autora e o autor do texto propõem o exercício da busca por explicações do mundo de forma objetiva e imanente, sem a interposição de apriorismos individuais, de senso comum, preconceitos, análises puramente empíricas, intuitivas, superficiais ou transcendentais.

Em *Filosofia e formação docente*, Valter Rodrigues nos traz parte dos resultados de uma pesquisa, ainda em andamento, sobre a contribuição dos componentes filosóficos para a formação docente. Neste capítulo, o autor apresenta parte das análises da primeira parte do estudo, que se desenvolveu como uma pesquisa de tipo bibliográfico-documental, realizada entre 2021 e 2022, acerca dos componentes de Filosofia previstos para a formação de pedagogos e pedagogas, em universidades federais brasileiras. O autor recorda que, nos últimos anos, a formação docente no país tem sido fortemente interpelada pelos elementos empírico-práticos da vida escolar cotidiana, com destaque para temas como: a relação entre escola e sala de aula, professor-aluno, novas maneiras de acessar a informação e o sentido do conhecimento. Rodrigues reafirma que a pergunta pelo lugar da Filosofia alcançou a Universidade e a questão acerca da sua importância e contribuições à formação escolar, que tem sido por anos debatida de forma vigorosa por pesquisadores e pesquisadoras nacionais e internacionais.

No capítulo seguinte, *Considerações sobre a condição humana e o ensino de filosofia: reflexões à luz do pensamento de Hannah Arendt*, Deodato Costa e Pedro Maciel visam contribuir com a formação do exercício do pensar-reflexivo, desde categorias arendtianas, como a condição humana, a vida ativa e contemplativa, tratando de apresentar as possíveis relações entre a reflexão sobre a condição humana e o ensino de filosofia.

Flávio de Carvalho nos oferece o texto *PIBID de Filosofia e Pedagogia do Conceito: entre desafios e propostas*, que constitui o penúltimo capítulo do nosso livro. A discussão faz confluir vivências

em torno do ensino de Filosofia na Educação Básica, na Licenciatura em Filosofia e no PIBID de Filosofia. Ele nos provoca a pensar algumas questões epistêmicas e metodológicas atinentes ao ensino de Filosofia, mas também propõe *perspectivas outras* para a *educação filosófica* pensada a partir da criação de conceitos. Trata-se de uma discussão e de uma proposição de ensino de Filosofia em torno à Pedagogia do Conceito.

Finalizando nosso livro, trazemos uma experiência do pensamento filosófico na forma de HQ com o título *Mora na filosofia*. A intrigante e sorrateira conversa entre corujas, que tratam de refletir sobre a Filosofia e seu ensino, nos é apresentada por Daniel Oliveira com toques de sensibilidade e ironia, sob uma pluralidade de possibilidades de apropriação e aproximação com as falas do gibi. O texto-imagem com que o autor nos presenteia é um convite à experimentação e se apresenta no interior da obra como uma provocação de seus organizadores. Uma provocação filosófica que quer convidar o leitor e a leitora a participar deste processo filosofante e criativo desde suas próprias intuições e pensamentos.

Se no primeiro volume de Filosofia para não filósofos falávamos em trazer um colorido de narrativas, inspirado na técnica artesanal das “fuxiqueiras” e, portanto, sentir e pensar o Ensino da Filosofia como um encontro para fuxicar, o capítulo final deste segundo volume, por meio de sua cartografia imagética, colima a multiplicidade de olhares pretendida na presente obra, que é trazida para trilhar os caminhos da reflexão sobre a educação filosófica.

Essa obra não seria possível sem a adesão de seus autores e suas autoras, a quem, carinhosamente, fazemos nossos agradecimentos. Sem eles e elas esse segundo volume não seria possível. No final do livro você encontrará mais informações sobre cada um e cada uma.

Ao querido leitor e à querida leitora desejamos uma excelente experiência filosofante!

*Os organizadores.*

# 1 ENTERREIRAR O PENSAMENTO, PLURALIZAR A PRÁTICA DO FILOSOFAR: COLABORAÇÕES ENTRE O ENSINO DA FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

*Wanderson Flor do Nascimento*

## PRIMEIRAS PALAVRAS...

A consolidação das tarefas do ensino de filosofia, sem dúvida, não se dissocia dos compromissos que a educação, como um todo, tem com refletir – e em assumir responsabilidades – com as transformações necessárias para um mundo mais inclusivo, menos desigual, mais acolhedor e potencializador das múltiplas singularidades que habitam, com lugares e proteções sociais diferentes, nosso *mundo comum*.

O enfrentamento ao racismo é uma das mais intensas demandas que os tempos atuais nos colocam. E, embora seja um tema pouco debatido no cotidiano filosófico, a filosofia tem um importante papel a desempenhar na busca de uma educação antirracista. E é nesse cenário que o ensino de filosofia desempenha um papel fundamental.

Desde 2003, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi alterada pela Lei Federal 10.369, determinando que, em todo o currículo dos ensinos fundamental e médio, conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira deveriam ser trabalhados, o desafio de trazer para as escolas esses conhecimentos se coloca, também, para o ensino da filosofia. Em 2008, o mesmo artigo inserido na LDB em 2003 – o 26-A – passa a também exigir o estudo da história e cultura indígenas.

O objetivo da presença desses conteúdos nos currículos está centralmente vinculado com a construção de uma educação antirracista (BRASIL, 2004), de modo a enfrentar os chamados

*racismo epistêmico* (NOGUERA, 2014) e *epistemicídio* (CARNEIRO, 2005) produzidos na educação quando nos orientamos por uma única matriz de conhecimentos, a ocidental.

No contexto do fortalecimento da tarefa de trazer os conhecimentos africanos e afro-brasileiros para o ensino de filosofia, venho trabalhando com a perspectiva do *pensamento enterreirado*, com o objetivo de mobilizar tanto saberes ancestrais africanos como os produzidos no Brasil, a partir da experiência afro-indígena presente nos terreiros de candomblé.

Neste texto pretendo partilhar com vocês algumas linhas de abordagem que permitam que possamos tanto perceber o contexto em que a presença de saberes africanos e afro-diaspóricos se fazem necessários nos currículos de filosofia, como apresentar uma abordagem do pensamento enterreirado por meio dos quais nosso tempo e a própria filosofia sejam postas em questão enquanto problematizam a vida brasileira.

## **NOSSAS HERANÇAS AFRICANAS...**

A filosofia, historicamente, esteve ocupada com os modos de pensar o mundo em que vivemos, enraizando nossas questões nos contextos nos quais quem pensa vive. Na filosofia ocidental, para citar alguns exemplos, Platão esteve ocupado com Atenas, sua cidade natal, buscando pensar uma cidade justa. Hegel nos contou sobre a Revolução Francesa e pensou a partir do que ela legou em suas contradições em torno da liberdade. O mesmo ocorreu em outros lugares do mundo.

Se estivermos interessados em pensar a partir da experiência brasileira – e não apenas ter como objeto as cidades que Platão, Hegel e outros e outras filósofos e filósofas nos apresentaram em suas letras –, precisamos partir do Brasil em toda a sua complexidade.

E, definitivamente, não poderemos pensar, *desde nosso solo*, sem considerar nossas heranças africanas e indígenas.

E estas não são apenas um legado do passado, mas que vive entre nós, mesmo com todo o processo de apagamento de tudo aquilo que não nos é apresentado como não sendo ocidental. Estamos já habituados a pensar os começos do Brasil com a chegada dos colonizadores, como se estes fossem o marco fundamental de nossa identidade. Muitas vezes esquecemos de que eles são parte da história e não o único balizador desde o qual devemos pensar em quem somos.

Antes da chegada dos navegadores, os povos originários – indígenas – já viviam aqui. Os povos africanos não vieram para cá, na colonização, apenas com sua força de trabalho. Trouxeram seus saberes, suas crenças, seus valores, suas práticas, sua cultura que sobreviveram *apesar* do esforço epistemicida – que consistia em tentar eliminar os saberes produzidos por outros povos do mundo que não os ocidentais, como forma de exterminar as subjetividades não ocidentais do convívio com os colonizadores (FLOR DO NASCIMENTO, 2021).

Este *ethos* epistemicida da colonização se efetudou, em grande parte, a partir da atuação do racismo epistêmico, que se encarregou de estruturar uma hierarquia entre os diversos saberes do mundo, de modo a estabelecer um padrão de conhecimento que ordenasse a relevância do que deveria ser considerado eficaz para entender a realidade de todo o mundo e aqueles conhecimentos rudimentares, atrasados, dos quais deveríamos nos livrar se houvesse um interesse no desenvolvimento civilizatório da humanidade.

Contudo, os esforços de resistência impediram que o epistemicídio tivesse uma vitória total. Mesmo com o esforço colonial de colonizar corpos, mentes e conhecimentos, os outros povos mantiveram seus saberes na forma de recriações culturais, que se mantiveram vivas e atuantes durante todo o período colonial e se mantêm ainda hoje.

Quilombos, reinados, maracatus, sambas, jongs, capoeiras, e tantas outras manifestações culturais negras, foram experiências de

resistência criativa – ou de criatividade resistente – que mantiveram vivos esses saberes, práticas e valores herdados dos mundos africanos em aliança com os povos indígenas do Brasil.

E, neste contexto, os terreiros – territórios que mantiveram vivas as tradições de diversos povos africanos, com seus conhecimentos sobre a saúde, o uso alimentar e medicinal das plantas, sobre a organização social, sobre a economia, sobre a subjetividade e, também, sobre a espiritualidade – foram e são experiências fundamentais de manutenção e recriação desses saberes marginalizados pela experiência colonial.

Muitas vezes, pensamos os terreiros apenas como territórios religiosos (que hospedariam “religiões” como o candomblé e a umbanda) e, ao fazer isso, findamos por ignorar toda a produção de conhecimento que eles nos legam. Os terreiros são territórios onde modos de vida africanos recriados a partir do contato com as experiências indígenas organizam não apenas conteúdos cognitivos, mas também modos de produção dos saberes.

Portanto, ter contato com esses modos de conhecer e com os conhecimentos produzidos e legados nos proporciona um caminho mais plural para responder a uma das importantes questões filosóficas com a qual nossa história tem lidado: *quem somos nós?*

E é aqui que a proposta de um *pensamento enterreirado* se apresenta como uma ferramenta para a aproximação com esses conhecimentos, buscando contornar o epistemicídio e o racismo epistêmico que muitas vezes faz parecer que apenas legamos a sonoridade e a culinária africana ou indígena, o que, embora importante, não esgota a presença africana e indígena naquilo que faz que sejamos o que somos.

## O PENSAMENTO ENTERREIRADO

Com a expressão *pensamento enterreirado* busco denominar as maneiras de pensar produzidas nos terreiros ou que, de seu exterior, as herdamos; mantendo, com esses territórios ancestrais, continuidades e compromissos. Surgindo *nos* e *dos* terreiros, o pensamento enterreirado carrega as estratégias de resistência às dimensões coloniais, racistas, patriarcais, desumanizadores contra os quais os terreiros se insurgem.

É um modo de pensar atravessado pela ancestralidade afro-indígena que lhe deu origem; e que posiciona o pensamento objetivando restabelecer os vínculos comunitários que a colonização procurou esfacelar.

Os binarismos hierarquizantes naturalizados são objetos da desconfiança de um pensamento enterreirado, que, por isso, não terá como pressuposto uma relação de conhecimento assentada na relação binária entre um sujeito – seja ele descritor ou fundante – e um objeto observado de modo distanciado, objetivo ou neutro.

Em vez de pensar decidindo entre “*ou isso ou aquilo*”, tal modo de pensar sempre se perguntará se, em benefício da comunidade, não valerá mais a pena pensar na forma do “*e isso também*”, sendo, por isso, um pensamento eminentemente inclusivo. Em virtude das imagens africanas de uma realidade interligada e interdependente (RAMOSE, 2005), o pensamento enterreirado se interessa mais em compreender processos que coisas, pois aposta que é nas relações que o mundo se consubstancia.

Devido à herança dessas experiências de resistência – os terreiros – o pensamento enterreirado será sempre crítico, autocrítico e inventivo, pois entende que uma das mais importantes características do pensamento colonial é seu caráter sedutor. E, por isso, não pode ser um pensamento estático, definitivo, fechado. Sabe que o mundo se movimenta e que precisará ser sempre pensado de outras maneiras,

a partir das experiências vividas coletivamente e das mudanças que nos cercam incessantemente.

E este pensamento enterreirado se abre à prática da filosofia se esta se interessar por estas proposições, o que, obviamente, depende da deliberação do sujeito filosofante, que, partindo dessas premissas procurará se aproximar dos conceitos produzidos pelos terreiros e também pelos demais conceitos que nos cercam para pensar de maneira aberta e plural. Isso pode, sem dúvida, colaborar para o elenco de abordagens filosóficas que buscam a multiplicidade, o fluxo, o devir.

Outra característica fundamental do pensamento enterreirado é sua posição antirracista, antipatriarcal e intransigentemente crítico de qualquer forma de opressão. E este é um modo de produzir pensamento sempre com a responsabilidade de educar para resistir a essas formas de opressão. E uma de suas apostas fundamentais é que estas matrizes opressivas de poder só se sustentam se formarmos as pessoas para ocuparem lugares nessas relações de opressão.

## **ENRAIZANDO A FILOSOFIA AO ENSINÁ-LA...**

O pensamento enterreirado pode ser bastante útil para repensar a filosofia produzida no Brasil, mesmo esta que tem uma origem ocidentocêntrica – para utilizar o termo de Oyëwùmí (2021, p. 49) – e também essa filosofia que tem o Brasil como plano de referência. Esta filosofia é herdeira de nossa própria história, que não se resume aos modos ocidentais de pensar.

Por outro lado, o pensamento enterreirado não é uma proposta de ampliação do cânone filosófico que deveríamos utilizar como baliza para filosofar e para ensinar o filosofar. Trata-se, antes de repensar o próprio fazer filosófico que institui esses cânones que funcionam por lógicas de exclusão. E aqui, o pensamento enterreirado, quando se põe a filosofar, começa sempre por uma tarefa metafilosófica,

politizando a prática filosófica a partir de horizontes sempre plurais, abertos, diversos.

Essas dimensões do pensamento enterreirado nos colocam diante de um profícuo modo de produzir conhecimento e filosofia a partir dos terreiros, que têm na dimensão do *precário* um aliado produtivo, evitando a arrogante prepotência de tudo poder saber e nos oferecendo pistas interessantes para o fortalecimento desse pensamento que é nosso, que pensa desde nosso vivido no Brasil. O precário aqui não é sinal de falta. Mas demanda por entrelaçamento, por relação, por interdependência. O pensamento enterreirado – e um ensino da filosofia por ele conduzido – não se movimenta em virtude da violência que o demanda, mas pela necessidade de nos articularmos para resistir a ela. O precário é a reivindicação de um nós, na busca de um *mundo comum*, cheio de plurais.

Uma filosofia conduzida por um pensamento enterreirado festejará o plural das histórias que nos constituem. Não recusará o que o Ocidente nos lega, mas não se deixará seduzir apenas pelo que ele nos oferece. E, com essas provocações, pensará o ensino da prática filosófica.

Um pensamento enterreirado é uma proposta que parte dos terreiros e os tem como símbolo de resistência. Mas não devemos romantizá-los. Como qualquer comunidade humana, os terreiros são também locais de conflito. E os membros das comunidades de terreiro sabem disso. Uma das vantagens dessa percepção da dimensão conflituosa dos terreiros é retomar um papel de formação para atravessar os conflitos na comunidade sem fazer com que esta se dissolva.

Nos sistemas de ensino e aprendizagem dos terreiros, que informam o pensamento enterreirado, há a necessária proteção dos sujeitos que a compõem, e isso faz com que comumente o conflito seja pensado como constitutivo, por mobilizar a diversidade e não por eliminar o diverso (MACHADO, 2013). Com isso, o fundamental desse tipo

de abordagem, sobretudo quando pensamos o contexto do ensino da filosofia, é o aprendizado na possibilidade de negociação de saídas para impasses e divergências que não sejam *alterofóbicas*. O diferente não precisa e não pode ser pensando como o inimigo a ser banido do tecido comunitário, a não ser que ele procure destruir esse mesmo tecido.

A busca pela convivência harmônica em mundo comum é um ponto de chegada, que passa pelo convívio com o atrito dos projetos de futuro e de percepções de mundo. Em função disso, o pensamento enterreirado sustentará, espelhando o que fazem os terreiros, uma abordagem solidária na base das relações, mesmo quando há uma instância conflitiva, pois o que fortalece a cada uma das pessoas é o coletivo da comunidade, que é ameaçado sempre que qualquer de seus membros seja efetivamente prejudicado (FLOR DO NASCIMENTO; BOTELHO, 2020). Este é um exercício ético para a reflexão de um ensino de filosofia que imagine a possibilidade de construção de comunidades e aprendizagem, nas quais o conflito certamente ocorrerá. A questão aqui é o destino que se dá ao conflito no interior da comunidade. Se a colaboração e a solidariedade forem modos de encaminhamento dos conflitos, como propõe o pensamento enterreirado, teremos uma pedagogia do acolhimento mobilizada na prática do processo educativo.

Se evocarmos uma dimensão educativa do pensamento enterreirado, mobilizaremos, no espaço de formação, orientações calcadas na resistência e convivência, na busca de equilíbrio diante do conflito eminente, no qual poderemos buscar experiências de trato com aquilo com o que estamos em desacordo sem, necessariamente, verter essas discrepâncias em gestos destrutivos de quem pense, deseje ou seja diferente de nós. Uma prática do ensino baseada num pensamento enterreirado envolvido no ensino da filosofia colocaria o *nós* acima de um *eu* (especificamente este que é visto desde uma perspectiva individualista competitiva).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao chegarmos aqui, vemos que a proposta de um pensamento enterreirado nos convoca a lidar com os conhecimentos de uma maneira em que o que foi produzido no contexto dos encontros plurais entre os povos africanos, indígenas e os povos que instituíram a empreitada colonial seja trazido para o contexto da sala de aula, sobretudo no ensino de filosofia.

A ideia central é que o pensamento enterreirado é não um conjunto de saberes, de conteúdos, mas um modo de lidar com o que se nos apresente a pensar; modos estes que podem encontrar os conceitos que emergem dos terreiros, das filosofias africanas, das filosofias indígenas e, também, das filosofias ocidentais.

Partimos aqui da ideia de que não adianta ampliar a erudição curricular, ampliando os conteúdos que compõem o cânone se, com eles mantivermos uma relação ainda exotizada, hierarquizada e que tome o horizonte eurocêntrico como eixo organizador. Ou seja, não basta, para realizar o objetivo da modificação da LDB que nos referimos ao início, que se ampliem os conteúdos de um currículo já inflado. Mas que se modifique a relação com o próprio saber.

E é nesse contexto que a proposta do pensamento enterreirado pode ser profícua pois, além de nos fazer desconfiar de currículos e práticas que busquem apenas conteúdos e experiências orientadas pelo que já se faz sempre na condução excludente de uma organização colonial da educação, também nos oferecerá estratégias de sentido, reverberações epistêmicas que, criadas no contexto de uma experiência de resistência, nos conduzem a maneiras de pensar e agir que recusem os modos violentos de epistemicídio que sustentam o racismo epistêmico.

Esta proposta é um convite – e não se pretende impositiva e nem única – para que possamos olhar a educação e o ensino da filosofia desde essa proposição antirracista que o artigo 26-A da LDB nos traz.

É fundamental pensarmos que as professoras e professores de filosofia encontrarão salas de aula com estudantes que têm cores, histórias, ancestralidades diversas e que, não raramente, não percebem suas próprias trajetórias presentes no conjunto de sentidos que organiza a dinâmica das propostas de ensino e nem pelos conhecimentos que lhe são "informados".

Apostamos, aqui, na possibilidade de acolhimento que a filosofia possa também fazer. Não apenas como uma investigadora de mundos, mas como uma criadora de mundos mais acolhedores, sobretudo em tempos em que cada vez menos nos sentimos em casa no mundo, na escola, na vida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson; BOTELHO, Denise. **Èkọ láti sayé : Educação e resistência nos candomblés**. **Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 17, n. 48, p. 408-425, 2020.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador: EdUFBA, 2013.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas/Biblioteca Nacional, 2014.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres:** Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

RAMOSE, Mogobe B. **African Philosophy through Ubuntu.** Harare: Mond Books Publishers, 2005.

## 2 O ENSINO DE FILOSOFIA ESCOLAR: OS PROFESSORES FILÓSOFOS, SEUS SABERES E SUAS CRENÇAS

*Marinês Barbosa de Oliveira*

### INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia na Educação Básica guarda, historicamente, uma situação de instabilidade e provisoriedade. Diferentemente do que ocorre com os demais campos do conhecimento, sua presença no currículo é marcada por uma trajetória não linear, repleta de contradições, ambiguidades e incertezas. Dalton José Alves (2002) analisa essa trajetória demarcando o *status* da Filosofia no currículo escolar conforme as determinações da legislação em diferentes períodos, a saber: "presença garantida", durante o período Colonial; "presença indefinida", do início da República até o golpe militar de 1964; "ausência definida", no período ditatorial; "presença controlada", durante os anos de redemocratização. Com a promulgação da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Filosofia passou a figurar no currículo escolar a partir do que ele denomina "presença inócua", uma vez que os conhecimentos filosóficos tornaram-se obrigatórios, mesmo sem uma definição de um lugar específico para eles no currículo.

Finalmente, após intensos debates envolvendo diferentes setores da sociedade, a Lei nº 11.684/08 alterou a LDB para incluir a Filosofia (e a Sociologia) como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio. As demandas decorrentes da implantação desse novo componente curricular fizeram emergir uma "nova cultura" do ensino de Filosofia no Brasil, materializada em ações até então inéditas nesse campo, tais como: a inclusão da Filosofia no Programa Nacional do

Livro e do Material Didático (PNLD); a preocupação das Secretarias Estaduais de Educação com a elaboração de um currículo mínimo a ser adotado como referencial; a cobrança de conhecimentos de Filosofia no exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos vestibulares; a criação de dois mestrados profissionais na área, a saber, o Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET-RJ, em 2015, e o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO); a entrada dessa área em programas governamentais voltados à formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP). De tais experiências nasceram pesquisas e experimentações que se materializaram em propostas curriculares e metodológicas que, por sua vez, enriqueceram e alimentaram os debates nesse campo. Diante desse cenário de aparente estabilidade, Alves (2002) advertia, porém, sobre a importância de o campo não se acomodar, uma vez que, segundo ele, a obrigatoriedade da Filosofia seria circunstancial e poderia, sob o argumento da inutilidade desse componente curricular, ser revogada.

Com efeito, após quase dez anos da presença obrigatória da Filosofia na Educação Básica, sob a falácia da urgência de flexibilização, modernização e eficiência, a Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente transformada na Lei nº 13.415/2017, promoveu a Reforma do Ensino Médio. O currículo dessa etapa passou a ser definido pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e os conteúdos oferecidos em itinerários formativos específicos a serem definidos por cada sistema de ensino. Nesse contexto, a Filosofia (juntamente com outras disciplinas do campo das Ciências Humanas e Sociais), perdeu novamente a condição de componente curricular específico e, de acordo com o §2º do artigo 35-A da nova Lei, "deverá fazer-se presente obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de *estudos e práticas*"<sup>1</sup>.

---

1 Cf. Lei 13.415. *Diário Oficial da União*, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.

Embora a nova legislação não tenha excluído explicitamente a Filosofia do currículo, a revogação da obrigatoriedade de sua oferta como componente específico desconsiderou o conjunto de experiências desenvolvidas durante cerca de uma década (2006-2017) e reconduziu essa área do conhecimento à espécie de não-lugar, no passado a ela destinado. Esse evidente retrocesso teórico, político e pedagógico e as incertezas trazidas por ele, acabaram por reacender a preocupação quanto ao reconhecimento da identidade da Filosofia como disciplina escolar e, conseqüentemente, quanto à importância de seus conteúdos e competências serem trabalhados por professores habilitados e especializados.

De maneira geral, a necessidade de "reformatar" o Ensino Médio brasileiro sustentou-se na tese do fracasso e/ou falência dessa etapa da Educação Básica, conforme os critérios do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A razão desse problema estaria na estrutura curricular organizada em trajetória única e composta por um número excessivo de disciplinas que "não dialogariam com a juventude, com o setor produtivo, tampouco, com as demandas do século XXI"<sup>2</sup>. Esses dados apontariam para a necessidade de "enxugamento" do currículo, com a eliminação de alguns de seus componentes e a "flexibilização" do formato de outros, considerados desnecessários, ultrapassados ou desinteressantes (OLIVEIRA, 2020).

Em que pese a conformidade da concepção adotada na BNCC com teorias que defendem a organização do currículo por áreas de conhecimento e não por disciplinas, como forma de favorecer a integração e a articulação dos diferentes saberes, a cultura escolar no Brasil ainda é fortemente marcada pela tradição disciplinar. Essa característica é, inclusive, reforçada pelo modelo de formação dos professores que atuarão na Educação Básica. Ademais, a história do ensino de Filosofia no Brasil, demonstra que em todas as ocasiões

---

2 Cf. Lei 13.415. *Diário Oficial da União*, 17.2.2017a, Seção 1, p.1.

em que a legislação flexibilizou a sua oferta no currículo ou não foi suficientemente clara quanto a ela, essa área do conhecimento acabou perdendo espaço para as disciplinas “realmente úteis”.

Importante não perder de vista que a escolha por um determinado conteúdo escolar nunca é apenas o resultado de propósitos “puros”, ou de conhecimentos válidos, mas sim, de conhecimentos “socialmente válidos” e “intencionalmente selecionados” (SILVA, 2005). Nesse sentido há que se atentar para as disputas políticas e ideológicas que subjazem às escolhas presentes na BNCC. Por qual motivo algumas áreas do conhecimento tiveram sua identidade como componente curricular preservadas e valorizadas em detrimento de outras? Porque, no atual projeto de Educação preconizado pela BNCC o ensino de Filosofia pode ser flexibilizado?

Conquanto se reconheça a legitimidade das preocupações quanto ao futuro do ensino de Filosofia na Educação Básica, tendo em vista as razões já expostas, nosso olhar se volta para um aspecto ainda pouco abordado nesse cenário: se, por um lado existe uma defesa enfática da importância de se manter a Filosofia como disciplina obrigatória no currículo, em benefício da preservação de sua especificidade e identidade, na prática ainda vivenciamos uma situação pautada na insegurança e na desorientação quanto ao que constituiria essa especificidade e essa identidade.

O tratamento facultativo e interdisciplinar historicamente dado à Filosofia no contexto da legislação educacional brasileira acabou por produzir e reproduzir certos preconceitos e estereótipos acerca dos limites e das possibilidades de seu ensino e de sua aprendizagem na Educação Básica. Mesmo após o adensamento na produção de conhecimentos na área, esses estereótipos permanecem cristalizados como “certezas” e “verdades” no imaginário de professores e estudantes. Ainda é corrente a ideia de que não há conteúdos específicos em Filosofia a serem ensinados pelo professor e apreendidos pelo aluno. Ora, se não há conteúdos específicos a serem ensinados, também

não há necessidade de um espaço privilegiado no currículo para eles, tampouco, da presença de um professor habilitado para ministrá-los. De outro modo, também é comum a ideia de que dar aulas de Filosofia equivale a simplesmente discorrer sobre a "História da Filosofia", sem a necessidade de uma problematização reflexiva, investigativa e crítica sobre os problemas, conceitos e teorias apresentados, e, sobretudo, sobre o caráter geopolítico dessa própria "história" e suas consequências práticas e sociais<sup>3</sup>.

Esses preconceitos e estereótipos adquiriram o *status* de crenças a partir das quais muitos professores modelam suas ações pedagógicas e revelam concepções ingênuas, de senso comum e em evidente desacordo com as mais recentes teorizações sobre ensino, aprendizagem, bem como, com os conhecimentos produzidos sobre e desde a experiência concreta do ensino de Filosofia nas escolas (ou experiências concretas, pois, as sabemos muitas e variadas). Fernando Becker (2005), em sua pesquisa sobre a epistemologia do professor, adverte que ao seguir uma fundamentação baseada em crenças e/ou no senso comum o professor acaba por retirar o caráter formador de sua disciplina e executar um ensino basicamente empirista e/ou apriorista, baseado na repetição e em receitas mágicas que "dizem levar à aprendizagem". Segundo ele, quando a intuição e a ingenuidade intelectual se tornam a principal ferramenta de trabalho, o ensino perde sua função de propiciar a aprendizagem e gera apenas, reprodução da informação.

O processo de construção da identidade de uma disciplina escolar pode ser analisado, pesquisado e explorado por diferentes vieses teóricos e metodológicos. As discussões mais abrangentes nessa área têm possibilitado o aprofundamento de conhecimentos acerca do modo como se constroem os campos disciplinares no que

---

3 Cf. BRASIL. Exposição de motivos (EM) n. 00084/2016/MEC. Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016 Disponível em Acesso: 23 ago. 2019.

diz respeito não apenas às questões da área curricular, mas também no que se refere à maneira como as diferentes disciplinas serão ensinadas e aprendidas. Nessa perspectiva, destaca-se o papel do professor como um dos elementos que mais influencia nesse processo. Goodson (1995), por exemplo, argumenta que isso está diretamente ligado à tradição disciplinar predominante na história de uma dada disciplina. Essa influência, todavia, também está relacionada à sua formação, e, mais especificamente, ao modo como eles são levados a reconhecerem e problematizarem (ou não) suas crenças e concepções acerca de sua própria área de estudos e dos processos de ensino e aprendizagem de seus conhecimentos.

O referencial teórico desse campo sustenta que o professor, no exercício de sua prática, envolve-se em uma diversidade de situações que exigem uma gama de saberes sobre o ensinar/aprender. No entanto, tais saberes encontram em suas crenças, preconceitos e concepções prévias um grande obstáculo à sua efetivação como práticas e comportamentos observáveis. Nas palavras de Raymond e Santos (1995, *apud* SADALLA, 2002): "As crenças são as ideias fundamentais das pessoas a respeito das suas experiências de vida e afetam diretamente as suas ações", quer se admita conscientemente, quer não. Nessa perspectiva, postula-se que as concepções prévias dos professores sobre ensino, aprendizagem e sobre a especificidade de sua área de ensino influenciam suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na construção da identidade da disciplina escolar, porque se colocam como paradigmas e desempenham um papel ao "mesmo tempo subterrâneo e soberano" na aprendizagem da docência e na construção da própria identidade da disciplina que leciona.

Partindo desses pressupostos, questiona-se: como é possível fazer uma defesa da Filosofia como disciplina escolar na Educação Básica sem considerar as marcas da tumultuada relação historicamente construída entre o ensino dessa área e a cultura escolar desde e a partir desse terreno movediço que é sua história? Como não se perguntar

sobre as consequências da assimilação e reprodução (inconsciente) dessas marcas pelos próprios professores de Filosofia em exercício e em formação, na construção da identidade dessa área do conhecimento como disciplina escolar?

Esses questionamentos apontam para uma demanda que nos parece evidente: é preciso tornar as crenças dos professores de Filosofia em formação e em exercício objeto de conhecimento e reflexão. Isso requer o aprofundamento de pesquisas que identifiquem as crenças desses docentes e como elas reverberam em suas práticas, bem como no desenvolvimento de estratégias formativas que possibilitem sua identificação e problematização, condição necessária para sua superação.

Sem pretender dar conta de toda a complexidade que envolve a questão aqui proposta, mas intencionando contribuir para o debate sobre ela, esse trabalho foi dividido em quatro tópicos subsequentes à essa introdução. No primeiro tópico, procura-se discorrer sobre a especificidade da disciplina escolar, como uma forma de organização de conhecimentos própria da cultura escolar. No segundo, a partir da pergunta: *"O que é preciso aprender e desaprender para ensinar?"*, apresenta-se alguns conceitos e categorias produzidos por estudos sobre os saberes e as crenças docentes. O terceiro tópico é dedicado à problematização de crenças assimiladas e reproduzidas pelos professores-filósofos e do modo como elas se relacionam e influenciam na construção de uma "certa imagem da Filosofia". O quarto tópico, é dedicado à defesa da especificidade do ensino e da aprendizagem da filosofia como disciplina escolar, tendo como referência, o pensamento hegeliano sobre a questão e as contribuições de estudos sobre os conteúdos de filosofia e a metodologia de ensino de Filosofia.

Pesquisar sobre as concepções e crenças implícitas nas ações dos professores de filosofia e de sua influência na identidade disciplinar da Filosofia escolar ainda constitui uma parte ignorada nas pesquisas sobre ensino de Filosofia. No entanto, acreditamos que a compreensão

de tal aspecto possa ser uma chave para o entendimento, tanto das dificuldades apresentadas pelos professores-filósofos em suas ações pedagógicas, como para a desvalorização da especificidade e da identidade da Filosofia Escolar.

## A DISCIPLINA ESCOLAR E SUA ESPECIFICIDADE

Um dos argumentos mais utilizados na defesa da preservação da obrigatoriedade do ensino da Filosofia como componente curricular específico na Educação Básica é a suposição de que, "só enquanto ensino disciplinar, assentado nas mesmas bases epistemológicas das demais disciplinas é que se garante introduzir de modo consistente e sistemático, os jovens no âmbito da reflexão filosófica" (ROCHA, 2010, p. 26).

Mas, afinal, o que é uma disciplina escolar?

Segundo Libâneo (1999), o ensino escolar tem como tarefa principal a difusão e o domínio de conhecimentos acumulados pela humanidade. Existe para estimular a aprendizagem, orientá-la e direcioná-la. Para cumprir esse objetivo, os conhecimentos historicamente acumulados e selecionados para serem disseminados pela escola são organizados em disciplinas escolares.

A palavra disciplina, tal como se conhece hoje, é uma criação recente e deriva do termo *disciplinare*, que remete à ideia de ordenar, controlar, organizar. Nesse sentido, uma disciplina escolar se apresenta como um conjunto organizado e sistematizado de saberes, de competências, de posturas físicas e/ou intelectuais, de atitudes, de valores, de códigos e de práticas que trazem as marcas da forma escolar historicamente situada (CHERVELL, 1990).

Mello (2004) nos aponta duas questões bastante significativas sobre essa questão. De acordo com ela, cada disciplina escolar ostenta um princípio de inteligibilidade, um paradigma, uma matriz

epistemológica, que organiza a totalidade dos conteúdos num conjunto coerente. A autora nos lembra ainda que o paradigma disciplinar é fundamental porque determina as tarefas que serão desenvolvidas com os alunos, os conhecimentos que serão ensinados e os procedimentos correspondentes (Mello, 2004).

Por outro lado, as disciplinas escolares são entidades culturais dotadas de características *sui generis*, que se constituem campos de ação fortemente marcados pelas contingências de tempo e espaço escolar, pelas cláusulas explícitas dos contratos pedagógicos e didáticos, pelas estratégias de ensino, pelas necessidades da vida institucional e pelos sistemas de avaliação (PERRENOUD, 2000; CHERVEL, 1990).

O desenvolvimento das disciplinas escolares não se deve apenas aos processos relacionados ao campo metodológico do ensino, mas também, e fundamentalmente, pelo cumprimento de finalidade sociais.

Tratando dessa questão, Lopes (2000, p.156) afirma que

os padrões de estabilidade e de mudanças de conteúdos e métodos de ensino e os processos de (re) organização pelos quais passam os saberes ao serem escolarizados, [...] têm demonstrado [que] a disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas.

Segundo Chevallard (1991), o ensino de um determinado conhecimento só será possível como saber escolar se sofrer certas "deformações". Essa deformação é o que o autor conceitua "Transposição Didática", ou seja, o trabalho de fabricar um objeto de ensino", ou melhor, promover a passagem do saber científico ao saber ensinado. Importante esclarecer que essa passagem não se reduz à uma mudança de lugar mas, configura um processo de transformação

do saber, que se torna outro em relação ao saber de origem. Esse processo é essencial porque os funcionamentos didático e científico do conhecimento se interrelacionam, mas não se sobrepõem.

O referencial teórico desse campo de investigação sustenta, portanto, que as disciplinas escolares não são meros reflexos, vulgarização ou simples adaptação das ciências de referência e que o saber escolar e o conhecimento científico se distinguem, não tendo a disciplina escolar base exclusiva nas disciplinas científicas. Não é conhecimento científico, mas uma parte dele e, além disso, uma parte modificada. Por outro lado, é mais que ele, porque abarca também os procedimentos para o seu ensino.

## **O QUE É PRECISO APRENDER E DESAPRENDER PARA ENSINAR?**

O campo de pesquisa dos Saberes Docentes se desenvolveu, a partir da década de 1990, de maneira exponencial e sob diferentes enfoques (BORGES, 2001, TARDIF, 2006, PIMENTA, 1999), como consequência do movimento pela profissionalização do professor. Apesar das diversas nomenclaturas utilizadas para designar esses saberes, tais estudos pretendem contribuir para o reconhecimento da identidade profissional docente, apesar das diversidades e complexidades que marcam seu ofício.

Segundo Tardif (2002), os saberes da docência são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa (saberes da formação, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência). Para esse pesquisador, o professor é um profissional que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático que leve em conta também sua experiência cotidiana.

Ramalho, Nuñez, e Gauthier (2003), afirmam que os saberes docentes são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. De acordo com os autores, o fazer docente requer a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Para Pimenta (1999), a mobilização do que ela denomina "saberes dos professores" é um passo importante para mediar o processo de construção de sua identidade profissional. Sob este aspecto, classifica esses saberes em três categorias que identificam o que é necessário saber para ensinar: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento, referidos como conhecimentos da formação específica, e os saberes pedagógicos, entendidos como aqueles que viabilizam a ação do "ensinar". A autora dá uma conotação especial aos "saberes da experiência" destacando dois níveis: os saberes da experiência dos alunos – futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano. Nessa perspectiva, enfatiza a necessidade de tomar a prática desses profissionais como o ponto de partida (e de chegada) e de se reinventar os saberes pedagógicos, a partir da prática social de ensinar.

Esta abordagem se opõe à concepção da profissão docente como mero exercício vocacional ou como um conjunto de competências e técnicas a serem aplicadas. Essa virada nas investigações sobre os saberes próprios da docência como ofício trouxe o professor para o foco central, considerando o quanto a sua vida pessoal e aquilo que ele aprende na experiência social acabam por interferir em sua conduta profissional.

A temática das crenças se insere nesse campo de pesquisa em uma linha decorrente da Psicologia Cognitiva, a qual examina os pensamentos dos professores em relação às suas ações. De acordo

com esse arcabouço, as crenças são entendidas como "representações mentais", portanto, conteúdos psíquicos simbólicos, que podem emergir de diversas formas. Nessa perspectiva, a formação das crenças está relacionada com a linguagem, sendo esta responsável pelo nível de elaboração das primeiras. Apesar de se tratar de uma elaboração individual, a influência do contexto sociocultural na formulação das crenças não pode ser desprezada, uma vez que a pessoa se desenvolve a partir das circunstâncias que vivenciou, isto é, dos valores, dos usos e costumes do grupo à sua volta.

Em Filosofia, mais especificamente em Epistemologia, crença é um estado mental que pode ser verdadeiro ou falso. Ela representa o elemento subjetivo do conhecimento. Platão, iniciador da tradição epistemológica, opôs a crença (ou opinião - "*doxa*", em grego) ao conceito de conhecimento. Na distinção entre crença e conhecimento, este último é frequentemente descrito como algo que se sabe e para cuja justificação existem provas. Ao passo que as crenças podem ser falsas, o conhecimento deve ser sempre verdadeiro. Assim, para autores como Clifford ou Locke<sup>4</sup>, não se deve procurar a mera crença, mas sim a crença verdadeira, baseada em provas ou, dito de outro modo, deve-se procurar conhecimento.

Furtado (2011), esclarece que em vários autores, principalmente desde o final do século dezanove, como William James e Charles Sanders Peirce, a noção de crença surge intimamente ligada à noção de ação. Estes autores defendem genericamente que se acredita que determinada proposição é verdadeira quando se age de acordo com ela. A crença será, então, uma espécie de norma que rege as ações e os hábitos de uma pessoa; "aquilo segundo o qual o homem está preparado para agir." Peirce complementa esta ideia notando que:

---

4 Cf. Chignell, Andrew, "The Ethics of Belief" pp. 3, 4 in Stanford Encyclopedia of Philosophy.

Estar-se deliberadamente e completamente preparado para moldar a conduta em conformidade com uma proposição, não é mais nem menos que o estado mental chamado 'acreditar nessa proposição' (Peirce, 1968, *apud* Furtado, 2011, p. 13).

Em relação aos assuntos educacionais, as crenças são as convicções acerca dos vários temas que dizem respeito à educação e se revelam na prática cotidiana. Pacheco (1995) contribui para este debate ao afirmar que as crenças dos professores, seu mundo representacional, sua visão de mundo, são categorias vistas como parte da cultura e da cultura profissional do professor: "São o pano de fundo do contexto em que ele decide diante das situações específicas e definem tanto seu pensamento quanto sua ação" (PACHECO, 1995, p. 12). Ainda segundo este autor, através do estudo das crenças educativas são explicitadas as ideias principais que guiam a ação dos professores, ou seja, estuda-se a estrutura cognitiva e experiencial que lhes permite decodificar a realidade orientadora da ação.

Para Barcelos (2004) as crenças são construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas em nossas experiências. São como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação. Silva (2005) complementa essa ideia, afirmando que as crenças são compostas por emoções, sentimentos, opiniões e experiências pessoais. Segundo ela, os cursos de formação deveriam proporcionar aos seus alunos uma crítica de suas posturas, de seus preconceitos e opiniões. Seu papel implica em oferecer uma base teórica suficiente para que o professor em formação questione o aquilo que "já sabe" e para que possa superar o senso comum.

O filósofo da Ciência e Epistemólogo Gaston Bachelard (1996), por sua vez, considera as crenças, ideias pré-concebidas e concepções desatualizadas e pré-científicas como "obstáculos epistemológicos",

ou seja, "retardos e perturbações que se incrustam no próprio ato de conhecer, uma "resistência do pensamento ao pensamento" (BACHELARD, 1996, p. 37). Esse conceito abrange tanto aspectos do desenvolvimento histórico do pensamento científico como da prática educacional.

No que se refere ao âmbito da história da ciência, o epistemólogo afirma que alguns conhecimentos chegam mesmo a impedir o progresso do saber. Dentre os vários exemplos citados por ele, está a dificuldade do cientista em distinguir o que é senso comum e preconceito do que é conhecimento científico. Na prática educacional, esses obstáculos se interpõem como "obstáculos pedagógicos", barreiras à apropriação do conhecimento, uma vez que obstruem a atividade racional do aluno e também a do professor. Bachelard (1996), no entanto, afirma que apesar de a prática docente ser atravessada por vários tipos de obstáculos, como por exemplo, a prática de reprodução, os professores não sabem de sua existência, uma vez que não são levados a identificá-los em sua formação. Segundo ele, a condição essencial para a superação dos obstáculos é a consciência de que eles existem e que se não forem explicitados, problematizados e neutralizados, podem comprometer o processo de ensino e seus resultados.

## **A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR – CRENÇAS E PRECONCEITOS**

Tendo em vista as teorias, conceitos e ponderações até aqui expostas, nos perguntamos, afinal: quais são as crenças, concepções e ideias historicamente construídas e reproduzidas que estão subjacentes às ações pedagógicas dos professores-filósofos e que colocam como obstáculos epistemológicos à aprendizagem dos saberes necessários à docência de Filosofia como disciplina escolar na Educação Básica?

A identificação de todas as crenças e concepções pré-estabelecidas no imaginário dos professores-filósofos em exercício e em formação sobre o ensino de Filosofia na escola exige um estudo que ultrapasse os limites do trabalho que aqui se apresenta. À título de provocação, destaca-se, porém, algumas dessas crenças, as quais se relacionam entre si e se referem e contribuem de forma direta para com a desvalorização, conseqüentemente à avaliação ou não reconhecimento da identidade da Filosofia Escolar. Vejamos:

- **Não há conteúdos específicos de Filosofia**

É corrente a crença de que não há conteúdos específicos de Filosofia a serem ensinados pelo professor e apreendidos pelo aluno. Tal crença foi reforçada pela Resolução CNE/CEB nº. 03/98, em seu parágrafo segundo, ao afirmar que os conhecimentos de Filosofia e Sociologia "*necessários ao exercício da cidadania*" teriam "*tratamento interdisciplinar e contextualizado*" e, ratificado pelo artigo 35 da Lei nº 13.415/2017, ao definir que a Filosofia "deverá fazer-se presente obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de *estudos e práticas*". A Filosofia seria, deste modo, contemplada tão-somente como conjunto de conhecimentos a serem dominados e demonstrados ao final do Ensino Médio, conhecimentos estes que poderiam ser adquiridos no contexto das demais disciplinas.

Nessa perspectiva, os conhecimentos dessa área podem ser trabalhados transversalmente e por qualquer professor. Ao afirmar que os "fundamentos" da Filosofia podem ser diluídos nos contextos de outras disciplinas, os legisladores esvaziam a especificidade do conhecimento filosófico e com isso, neutralizam a importância de se estabelecer um lugar próprio e privilegiado para a Filosofia enquanto disciplina

específica nos currículos escolares, o que acaba por agravar ainda mais sua crise de identidade e tornar realmente inócua a sua presença. Ora, se não existem conteúdos próprios de Filosofia a serem ensinados aos alunos nas escolas, qual o sentido da inclusão da Filosofia no currículo escolar?

- **Ensinar Filosofia é ensinar História da Filosofia**

Frequentemente encontramos professores de Filosofia que reproduzem em suas salas de aula na Educação Básica o modelo metodológico que vivenciaram em sua formação acadêmica, ministrando suas aulas de forma prioritariamente expositiva, utilizando textos da tradição filosófica quase sempre sem nenhuma preocupação aparente com uma adequação para a idade. Tais professores parecem ignorar o fato de que a assimilação de conhecimentos resulta da construção de significados, da reflexão sobre eles e requer ações mentais provocadas por intervenções didáticas adequadas. Este fato reflete uma preferência pela formação clássica-teórica do futuro professor em detrimento da formação didático-metodológica, como se para ensinar uma disciplina fosse suficiente nada mais que a posse do conhecimento acumulado naquela área.

- **A aula de filosofia é um espaço aberto de troca de opiniões**

Essa crença é responsável pela ideia de que as aulas dessa área devem ser organizadas em torno de discussões nas quais os alunos podem apresentar suas opiniões pessoais acerca dos mais diversos assuntos. Nessa perspectiva, as atividades são organizadas como uma espécie de "investigação coletiva", uma pesquisa conjunta, na qual os conteúdos se apresentam como "problemas filosóficos", ou seja, questões intrigantes sobre a vida, o ser humano, o

mundo. O professor nesse contexto comportar-se-ia como um mediador da discussão, buscando garantir a participação de todos.

Tal posicionamento dá aos procedimentos metodológicos um fim em si mesmos, retirando-lhes o papel de meios ou ferramentas do processo ensino-aprendizagem. Essa maneira de encarar as aulas de Filosofia, apesar de estimulante e de na maioria das vezes agradar aos alunos, é a antítese da atividade filosófica. A mera troca de opiniões sem uma atitude investigativa acerca dos fundamentos dessas opiniões não promove avanço algum, uma vez que apresenta as opiniões como dadas, estanques e desprovidas de fundamentos que podem muitas vezes ser embasados em informações incompletas, equivocadas ou preconceituosas. No exercício da troca de opiniões, a dúvida e a desconfiança são abandonadas em favor de um relativismo conformista, a investigação é trocada pela aceitação das verdades aparentes e a profundidade e radicalidade do conhecimento filosófico são ignoradas dando lugar à superficialidade e simplicidade do senso comum.

- **Somente é possível avaliar em Filosofia de forma subjetiva**

A dificuldade de verificar a aprendizagem de Filosofia é pautada nas crenças de que não existem conteúdos específicos a serem ensinados e aprendidos nessa área, como já foi dito, mas também numa falsa diferenciação entre as disciplinas que compõem o currículo escolar: de um lado, estão as disciplinas cuja aprendizagem é passível de ser avaliada objetivamente e, de outro, há aquelas disciplinas cuja avaliação somente poderá ser subjetiva, como Filosofia e Artes. Tal diferenciação, porém, deriva de um mau

entendimento do que seja subjetividade ou objetividade em contextos didáticos avaliativos.

Assim como não há subjetividade plena, também não há objetividade plena, porque as palavras, os signos e seus significados são patrimônio de uma coletividade cultural, não de um sujeito, embora a escolha seja do sujeito. Nesse sentido, assim como não há educação neutra, também a avaliação, como parte integrante do processo educativo, não pode se pretender isenta dos posicionamentos subjetivos, teóricos, ideólogos e políticos implícitos em todo o processo pedagógico. A objetividade ou a subjetividade na avaliação não dependem dos instrumentos avaliativos, mas sim, do modo como o professor compreende e situa sua disciplina no contexto da educação escolar e, de modo mais abrangente, a maneira como ele entende o próprio sentido da Educação institucionalizada.

## **A ESPECIFICIDADE DA FILOSOFIA ESCOLAR – CONCEPÇÃO, CONTEÚDOS E MÉTODOS**

Hegel (1994) coloca a questão acerca do ensino e da aprendizagem de Filosofia de uma maneira bastante clara. Sua intenção é criar um campo próprio para o ensino de Filosofia como um saber que tenha um conteúdo específico, evitando que ele seja feito de modo voluntarioso. Para este pensador, a Filosofia deve ser necessariamente, ensinada e aprendida tanto quanto qualquer outra ciência, uma vez que possui conteúdos próprios e específicos que lhe conferem identidade enquanto área do saber. Para que isto seja possível, o educando tem de aprender os conteúdos filosóficos e não apenas a "filosofar".

Horn (2000, p.72), ao analisar esta posição, diz que para Hegel:

...não se pode aprender a filosofar sem aprender a Filosofia, do mesmo modo como só se aprende a pensar

quando se aprendem os conteúdos do pensamento. Em relação ao método de ensino da Filosofia, Hegel insurge-se contra a crença moderna da pedagogia que recomenda que não se deve aprender um conteúdo da Filosofia.

Nesse sentido, a dicotomia ensinar Filosofia / ensinar a filosofar seria um falso dilema, na medida em que não é possível pensar no ato de filosofar sem o produto produzido por ele, e que é a própria Filosofia. Do mesmo modo, o que chamamos Filosofia só pode existir a partir do ato de filosofar. Pensar em ensinar a filosofar sem ensinar Filosofia equivaleria a pensar em ensinar a tecer, sem, no entanto, produzir o tecido. Estaríamos, então, filosofando sobre o nada e tecendo o vazio (DIAS, 2009, p. 132)

Mas, como o próprio Hegel alerta,

... para que o ensino dado na escola dê frutos para os estudantes, para que estes, através deste ensino, façam progressos efetivos, para tal é tão necessária a sua própria aplicação pessoal como [é necessário] o próprio ensino (1994, p. 45).

O professor, nesse contexto, desempenharia o importante papel de representante da cultura, do "espírito de seu tempo". Ele seria nesse sentido o "guardião da sabedoria" (1994, p. 23). Uma vez que, segundo Hegel, cabe ao professor ser o guardião e o transmissor da cultura e dos saberes produzidos historicamente, existe uma total impossibilidade de que o indivíduo aprenda sozinho tais saberes e, entre eles, a Filosofia.

A figura do "professor-filósofo" é essencial no ensino da Filosofia, já que este, por sua experiência acumulada, já superou a dicotomia entre o conteúdo e o método, entre a teoria e a prática, sendo capaz, portanto, de fazer as mediações imprescindíveis para o aprendizado dos iniciantes (GELAMO, 2009 p. 164). Mas, afinal o que cabe ao professor de

Filosofia ensinar? Cabe a ele ensinar a seus alunos aqueles conteúdos e competências que dão corpo e identidade à sua disciplina e que, por isso mesmo, distinguem a atividade filosófica de qualquer outra área do conhecimento. Ou seja, cabe ao professor de Filosofia ensinar conteúdos filosóficos.

Num sentido amplo, conteúdos são conhecimentos ou formas culturais considerados essenciais num contexto de educação escolar e que devem ser assimilados por estudantes a fim de alcançarem seu desenvolvimento e socialização. Segundo Dias (2009, p. 146):

(...) são os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes e convicções, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo.

Após a resignificação dos conteúdos – reforma educacional empreendida no cenário pedagógico mundial nas décadas de 1980 e 1990 – os conteúdos passaram a ser entendidos muito além dos conteúdos conceituais e factuais, passando a ser fundamental à escola o trabalho com conteúdos atitudinais e procedimentais. Houve assim uma flexibilização do próprio conceito de conteúdo, admitindo-se que ele inclui elementos de natureza diversa como fatos, conceitos, sistemas conceituais, procedimentos e até valores, considerando-se também os processos cognitivos pelos quais os alunos constroem representações dos mesmos e lhes atribuem significado.

Nessa perspectiva, os conteúdos de Filosofia podem ser assim especificados:

CONTEÚDO HISTÓRICO	Refere-se à História da Filosofia, ou seja, a documentação do pensamento, ideias e conceitos filosóficos em seu movimento diacrônico e suas relações entre si e com as ações e construções humanas.
CONTEÚDO CONCEITUAL	Refere-se aos conceitos filosóficos a serem compreendidos, confrontados, assimilados, reconstruídos e atualizados pelos alunos.
CONTEÚDO PROCEDIMENTAL	Expressam um conjunto de atos mentais não aleatórios que configuram as competências filosóficas específicas, ou seja, os saberes, comportamentos, atitudes ou aptidões que são desenvolvidos no âmbito restrito da disciplina Filosofia.
CONTEÚDO ATITUDINAL	Envolvem atitudes e posturas que contribuem para a investigação conjunta e colaborativa.

De acordo com Almeida e Costa (2004), os conteúdos da Filosofia são expressos por seus problemas, teorias e argumentos.

Os problemas filosóficos são uma formulação rigorosa dos problemas relativos à humanidade, percebidos, levantados e discutidos pelos filósofos de todos os tempos e de diferentes origens. Saviani (2002) adverte que o que se entende por problema filosófico, não é o mesmo que "questão", ou algo que não se sabe, um mistério ou um enigma. O problema filosófico, segundo ele, identifica-se com uma necessidade objetivo-subjetiva que precisa ser desvelada, superada à luz de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2002).

As teorias filosóficas constituem a formulação das tentativas de solução ou respostas para esses problemas, na perspectiva de diferentes filósofos. O contato com essas teorias é extremamente importante para a formação do aluno. No entanto, precisa ser feito por

meio de aproximações sucessivas, inseridas em contextos significativos. Os argumentos filosóficos, por sua vez, são os instrumentos utilizados na formulação, sistematização, compreensão e análise de tais problemas e teorias.

Importante ressaltar que os conteúdos de uma disciplina se posicionam como objetos de conhecimento perante o estudante. O fato de os conteúdos de Filosofia poderem ser objeto de sistematização didática, não significa, porém, que sejam redutíveis a conhecimentos (aquisições cognitivas de informações), mas também de competências a serem alcançadas.

As faculdades críticas, reflexivas e investigativas dos alunos são nesse momento requeridas, incentivadas e desenvolvidas "quer como capacidade de compreensão e de análise dos argumentos clássicos em Filosofia, quer como aptidão para empreender criativamente a fundamentação de posições pessoais sobre os problemas e as soluções tradicionalmente disponíveis" (ALMEIDA E COSTA, 2004, p. 17).

Durante as aulas de Filosofia, o professor deve incentivar os alunos por meio de exercícios e atividades provocativas, investigativas e dialógicas a reconhecer os problemas filosóficos de diferentes campos (epistemológicos, éticos, ontológicos, antropológicos, metafísicos, estéticos ou políticos) e as diferentes teorias que objetivam explicá-los e solucioná-los, comparando-as, confrontando-as e relacionando-as entre si.

Os estudantes também devem ser levados a desenvolverem a capacidade de analisar os argumentos tecidos pelos diferentes autores, avaliando-os e identificando duas premissas. Ademais, os alunos devem ser incentivados a desenvolver a capacidade de posicionar-se frente a esses argumentos e a desenvolverem argumentos e contra-argumentos próprios. Ora, uma vez que existem conteúdos específicos de Filosofia

a serem trabalhados pelo professor e apreendidos pelos alunos não só é possível, mas também necessário que se desenvolvam instrumentos avaliativos da aprendizagem de tais conteúdos.

Tal concepção de conteúdos filosóficos e de competências filosóficas deverá nortear a elaboração de exercícios e atividades específicos que organizem o processo de ensino e aprendizagem em níveis sucessivos de complexidade, destacando a investigação e a reflexão como elementos nucleares.

Podemos reconhecer a preocupação com o ensino dessas diferentes dimensões do conteúdo de Filosofia na indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere às competências e habilidades a serem desenvolvidas nessa área do conhecimento. Os PCN propõem que, ao final do Ensino Médio os alunos sejam capazes de:

Ler textos filosóficos de modo significativo.

Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.

Articular conhecimentos filosóficos em diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (BRASIL, 2000).

Ora, a leitura significativa de textos filosóficos e a leitura filosófica de textos não-filosóficos, consistem na capacidade de decodificação, recodificação, ressignificação conceitual e em construir e exercitar a capacidade de problematização, ou seja, tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio. Por outro lado, a habilidade de articular os conhecimentos filosóficos com outras formas

de conhecimento e a capacidade de contextualizar tais conhecimentos, pressupõe uma habilidade de interpretação interdisciplinar e de uma visão de conjunto ampla e complexa. Por sua vez, participar em debates sistemáticos e produzir uma reelaboração por escrito dos conteúdos apreendidos requer habilidade de argumentação crítica e reflexiva, disposição interna para a investigação e autonomia de pensamento.

É importante pontuar que, uma vez que existem conteúdos específicos de Filosofia a serem trabalhados pelo professor e apreendidos pelos alunos não só é possível, mas também necessário que se desenvolvam instrumentos avaliativos da aprendizagem de tais conteúdos. Concordamos com Murcho (2002) quando este afirma que avaliar corretamente um estudante em Filosofia é uma tarefa tão objetiva quanto avaliar corretamente um estudante de qualquer outra disciplina escolar. De acordo com ele (2002), é uma questão de saber escolher os conteúdos a lecionar, de saber como elaborar perguntas e de saber como avaliar respostas. A avaliação de Filosofia que se rege por parâmetros subjetivos, no sentido simplista de que tudo depende de idiosincrasias, preferências e opiniões pessoais, constitui-se em uma farsa sem valor educativo ou formativo.

O desenvolvimento de uma metodologia para o ensino de Filosofia na Educação Básica que oriente a elaboração de atividades e exercícios significativos para a aprendizagem dos conhecimentos dessa área implica necessariamente no reconhecimento da possibilidade de se organizar tais conhecimentos em disciplina escolar com conteúdos, competências e métodos específicos, cuja aprendizagem é passível de ser estimulada, desenvolvida e avaliada através de recursos didáticos.

Ora, aprendizagem escolar configura-se por ser uma atividade planejada, intencional e dirigida. É um processo gradativo, em nível crescente de complexidade que faz parte da organização lógica da disciplina escolar que se pretende ensinar. É a relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo, desenvolvendo-se sob as

condições específicas do processo de ensino. É a assimilação tanto de conhecimentos como de operações mentais (Libâneo, 1999).

Libâneo (1999) nos adverte, porém, que a relação entre ensino e aprendizagem escolar não é mecânica, nem pode ser reduzida simplesmente à transmissão do professor que ensina para o aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destaca o papel dirigente do professor na mediação da relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo. Por isso, nesse processo é mister que o professor não só domine sua área de conhecimento, mas que também saiba organizar os conteúdos para sua transmissão apresentando-os de maneira que os alunos possam ter uma relação subjetiva e significativa com ele. Em qualquer nível de ensino, é absolutamente necessário um trabalho de transposição didático-metodológica, no sentido de fazer recortes de conteúdo e criar contextos significativos, a partir dos quais alunos de diferentes idades possam apropriar-se dos conhecimentos sem que estes lhe pareçam ininteligíveis. No ensino de Filosofia não é diferente.

Defendemos a ideia de que a construção de procedimentos metodológicos significativos e eficazes mediadores da aprendizagem dos conhecimentos de Filosofia implica, necessariamente no reconhecimento da Filosofia enquanto disciplina escolar com conteúdos e competências específicos, cuja apreensão e aprendizagem são passíveis de serem mediadas e facilitadas por instrumentos didáticos e metodológicos apropriados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho aqui proposto teve por objetivo apresentar uma reflexão sobre o reconhecimento e a valorização da especificidade da Filosofia como disciplina escolar. A partir do referencial teórico dos campos das disciplinas escolares e dos saberes e crenças docentes,

buscou-se elucidar as crenças, concepções e ideias acerca da Filosofia, sua aprendizagem e seu ensino, que são sustentadas de forma inconsciente por professores-filósofos em exercício e em formação. Compreende-se que a discussão sobre essas crenças seja importante uma vez que elas estão subjacentes às suas ações pedagógicas e se colocam como obstáculos epistemológicos à aprendizagem dos saberes necessários ao exercício da docência de Filosofia como disciplina escolar na Educação Básica.

Desse modo, refletir sobre as condições e possibilidades do ensino de Filosofia, a partir do que aqui expusemos, significa considerar a mediação didática de seu ensino como um movimento específico e especializado, cuja dinâmica precisa ser trabalhada nos cursos de formação, considerando a especificidade desse campo de saber. Nessa perspectiva, tal como acontece com as demais disciplinas, os conhecimentos filosóficos a serem trabalhados na Educação Básica devem ser o resultado de um processo de transposição didática que os torne acessíveis e significativos para os educandos. Para que isso ocorra, em sua prática pedagógica é importante que o professor domine não só a complexidade dos conteúdos que irá lecionar, mas também que saiba adotar um posicionamento metodológico coerente com a especificidade de sua área de conhecimento, no intuito de torná-la objeto de trabalho na Educação Básica.

As crenças dos professores exercem papel fundamental no processo de sua formação. Elas atuam como lentes através das quais os estudantes interpretam as novas informações. Nessa perspectiva, os futuros professores-filósofos iniciam sua formação universitária com uma ampla bagagem pessoal, a qual precisa ser "desempacotada" antes de ser "reconstruída". Nesse sentido, a superação das crenças que atuam como obstáculos epistemológicos na prática docente de Filosofia, impedindo ou dificultando o entendimento e a valorização de sua identidade disciplinar é de fundamental importância para o desenvolvimento do *fazer* pedagógico nessa área.

Nesse contexto, repensar acerca das questões relativas à formação dos professores-filósofos que assumirão essa tarefa e a maneira como pensam e se relacionam com o ofício da docência e com a própria especificidade de seu campo parece-nos urgente.

A Filosofia escolar não se confunde com a Filosofia acadêmica, mas é uma parte dela, acrescida de outro elemento, qual seja: um pressuposto (mesmo que em construção) de como se ensina e de como se aprende Filosofia na escola. A defesa da manutenção da Filosofia nos currículos da Educação Básica como disciplina específica deveria significar o reconhecimento desse pressuposto. Não se pode permitir, de forma alguma que os conhecimentos filosóficos específicos sejam diluídos no contexto de outras disciplinas, nem tampouco, desprezados em sala de aula em nome de espontaneísmos ou idiossincrasias institucionais. Desse modo, o reconhecimento da identidade disciplinar da Filosofia significa o reconhecimento da especificidade de seus conteúdos, competências e métodos. Significa, pois, pensar a Filosofia no corpo curricular ou, como apontam as teorias do currículo mais recentes, significa dispor à Filosofia um lugar, um espaço, um território.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A; COSTA, A. **Avaliação das aprendizagens em filosofia** — 10º/11º anos. Ministério da Educação de Portugal. Apoio científico da Sociedade Portuguesa de Filosofia. Centro para o Ensino da Filosofia, [s. n.], 2004.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <http://www.revistas>.

[ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/217/184](http://ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/217/184). Acesso em: 21 jul. 2021.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor** – o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 2005.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 59/76, 2001. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 7 de abr. 2022.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº. 03/98**, aprovada em 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº. 38/2006**, aprovado em 07 de julho de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base – Ensino Médio. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06/08/2021.

BRASIL. Exposição de motivos (EM) n. 00084/2016/MEC. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em Acesso: 23 ago. 2019.

CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CHIGNELL, Andrew, **"The Ethics of Belief" in Stanford Encyclopedia of Philosophy**, 2010. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-belief/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

DIAS, Marinês Barbosa de Oliveira. **Professores de Filosofia para Crianças – quem são eles?** Uma análise crítico diagnóstica da construção da identidade profissional dos professores que trabalham com o programa Filosofia para Crianças de Matthew Lipman. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas. 2009.

FURTADO, Maria Rita. **Uma Discussão Acerca do conceito de Crença**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Lisboa. 2011.

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.

GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica**: padrões de explicação e evolução. Teoria & Educação, Porto Alegre: Pannonica, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990.

HEGEL, Friederich. (1809-1815). **Discurso sobre educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

HORN, Geraldo Balduino. Filosofia no ensino médio. In: KUENZER, Acácia. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

**Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, A. C. Currículo de Ciências do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico. **TEIAS**. Ano 1, no 2, p. 31-94. jul./dez. 2000.

MELLO, Guiomar Namó de; DALLAN, Maura Chezzi; GRELLET, Vera. Por uma didática dos sentidos (transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização). In: MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? São Paulo: Artmed, 2004. Cap. 7, p. 59-64.

MURCHO, Desidério. **A natureza da Filosofia e o seu ensino**. Lisboa: Plátano, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2000.

OLIVEIRA, Marinês Barbosa. Os Desafios de Ensinar e Aprender Filosofia hoje no Brasil. Imaginar la escueka hoy. In: **Ejercicios filosóficos y pedagógicos latinoamericanos**. Vilhegas e Ramirez (org.). Caracas, p. 381-396, 2020.

PACHECO, José A. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editora. 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Sema Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SADALLA, A. M. F. A.; SARETTA, P.; ESCHER, C. A. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A. M. F. A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 93-112.

SILVA, Rita de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 24-44.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I. y GAUTHIER, C. (2003) **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas.

ROCHA, Elizabeth. **A Filosofia como Disciplina Escolar: Perspectivas e Caminhos de sua Curricularização na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

# 3 MODOS DE APRENDER E ENSINAR FILOSOFIA: PERSPECTIVAS DESDE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

*Jéssica Erd Ribas  
Elisete Medianeira Tomazetti*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto é fruto de uma pesquisa de mestrado<sup>5</sup> desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo objetivo central fora analisar e problematizar discursos sobre os modos de aprender e ensinar filosofia, considerando o contexto formativo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Filosofia. Para tal, utilizamos a perspectiva teórico-metodológica da análise de discurso de Michel Foucault (2013, 2010, 2002), e analisamos 260 *Projetos e Relatórios* de Estágio, produzidos pelos discentes do curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, entre os anos de 2007 a 2016. Assim sendo, apresentaremos, neste escrito algumas provocações que costuram o território das práticas discursivas de professores-estagiários desde as suas experiências didático-filosóficas na educação básica.

Ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa encontramos quatro elementos centrais presentes na formação do(a) licenciando(a) em filosofia, os quais identificamos como *proveniências*<sup>6</sup>, que sustentam

---

5 Trata-se da dissertação de mestrado intitulada "Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia e suas dobras: uma genealogia da formação filosófica na UFSM" (2019).

6 A perspectiva foucaultiana da análise do discurso está sendo pensada no domínio da genealogia, a qual é compreendida pelo filósofo francês como uma

as condições para o aparecimento (*emergência*) dos discursos sobre filosofia e seu ensino ditos pelos(as) estagiários(as) em seus *Projetos* e *Relatórios* de docência. São eles: i) a trama discursiva do currículo do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM; ii) a herança do método estrutural francês uspiano - como modo de estudar e se relacionar com a filosofia e o conteúdo filosófico; iii) os discursos sobre ensino de filosofia e a educação filosófica – os quais evocam a experiência do filosofar; iv) a invisibilidade das filosofias periféricas. Na companhia do pensamento de Deleuze (1991), tomamos esses elementos como as quatro dobras vergadas da pesquisa<sup>7</sup>. A partir de suas recorrências problematizaremos algumas produções discursivas condicionantes dos processos de subjetivação docente que fabricam modos de estar professores(as) de filosofia.

## INSERÇÃO NA DOCÊNCIA EM FILOSOFIA E OS ZUMBIDOS DE UMA TRADIÇÃO FORMATIVA

A trama discursiva que compõe o currículo do Curso de Licenciatura da UFSM herda da tradição uspiana um certo modelo de ensinar e aprender filosofia, o qual assinala a centralidade no estudo da história da filosofia e na análise estrutural de textos filosóficos,

---

alternativa para unir história e filosofia sem que haja subordinação de uma à outra. No seio dessa perspectiva aparecem alguns conceitos chaves, como é o caso da *Herkunft* (proveniência) e *Entstehung* (emergência). De modo geral, pode-se afirmar que as proveniências são condições de possibilidade para a emergência daquilo que é dito, pensado e feito, considerando um modo de fazer pesquisa histórica que se opõe ao modelo tradicional historiográfico (FOUCAULT, 1999a, p. 14).

7 Valemo-nos da pergunta posta por Deleuze (1991, p. 112) "quais são as nossas quatro dobras?" para problematizar as quatro dobras discursivas presentes nos processos de subjetivação que fabricam determinados modos de ser professor-estagiário em filosofia. Com a analogia das dobras, Deleuze toma como problema os processos de subjetivação e as forças que compõe aquela intempestiva relação do ser consigo.

com vistas à compreensão de sua arquitetônica lógica. Chama-se este modelo 'tecnofilosofia' (ARANTES, 1994).

Tomamos o currículo como um efeito do "método uspiano na consolidação do processo de institucionalização da filosofia como conteúdo acadêmico em nosso país" (TOMAZETTI; MARÇAL, 2015, p. 49). A filosofia na Universidade de São Paulo (USP) criou um modo de ensinar e aprender filosofia, um regime de verdade quanto à maneira pela qual estudantes de filosofia deveriam experimentar e relacionar-se com o conteúdo filosófico.

Foram as ideias de Victor Goldschmidt e Martial Guérout, encomendadas via missão francesa na USP, definidoras de uma maneira muito peculiar de fazer filosofia em solo brasileiro. No cerne dessas ideias estão os textos "Tempo Histórico e Tempo Lógico na Interpretação de Sistemas Filosóficos" (1963) – de Goldschmidt, e "Le Problème de l'histoire de philosophie", Guérout (1968). Esses textos construíram o território da filosofia profissionalizada no Brasil, cujo foco está na exigência da leitura estrutural dos textos e na explicitação de seu encadeamento lógico interno. "O que ocasionou que as universidades brasileiras tomassem o estudo da filosofia pela sua história". (RIBAS; TOMAZETTI, 2021).

De acordo com Cordeiro (2008, p. 134), a missão francesa na USP apontou a necessidade de reorganizar o trabalho filosófico no país a partir da criação de diretrizes que orientassem o seu funcionamento. Disso resultou a incorporação do método estrutural dogmático<sup>8</sup> e

---

8 Victor Goldschmidt (1963) na obra *A religião de Platão*, escreve o célebre texto *Tempo Histórico e Tempo Lógico na interpretação dos sistemas filosóficos*, em que distingue duas formas de interpretação dos sistemas filosóficos; método genético e método dogmático. Conclui que o método mais adequado para o trabalho e estudo com a filosofia é o método dogmático, justamente por ele corresponder à uma metodologia de exposição e exegese de um texto. Tal método requer que a pessoa que estude filosofia observe-se como interprete que aceite os dogmas como verdadeiros, não sendo necessário a postura de interrogar o sistema quanto à sua verdade, já que é o tempo lógico que um sistema se estrutura.

a análise estrutural dos sistemas filosóficos como manejo do fazer filosófico no além-mar.

Considerando esta primeira dobra da pesquisa, e filiadas à perspectiva foucaultiana da análise de discurso<sup>9</sup>, entendemos que os discursos que sustentam determinada forma de pensar e fazer filosofia atravessam o currículo, conduzindo práticas e produzindo assujeitamentos nos modos que estudantes compreendem e estabelecem suas experiências filosóficas e suas relações com a filosofia e com o filosofar.

É possível afirmar que Guérout e Goldschmidt complementam, no sentido metodológico, a missão de Jean Maugüé na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (CORDEIRO, 2008, 165). Cabrera (2013), em seu livro "Diário de um Filósofo no Brasil", ao tratar da questão sobre haver alguma "Filosofia no Brasil" é cirúrgico: antes da missão francesa na USP havia em nosso país "filósofos sem filosofia, ou seja, pensadores que exerceram o ato singular do filosofar, mas que em sua grande maioria pelo menos, não conseguiram escrever obras à

---

9 A partir dos estudos foucaultianos, em especial aqueles desenvolvidos em "Microfísica do Poder" (2013) "A ordem do Discurso" (2010), Arqueologia do Saber (2002), entendemos a análise de discurso como um processo que expõe a necessidade histórica de uma consciência de nosso tempo (FOUCAULT, 2002) com vista a realizar uma ontologia do tempo presente. Por isso perguntamo-nos: que tramas discursivas e regimes de verdade estão presentes nos processos de subjetivação que conduzem e fabricam modos de ser professores de filosofia em nossa época? Vale ressaltar que discurso é entendido por Foucault sendo produzido diante de complexos jogos de força que se tramam em relações de saber-poder. Por isso, ao realizar análise de discurso considerando essa perspectiva, implica o estudo de práticas discursivas que o enredam e o atravessam. Isto é, trata-se de compreender que discursos sempre se relacionam com uma determinada formação discursiva, organizada em conjuntos de enunciados que afirmam verdades de uma época de acordo com as regularidades de uma prática. Tudo aquilo que é dito ou que é possível de ser dito em determinado tempo histórico expõe as relações de poder e saber presentes no interior de um discurso, sendo tarefa do genealogista demarcar suas distâncias, dissidências e condições de aparecimento.

altura de sua atitude filosófica" (2013, p. 44). No entanto, após a missão francesa acontece uma situação inversa: "a de filosofia sem filósofos". Com essa constatação, ele está chamando atenção para o ambiente filosófico que prosperou em nosso país; um ambiente "de elaboração competente e até brilhante de trabalhos filosóficos, mas sem aquela atitude filosófica singular de primeira pessoa que sempre caracterizou o verdadeiro pensador" (2013, p. 44).

As diretrizes – ou "balizas seguras" – que postularam o fazer filosófico no departamento de ultramar (ARANTES, 1994) como atividade de análise estrutural de textos clássicos ergueram poderosos arautos, que determinaram regimes de verdade e a validade sobre o que significa trabalhar com filosofia. A circulação dessa produção discursiva ainda hoje povoa os territórios do ensinar e aprender filosofia no Brasil. São regimes discursivos de verdade fundantes de uma dita "sociedade do discurso filosófico", que se orienta por um sistema de procedimentos e de técnicas que põem em circulação conjuntos de validação sobre o que significa estar no verdadeiro ou no falso do discurso filosófico. A respeito desse processo de distribuição de estatutos epistêmicos, Foucault (2010, p. 12) nos diz:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A missão francesa na USP consolidou maneiras de se fazer filosofia. O caminho foi dado. Nós, como bons seguidores, o seguimos. Contudo, diante de uma tradição formativa, perguntamos

sobre os efeitos dessa herança nos processos de subjetivação de professores(as) de filosofia em formação. Considerando o contexto do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), interessou-nos questionar os caminhos. Que fizeram os(as) professores(as) estagiários(as) em contato com seus(suas) estudantes no Ensino Médio? Continuaram a seguir estes caminhos seguros? Encontraram outros? De que maneiras, considerando as suas experiências docentes na escola, perceberam suas práticas de ensino e a formação filosófica recebida?

Identificamos que as recorrências discursivas advindas do campo educacional produziram deslocamentos em relação ao modo tecnofilosófico de compreensão da filosofia, o qual apontou para a importância de um ensino de filosofia que possibilite experiências filosóficas aos jovens<sup>10</sup>. O contato com a literatura sobre metodologias de ensino de filosofia e didáticas do filosofar convocam a importância de priorizar uma educação filosófica por temas e problemas, o que torna os saberes filosóficos mais conectados com a realidade dos(as) estudantes da educação básica.

---

10 O referencial teórico oferecido ao longo da trajetória formativa na UFSM sobre o ensino de filosofia na escola básica, certamente se coloca como uma força potente e produtiva concorrendo na produção da subjetividade dos futuros professores. A partir de autores como Alejandro Cerletti (2009), Celso Favaretto (1991, 1993), Desidério Murcho (2005), Ester Maria Heuser (2010), Guillermo Obiols (2002), João Boavida (1996), Lídia Maria Rodrigo (2007, 2009), Marilena Chauí (2000), Renata Aspis (2004, 2009), Silvio Gallo (2000, 2009, 2012), Simone Gallina (2004) e Walter Kohan (2004), os(as) estudantes tem em seu processo de formação um chamado a pensar possibilidades didáticas para a filosofia com jovens. Defende-se a importância de uma educação que possa proporcionar a experiência do filosofar. Assim é imprescindível que o(a) professor(a) se experimente enquanto filósofo(a), para que assim possa demonstrar aos estudantes que eles e elas também podem se experimentar filósofos(as). Este entendimento entra em contraste com a formação filosófica que privilegia o estudo exegético das arquitetônicas que constituem os discursos da filosofia ao longo de sua história. O ECS em Filosofia faz com que estas duas forças fiquem face a face, pois, o professor-explicador está chamado a se pensar como professor-filósofo, isto é, aquele que cria algo com as ferramentas que a filosofia lhe oferece.

Também tenho como objetivo manter-me no caminho que a literatura sobre ensino de filosofia aponta, a saber, a concepção da indissociabilidade entre o ensino e o filosofar, entre o pensado e o pensamento, a filosofia e o filosofar (embora durante a formação no curso, isto ocupe, infelizmente, o lugar de discussão apenas nas cadeiras de educação). É aí, nessa indissociabilidade, que reside a importância do contato dos alunos com os problemas da História da Filosofia, pois são problemas iminentes à existência humana que o filósofo coloca e é partindo deles que poderá acontecer o processo do filosofar. Com isso, uma das minhas tarefas (e difícil tarefa) como professor de filosofia será tentar fazer a mediação entre essa universalidade do questionamento filosófico e a experiência de mundo com que já chegam à escola os educandos e seus modos de compreensão, suas representações. Pois só assim a minha prática educativa não se tornará uma prática bancária, isto é, aquela que só se baseia na transferência de conteúdos, ignorando a atividade do educando no processo (PROJETO DE ECS, 2015).

\*\*\*

Por seguir uma perspectiva histórica da filosofia, a tentativa de relacionar os conteúdos com questões atuais acaba não tendo frutos. Os alunos não percebem o real significado da filosofia na sala de aula e nem compreendem o que é exposto para eles. Acredito que isto ocorre devido ao fato de terem poucas aulas de filosofia, o que delimita o conteúdo a ser trabalhado, à forma como é tratada a história da filosofia (RELATÓRIO DE ECS, 2011).

\*\*\*

A proposta que irá me guiar durante o ECS é fruto de muito esforço e reflexão acerca dos conteúdos que irei tratar em sala de aula. Inicialmente me preocupei em não fugir do trabalho que a professora tem com os alunos. Acreditava que se não trabalhasse a história da filosofia como centro das aulas, causaria uma lacuna na formação destes estudantes. Por isso, por um longo tempo, procurei desenvolver uma metodologia que partisse da história da filosofia, e ao mesmo tempo não excluísse minha autonomia perante o que desejo abordar. Infelizmente esta tentativa foi em vão. A história da filosofia como tema central aparecia como limitadora do meu trabalho e processo de ensino e aprendizagem. A principal conclusão a que cheguei a partir deste esforço, é que se levasse a história da filosofia como tema central aos alunos, não estaria atuando de forma compatível com o que eu acredito ser um bom professor de filosofia (RELATÓRIO DE ECS, 2013).

\*\*\*

Planejo ter como central em minhas aulas a história da filosofia. Fazendo uma comparação para explicar como pretendo proceder, pode-se dizer que tentarei ser como um professor de literatura filosófica. Em minha opinião isso é fundamental para se evitar que a aula de filosofia se transforme em uma simples troca de opiniões pouco fundamentadas. Gostaria que os alunos participassem das aulas, mas é preciso que sua argumentação seja bem elaborada. Para essa melhor argumentação, o melhor caminho é o conhecimento da tradição filosófica (PROJETO DE ECS, 2014).

Entendemos que a produção de regimes discursivos de verdade governa os sujeitos no tipo de relação que constituem com a filosofia, a qual tem se caracterizado pela maneira que são apresentados à sua história e à sua tradição. Essa maneira, não raro negligencia aspectos importantes do processo do filosofar. Deleuze e Guattari, (1992), ao enfatizarem o objetivo da filosofia como sendo a criação de conceitos afirmaram que:

[...] os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem assinatura daqueles que os criam. Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhe são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los... (1992, p. 12).

À sombra do pensamento de Cabrera (2013), "buscamos provocar problematizações sobre os modos de compreender o filosófico, o filosofar e a história da filosofia sob os quais se inviabilizam filosofias e discursos ditos periféricos, ou ainda, aquilo que chamaremos de uma filosofia *menor*" (RIBAS, TOMAZETTI, 2021, p. 125).

Ao nos encontrarmos com os estudos foucaultianos, encontramos a oportunidade de contar uma história sobre a nossa própria história, isto é, uma história sobre como o saber filosófico vem sendo produzido desde a filosofia institucional e o tipo de sujeitos que este saber produz. De acordo com Cabrera, a filosofia institucional é aquela em que opera a engrenagem tecnofilosófica:

As universidades possuem seus cursos de Pós-Graduação em andamento, as fiscalizações institucionais funcionam a contento, os estudos são profundos e sérios, as habilitações são atribuídas criteriosamente. Aumenta o número de revistas especializadas e de procedimentos eletrônicos de rápido acesso às mesmas, os encontros nacionais de Filosofia proliferam e existe um amplo público interessado em questões filosóficas. Deixamos definitivamente para trás o diletantismo, a improvisação e a "Filosofia Frouxa", para entrar na trilha da seriedade profissional e dos trabalhos gabaritados. Nenhum problema, e, portanto, nenhuma necessidade de solução. Solucionar o que se está tudo tão bem ...? (CABRERA, 2013, p. 80).

O problema reside no fato de que "os estudantes querem fazer mais do que isso [...] eles querem criar filosofia, querem ser filósofos" (CABRERA, 2013, p. 81). E é justamente essa atividade que ainda hoje continua sendo negligenciada, tomada como algo irresponsável, injustificado ou confuso. "A filosofia institucional transformou a atividade filosófica numa série de movimentos automáticos e sem vida; num enorme aparato em que professores e estudantes aparecem submetidos a rotinas estáticas desprovidas de sentido" (CABRERA, 2013, p. 81).

Existe uma espécie de movimento automático e sem vida abocanhando a filosofia e tornando-a cada vez mais institucionalizada. Tomazetti e Benetti (2012), ao tratarem dos impasses do ato de ensinar

no Estágio em Filosofia, indicam a presença do caráter impessoal que os(as) estudantes(as) adotam no processo de construção de suas aulas. A manifestação desse modo impessoal denota, em alguma medida, a presença de relações de saber e poder na produção de significados sobre o que significa ensinar e aprender filosofia. Há uma produção de discursos, como viemos sugerindo, que emerge pela via dos saberes oriundos da educação, e outros pelos efeitos do método estrutural que castrou a primeira pessoa, a autoria, e que determina como filósofos(as) somente aqueles(as) consagrados pela tradição ocidental, sobretudo eurocentrada.

O momento do Estágio se mostra como um importante espaço de hiper crítica e contraconduta a esses efeitos, visto que nesse momento da formação, professores(as) estagiários(as) são chamados a experimentar-se docentes e a revisitar criticamente seu percurso formativo. Reviram, então os efeitos dos fundamentos e fins fixados de antemão e problematizam situações educacionais importantes. Embates são expostos e os zumbidos de uma tradição formativa começam a ser ouvidos. O discurso da tecnofilosofia é tomado como problema, sobretudo no que diz respeito a um elemento que ele comporta: a reprodução canônica da história da filosofia. Percebemos que até o momento da entrada em sala de aula, perguntava-se pouco sobre o tipo de história da filosofia que estava sendo estudada. O contato com a escola, no entanto, trouxe questões: que vozes falam e são faladas na história da filosofia que contamos? Que critérios definem um determinado autor ou texto como clássico ou o oposto? Que relações de saber-poder estão presentes em um tipo de filosofia que segue sempre a marca masculina, branca e europeia?

## POR UMA FILOSOFIA QUE GAGUEJA, PARA NÃO FILOSOFAR NO OLIMPO

Trataremos neste momento de explorar a questão de uma filosofia *menor*, aquela que ecoa os ditos das filosofias ditas periféricas. Os filósofos franceses, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014) no escrito “Kafka: Por uma literatura menor” delineiam os contrastes de uma literatura menor em face uma literatura maior, a qual é regida pelos cânones literários alemães. Demonstram que Kafka (2014, p. 33) fez gaguejar a literatura maior fazendo uso da possibilidade de criar uma língua menor, isto é, a possibilidade de ser em sua própria língua como um estrangeiro.

O *menor* aparece como prática discursiva que assume sua marginalidade em relação aos papéis representativos e ideológicos da língua e que aceita o exílio no interior das práticas discursivas majoritárias, gaguejando e deixando emergir o sotaque e o estranhamento de quem fala fora do lugar ou de quem aceita e assume o não-lugar como seu deserto, na impossibilidade de uma origem. (SCHOLLHAMMER, 2009, p. 63).

A inspiração deleuzo-kafkaniana nos ensinou a almejar a gagueira. Aqueles que proferem a verdade não gaguejam jamais: seus ditos e pensares se pretendem universais, indubitáveis, força inarredável de sentido. Pensemos, então, no que pode uma filosofia que se põe a gaguejar?

Na obra *Crítica e Clínica*, (1997), Deleuze escreve o ensaio intitulado “Gaguejar”, o qual nos interpela a perguntar pela potência de uma gagueira criadora. A gagueira que seria vista como erro, como desvio do bem falar é revertida em procedimento de linguagem criador, adotado por escritores e poetas. Manifesta-se como uma invenção que leva a língua a lugares impensados, indefinidos, impossíveis de adequação na ordem majoritária de estruturação de um idioma.

Gaguejar as estruturas permite a criação de estilos de escrita libertos do peso da tradição filosófica maior. A gagueira funciona como convite à subversão, a transgredir o instituído, a desnaturalizar o “desde sempre aí”, que segue a produzir poderosos arautos filosóficos. Ela aproxima-se do desvio errante e criativo da produção de conceitos. Por ser uma língua estranha, a filosofia que gagueja não está pronta e adquire potência justamente na sua condição *estrangeirica*. À medida que nasce, vai criando seu próprio idioma, desvios e modos de filosofar.

Tal é a condição de uma filosofia *menor* que recusa a continuar sendo feita e pensada a partir de estruturas implicadas em produzir cânones aos saberes filosóficos. Ela faz uma aposta e tenta trazer à tona uma multiplicidade de vozes que compõe “a vida, esta imanência” (DELEUZE, 2002). Põe-se atenta e à espreita em vias de questionar regimes discursivos que instituem aquilo que será considerado centro e o que será considerado marginal na construção dos conhecimentos. Assim, põe-se a agitar a ordem do discurso que tem historicamente delimitado ao saber filosófico estruturas e tratos universalistas que nos impõem um *modus operandi* destinado a filosofar no Olimpo.

Com essas questões queremos chamar atenção para a ordem discursiva que tem colonizado o pensamento filosófico, conduzindo-nos a pensar e a enunciar uma verdade sobre a filosofia e o filosofar, que é sempre branca, ocidental, ortodoxa e masculina. Naturaliza-se, neste tipo de discurso, a compreensão de que toda forma de pensamento que não se encerra em determinadas estruturas passe a ser tomada como periférica, marginal, pequena demais diante da magnitude do pensamento filosófico maior. Porém, já são tempos de questionarmos: até quando estaremos destinados a cantar teogonias e filosofar desde o Olimpo?

Se somos hoje substratos de uma linhagem tecnofilosófica descendentes de Jean Maugué, poderíamos desafiar a premissa “o essencial na filosofia é uma certa estrutura” (ARANTES, 1994, p. 61)? Com essa pergunta provocamos a comunidade filosófica a pensar suas

relações com a filosofia e a indagar-se - diante do Olimpo é possível criar linhas de fuga<sup>11</sup>?

Acreditamos que a possibilidade de pensar filosofias *menores* nos posiciona mais próximos da defesa de modos de ensinar filosofia que não se proclamem cozeiros do presente. Na companhia de Deleuze e Guattari, (1991, p. 25), compreendemos que uma filosofia *menor* não pertence a uma estrutura que é menor, no sentido de pequena, mas antes àquela que uma minoria faz de dentro de uma estrutura *menor*, que toma a periferia como potência e tenta sacudir a primazia que a traduz como marginal.

Em "Tratado de Nomadologia: a máquina da guerra" (1997), estes autores chamam atenção para o devir-problematizante presente na ciência e na filosofia *menor* que ameaça constantemente o saber que se funda na ordem da conquista e da posse, ocupando lugar central, majoritário e dominante na cultura. O *menor* insere-se como prática revolucionária – um devir-guerreiro – reivindicando para a epistemologia um tipo de ciência nômade. A partir disso, compreendemos que não se trata de incluir uma filosofia *menor* - as filosofias ditas periféricas, dentro de uma estrutura maior, senão de problematizá-la, torcê-la, desterritorializá-la. Movimentos de criação de linhas de fuga acontecem, são provocados, ante o desejo de tornar possível gerações protagonistas de uma história que não acata aos (des)mandos da compreensão dominante e colonizada da filosofia. Trata-se de " produzir filosofia a partir da história da filosofia, mas não ficando confinado a ela, apenas reproduzindo o pensamento", (GALLO, 2000, p. 29), ali instituído.

Atravessar a tradição da exegese filosófica e da colonialidade do saber filosófico pela experiência do filosofar não tem sido tarefa fácil. A

---

11 Conforme Deleuze (1998, p. 50) "partir, se evadir é traçar uma linha [...] a linha de fuga é uma desterritorialização. Fugir é renunciar as ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vaziar como um cano. Só se descobre o mundo através de uma longa fuga quebrada".

paisagem de pensamento, posta sobre a necessidade de uma formação rigorosa na “pureza” filosófica, choca-se com as problemáticas que emergem na escola básica. É necessário que saibamos escutar esses zumbidos incômodos. A premissa de que o rigor conceitual e o conhecimento da história da filosofia garantiriam a formação de um bom professor e de uma boa professora de filosofia está sitiada pela concretude das vidas as quais a filosofia deve ser ensinada.

Ainda no Ensino Médio fui seduzida pela filosofia e a história do conhecimento humano. Certamente, minha experiência com a filosofia na educação básica que me levou a escolher este curso. Porém, as razões que me levaram ao curso de licenciatura em filosofia não são as mesmas que me levam hoje a pensar o seu ensino. A história da filosofia pode chamar atenção de muitas pessoas, como fez a mim, porém é a atitude questionadora que, hoje, acredito ser prioritária no ensino da disciplina. Na contra mão desta realidade que se configura, o curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM apresenta para a formação dos futuros professores das escolas públicas um currículo conteudista centrado na História da Filosofia, com disciplinas completamente despreocupadas com a futura prática de seus alunos. Os professores, deste curso, em sua maioria, pouco se interessam pela escola de nível médio e com a qualidade do ensino de filosofia. Porém, tem predileção por citar problemas da educação básica e demonstrar, utilizando seus alunos como instrumento, como esses problemas afetam os conceitos do curso. Esta formação centrada na História da Filosofia não pode, por si só, formar bons professores ao mesmo tempo em que não forma bons filósofos. O que aprendemos durante a graduação é como sermos comentadores razoáveis, como analisar textos de autores de forma a decorar seus conceitos para que possamos reproduzi-los nas provas (RELATÓRIO DE ECS, 2011).

\*\*\*

Quando entrei no curso de filosofia era, provavelmente, a pessoa mais otimista do mundo. No entanto, esse curso possui como nenhum outro a capacidade de decepcionar seus alunos. Por isso, quando iniciei a graduação, não conseguia pensar em uma profissão mais incrível do que ser professora de filosofia, no entanto, com o passar dos anos o ambiente acadêmico me desanimou muito e depois de já estar cursando mais metade do curso havia momentos em que me questionava o que eu estava fazendo ali. Com isso, toda a energia que estava disposta a investir a favor da filosofia e de seu ensino foi consumida pelo cansaço e mesmice do curso, pois, defender o ensino da filosofia num curso arcaico e preconceituoso como o nosso não é uma tarefa simples. Outro ponto que me desanimava era perceber que a visão que eu tenho da filosofia parecia estar totalmente distorcida, porque a entendo enquanto área do conhecimento que tem por natureza o questionamento e a discussão, o diálogo e a troca e produção de ideias (com sustentação teórica é claro). Mas perceber que as pessoas só fazem aqui é repetir e explicar textos de filósofos é algo bastante decepcionante. Lembro-me de ter ouvido que a verdadeira filosofia e o verdadeiro conhecimento filosófico só podem ser produzidos dentro da academia a partir da explicação de textos, no entanto, considero que não existe outro lugar onde a filosofia esteja mais distanciada dela mesma do que a academia, considerando estes modelos puramente técnicos (RELATÓRIO DE ECS, 2014).

\*\*\*

É interessante notar que a questão da atribuição de sentido para aula de filosofia aos jovens se encontra no próprio ECS. É notório que essa preocupação nem sempre se fez presente para mim. A minha preocupação com meu desempenho conceitual e teórico com o domínio do conteúdo e de determinado autor me faziam deixar de lado este aspecto essencial quando se é professor de filosofia. O resultado disso, ao longo do estágio, me mostrou que me preocupar somente com o rigor conceitual fazia com que a aula perdesse o sentido para os alunos e consequentemente para mim. O ECS, por assim dizer, me oportunizou estabelecer uma outra relação com a filosofia. Aprendi uma importante lição: não cometer suicídio didático. Isto é, não importa o quanto o professor tenha domínio do conteúdo, isso é apenas um aspecto necessário e não suficiente (RELATÓRIO DE ECS, 2015).

Professores(as) estagiários(as) a partir de suas experiências docentes criam linhas de fuga e encontram possibilidades para tratar de assuntos que, uma vez marginalizados pelo cânone filosófico, não aparecem em seu processo formativo. Pensemos com Blanchot, (2007, p. 73), o contexto da docência no Estágio como *entre-meios-lugares* que possibilitam invencionar linhas de fuga. Pontos de escape, estágios de passagem que não são propriamente um lugar, mas sempre *entre-lugares*<sup>12</sup>. O entre de uma herança formativa, de um discurso normativo, de uma prática, de um modo de se relacionar com a filosofia.

A criação dessas linhas de fuga no processo de docência escolar traz à tona a potência de ação criadora, justamente aquela temível possibilidade de criar e descobrir mundos no mundo, vidas na vida, filosofias na filosofia. Gaguejando a filosofia maior, o Estágio em Filosofia mostra-se como um espaço aberto para movimentos de microresistência e de questionamentos sobre os modos como se aprende a visualizar o trabalho do(a) professor(a) e do(a) filósofo(a). Esses processos de microresistência falam de contracondutas; dizem do estabelecimento de uma relação com uma vontade de saber que circula nos discursos e problematiza a vontade de verdade que estabelece os tipos de experiências filosóficas que teremos.

Filosofias periféricas têm atuado no processo de construção de subjetividades docentes fazendo convites ao permanente questionamento sobre os tipos de filosofia que estamos reproduzindo e, conseqüentemente, pelos tipos de experiências filosóficas que nos condicionam a experimentar.

---

12 No constructo deleuzo-guattariano o espaço 'entre' adquire sentido de um 'meio' que "não é uma média, ao contrário é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa 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 e nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

Ao iniciar minhas considerações nesse relatório de Estágio e tomada pelo ânimo de que as situações possam ser diferentes às gerações vindouras, não posso deixar de destacar o aspecto paralisador do nosso curso. Um curso hegemonicamente, do ponto de vista do quadro docente e da grade curricular, masculino e branco. Chamo de aspecto paralisante, pois é muito fácil cair em contradição com a própria natureza do curso, e afirmar práticas e epistemologias racistas e sexistas. A filosofia nem sempre nos deixa a vontade para exercer o pensamento crítico e plural (RELATÓRIO DE ECS, 2016).

\*\*\*

Somente através da apropriação, da devoração é que pode o aluno dos trópicos tomar para si e assimilar a filosofia. É neste sentido do filosofar em que nos afirmamos latino-americanos, brasileiros, com todas as implicações políticas que essa postura carrega consigo. Porém, de forma alguma buscamos trazer à tona o debate para o nível geográfico dos termos. O que interessa aqui, é que o ensino de filosofia como um todo possa ser pensado a partir da realidade mesma do aluno. Afinal de contas, se não somos (e nem devemos querer ser) europeus ou norte-americanos em termos filosóficos, tampouco queremos que nossos alunos sejam (RELATÓRIO DE ECS, 2013).

\*\*\*

Estava seguindo meu planejamento didático. A aula ainda era sobre Descartes e o caminho trilhado por ele para chegar ao "*cogito, ergo sum*". Os alunos se mostravam interessados, embora alguns parecessem apáticos. Quando a aula se encaminhava para o fim, um aluno ergueu a mão e perguntou: "professor, existem filósofos vivos?". Algo diferente aconteceu naquele momento. A turma entrou em outra atmosfera. Muitos alunos começaram a falar e fazer perguntas do mesmo tipo. Respondiam as perguntas uns dos outros. Alguém fez o seguinte comentário: "mas é claro, né, tu "acha" que o professor é o que?". Começaram a discutir sobre o que fazia um filósofo e me pediam respostas. Eu ia dialogando, mas eles falavam mais. Uma aluna chegou a perguntar sobre as filósofas, dizendo que ainda não tinham estudado nenhuma. Esse dia foi muito marcante e redirecionou meus planos de aula. Nos encontros de estágio, conversei com a professora Elisete e com os colegas sobre o ocorrido. Trocamos fontes e eu comecei a levar o pensamento de filósofas para as aulas. Não fugi do conteúdo programático, mas também entendi que não podia fugir dos anseios dos meus alunos. A aula de filosofia, penso, deve tocar com as suas questões (RELATÓRIO DE ECS, 2016).

\*\*\*

A proposta para o estágio curricular supervisionado baseia-se em uma ideia que vem amadurecendo ao longo do tempo, durante minha formação no curso de filosofia. Ela está diretamente ligada a dois autores que me fizeram pensar a filosofia desde um outro ponto de vista único e rico, como vir a ser o do brasileiro. São eles Julio Cabrera (2010) e Oswald de Andrade (1970); seus conceitos de *filosofia desde o Brasil* e de *Antropofagia*, ajudaram-me a pensar a necessidade de um pensamento não debilitário e meramente reprodutivo do modo de pensar ocidental tradicional. Se, por um lado, a ideia de Cabrera explicita a urgência de pensar uma filosofia desde o Brasil, é através do conceito de *Antropofagia* de Oswald e do movimento modernista que buscaremos a chave para pensar um ensino de filosofia inserido na realidade do aluno. Tal prática filosófica antropofágica consiste na constante apropriação dos elementos da tradição ocidental, adaptados à fome do aluno, ou daqueles envolvidos na prática filosófica. A filosofia aqui assume um papel ritual de devoração, deglutição e assimilação conceitual, por parte do aluno, o "bom selvagem", ainda não catequizado, que segundo nossa concepção deve assim perecer arisco às armadilhas conceituais, ao pensamento pronto, ao pensamento manual. "Contra todas as catequeses [...] Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago" (ANDRADE, 1970, p. 13). Assim diz Oswald no início de seu *Manifesto Antropófago*, convocando-nos para uma verdadeira apropriação do antropófago conceitual que há em nós. A compreensão de Antropofagia como potencial pedagógico é como tentaremos pensar a proposta para o estágio curricular supervisionado. No horizonte dessa visão, surge o ensino de filosofia não apenas como uma mera reprodução de conteúdos herdados da tradição ocidental, mas como uma espécie de apropriação, devoração conceitual que surge da necessidade do aluno "não catequizado" a assimilar esses mesmos conteúdos à sua maneira, ou seja, como melhor lhe aprouver. É a partir da ideia do "O ócio contra o negócio" que tentamos conceber como seria uma prática filosófica verdadeiramente tupiniquim. Nessa visão, a filosofia não está subordinada ao negócio, visando como fim último uma recompensa profissional, financeira, mas sim, pensar o indivíduo inserido dentro de nossa cultura e nossa época histórica, como em última instância, carente de um pensar autenticamente vinculado a suas raízes e seu dia a dia. Aqui o conceito de apropriação talvez devesse ser trabalhado: a filosofia como disciplina na escola não deve, nem pode ser transmitida. Ao contrário, pensamos que essa deve ser apropriada pelo aluno, isto é, frente aos diversos temas e conteúdos filosóficos, deve este apropriar-se à sua maneira de conceitos e definições herdados da tradição (PROJETO DE ECS, 2013).

Pode-se dizer que uma educação filosófica *menor* que não teme em aprender a gaguejar é um ato político de resistência feito na micropolítica da educação básica ou educação superior, “como trincheira, como toca do rato, como buraco do cão, cavando um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras do desejo” (GALLO, 2002, p. 78).

Tomar o Estágio de docência em filosofia a partir da possibilidade de pensar uma educação filosófica *menor* na escola diz de processos micropolíticos capazes de pôr em suspeita e suspensão determinadas discursividades sobre a formação do filósofo profissional ilustrado, que evidencia sua potência hipercrítica diante da trama de saberes e poderes que participam de seu estatuto epistemológico.

Pensava-se anteriormente em compor um plano de ensino mais ousado, ou seja, uma proposta de Estágio mais desafiadora, com pretensiosas fundamentações teóricas com base nos pensamentos de Heidegger e Wittgenstein. Contudo, uma lição importante deve ser tirada da experiência da observação antes de planejar o estágio, é uma lição que fica para a vida: a defasagem entre o ideal e o real. Isto é, não se pode simplesmente enfiar a realidade em um ideário utopista, enfiar a realidade escolar em uma grade de leitura de uma escola filosófica, se não o oposto. A sala de aula, os alunos, a escola, tudo isso pensa e se pensa (PROJETO DE ECS, 2008).

\*\*\*

Como temos um maior interesse pela pesquisa do que pelo ensino de filosofia, poderíamos olhar para o estágio como apenas mais uma etapa de nossa formação profissional, etapa a ser vencida para que possamos concluir a graduação e dar continuidade à pesquisa. Visto assim o estágio parece mais um caminho a ser trilhado de forma mais ou menos indiferente ou desinteressada. Desta perspectiva, não esperaríamos aprender nada e, tampouco, vivenciar algo que nos surpreenda e que nos impulsione na direção de repensarmos a nós mesmos enquanto professores e enquanto sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem. Ao assumirmos uma posição honesta, não podemos negar que este já foi um modo a partir do qual encarávamos o estágio. Mas este era um modo de perceber o estágio a partir de um aluno desmotivado a lecionar face aos problemas postos pela realidade escolar e mais ainda, não induzido durante as disciplinas de graduação a pensar a educação como objeto de pesquisa (PROJETO DE ECS, 2010).

De acordo com Oliari (2011), a vivência na escola e as experiências de docência proporcionadas pelo estágio permitem que licenciados(as) tenham seus inícios como professores(as). A natalidade docente é oportuna para que, considerando a experiência escolar, provoque professores e professoras a tomar como problema suas relações com a filosofia e com seu ensino. No terreno da prática pedagógica, este momento formativo possibilita uma dobra em si mesmo, abandonando idealidades, desafiando-se à desterritorialização de práticas majoritárias.

Mas como proceder para produzir uma filosofia do múltiplo e não do Uno, uma filosofia do concreto cotidiano e não do universal abstrato? Como produzir uma filosofia distinta daquela da tradição ocidental, com mais de mil e quinhentos anos de história? Como produzir uma filosofia atendendo ao desafio de Nietzsche, sem fazer como Nietzsche? (GALLO, 2002, p. 37).

Diante da questão levantada pelo professor Silvio Gallo, posicionamos o debate da possibilidade da criação e ato inventivo a partir da trama discursiva que coloca em circulação "o mais poderoso regime de verdade inventado na modernidade" (COSTA, 2007, p. 141). Identificamos que tal regime captura as concepções de filosofia conduzindo as compreensões estabelecidas sobre a natureza da filosofia e do filosofar.

Há uma forte tendência de reprodução dos fundamentos do pensamento moderno demarcando os sentidos da filosofia como busca pela maioridade intelectual e emancipação crítica que denotam o enunciado de construção de um sujeito ideal, autônomo, esclarecido, ilustrado. No contexto atual de formação nos cursos de licenciatura em Filosofia, deparamo-nos com situações em que a maior preocupação, por parte dos

futuros professores, é com metodologias de ensino que proporcionem condições de realizar a transposição didática do conteúdo filosófico para as aulas no ensino médio. Por outro lado, entretanto, mostra-se de forma menos evidente uma percepção sobre o aluno que será o aprendiz e que deveria, hipoteticamente, estar disposto à reflexão, à leitura de textos e aos embates com a produção filosófica. Temos ainda de forma sutil a crença na existência de um modelo de subjetividade a ser seguido e incentivado **a fim de que chegue ao saber verdadeiro**. Não raro a máxima "**tornar o aluno consciente e autônomo**" se faz presente nos objetivos dos estagiários, como um **objetivo "natural"** do processo de ensinar filosofia. (TOMAZETTI; BENETTI, 2012, p. 1029, grifo nosso).

Para estas autoras (2012, p. 1030), durante o processo de orientação de estágio dois pontos centrais precisam ser colocados em discussão. O primeiro indica que o ato de ensinar requer que se exercite com os(as) futuros(as) professor(as) "a capacidade subjetiva de abertura para novos mundos e novas situações ignoradas". O segundo consiste em "criar formas de deslocá-los do plano de suas certezas, as quais foram legitimadas por uma didática não filosófica, que propõe caminhos certos a serem percorridos e tarefas determinadas a serem realizadas". Deste modo, é preciso construir outras possibilidades para a formação de professores(as) de filosofia que não aquelas que os(as) conduzem a enunciar as máximas "ensinar a pensar, tornar consciente, crítico, autônomo, emancipado".

Uma educação filosófica engajada com as filosofias periféricas não se desobriga em discutir os percalços das narrativas mestras nos processos de ensino-aprendizagem. Como é possível perceber nos fragmentos abaixo, as recorrências discursivas sobre a necessidade de a filosofia libertar os sujeitos de alguma condição de alienação ou ingenuidade é característica marcante.

O sentido da filosofia no ensino médio justifica-se pelo fato de que ela oferece ao estudante a leitura e pensamento crítico, autonomia intelectual, formação do indivíduo como cidadão esclarecido (RELATÓRIO DE ECS, 2007).

\*\*\*

A filosofia é capaz de fornecer ao aluno o desenvolvimento do pensamento autônomo, livre de manipulações e obediências, sendo o aluno capaz de pensar por si próprio e argumentar de forma coerente fundamentada na razão. É preciso que o aluno crie coragem e tome uma posição no mundo tornando-se assim um cidadão consciente de si mesmo, dos seus direitos e deveres, capaz de expressar suas opiniões, justificando-as. A filosofia, portanto, possibilita que o aluno torne-se um cidadão crítico e emancipado (RELATÓRIO DE ECS, 2008).

\*\*\*

Segundo Kant o homem deve aprender a pensar com fim a superar sua menoridade, seja ela no sentido intelectual ou moral, pois ela é culpa do próprio sujeito ao passo em que se nega a pensar por si próprio, delegando assim seus valores a outras figuras. De tal modo, penso que trabalhar a filosofia na perspectiva do esclarecimento é de bom grado, pois, além de oferecer um bom fim para o processo de educar, parece denotar o sentido adequado do papel da filosofia no ensino médio, a saber, uma ferramenta para instaurar suspeita e esclarecer o sujeito das condições das quais ele próprio e culpado (menoridade) e enfim, poder sair de tal condição (PROJETO DE ECS, 2009).

\*\*\*

Para podermos pensar no sentido da aula de filosofia no ensino médio, devemos antes responder à pergunta "o que é a filosofia?" De forma muito geral, sem considerar as peculiaridades das diversas áreas da filosofia, entendemos que a filosofia enquanto tal é aquela que possibilita "a saída do homem da menoridade", possibilita o "esclarecimento", nas palavras de Kant. A menoridade por sua vez "é a incapacidade de fazer uso do próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo". Dada esta noção geral, a aula de filosofia no ensino médio deve ser planejada de forma a que aos alunos sejam dadas as condições filosóficas necessárias para que consigam, por si mesmos, através de recursos contínuos, fazer uso de seu entendimento (PROJETO DE ECS, 2013).

A enunciação dessas máximas aparece nos escritos dos(as) professores(as) estagiários(as) à medida que vão definindo respostas sobre os sentidos e significados de se ensinar filosofia no Ensino Médio. Kant, (2010, p.63), no texto "Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?" definiu a *Aufklärung* como "a saída do homem de sua menoridade". É a finalidade de um processo histórico em que o ser humano se liberta de seu estado de menoridade e passa a alcançar a maioridade intelectual. "E por menoridade entende certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão" (FOUCAULT, 2000, p. 337).

A máxima *Aude Sapere* é utilizada por Kant como condição rumo ao esclarecimento, momento em que a humanidade fará, portanto, uso de sua razão sem se submeter a nenhuma autoridade. De acordo com Foucault (2000, p. 341) o texto de Kant marca o que chama de uma atitude de modernidade, um *ethos* filosófico determinado pelos princípios da racionalidade e da maioridade intelectual que nos captura até hoje e "define uma certa maneira de filosofar com relação direta à ideia de progresso da verdade e história da liberdade" (FOUCAULT, 2000, p. 345).

Menezes (2011) demonstra que o discurso da maioridade kantiana opera na produção de subjetividades num processo onde se entende que

[...] todos nós carregamos um estado de humanidade potencial ao nascermos, que será transformado em humanidade real desde que seu curso natural seja bem conduzido por aqueles que conosco se relacionam. Passa pela escola (pela família, pela religião, pelo Estado, etc.) uma boa parte das responsabilidades inventadas para a transformação desse potencial da humanidade em realidade. (MENEZES, 2011, p. 143).

Em relação a esse processo, Michel Foucault (2000), problematiza a *Aufklärung*. Em seu texto “*O que são as luzes?*”, o filósofo se mostra pessimista ao fato dos sujeitos alcançarem a emancipação intelectual.

[...] não sei se algum dia nos tornaremos maiores. Muitas coisas em nossa experiência nos convencem de que o acontecimento histórico da *Aufklärung* não nos tornou maiores: e que nós não o somos ainda. Entretanto, parece-me que se pode dar um sentido a essa interrogação de crítica sobre o presente e nós mesmos formulada por Kant [...] É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um êthos, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível. (FOUCAULT, 2000, p. 351).

Diferentemente de Kant, que aposta na educação como instrução para que o humano deixe sua condição de menoridade, Foucault compreende a educação como espaço de condução dos sujeitos, em que passam a ter acesso a todos os tipos de discursos que em suas tramas de saber-poder os conduzem a este ou aquele caminho. Convém, portanto, um *ethos* filosófico que abandone a fé cega nas luzes e se empreenda em pensar uma ontologia do presente como possibilidade crítica de realização de uma ontologia histórica de nós mesmos.

Essa atitude filosófica deve se traduzir em um trabalho de pesquisas diversas: estas têm sua ocorrência metodológica no estudo tanto arqueológico quanto

genealógico de práticas enfocadas simultaneamente como tipo tecnológico de racionalidade e jogos estratégicos de liberdade; elas têm sua ocorrência teórica na definição das formas historicamente singulares nas quais têm sido problematizadas as generalidades de nossa relação com as coisas, como os outros e conosco. Elas têm ocorrência prática no cuidado dedicado em colocar a reflexão histórico-crítica à prova das práticas concretas. (FOUCAULT, 2000, p. 351).

Tendo isso em vista, problematizamos o ideal de condução da racionalidade, da educação e da filosofia decretado pelos modernos. Entendemos que a produção discursiva do *sujeito racional fundante* com sua busca de verdades indubitáveis, a crença no constante progresso de libertação com um processo natural que se dá pela via filosófica e seus impérios demasiados solipsistas, tendem a negar, ou ao menos silenciar, a experiência, o mundo e a vida. Passamos assim a visualizar uma educação *menor* como a possibilidade de construção de linhas de fuga, retirando de nossos ombros a necessidade de carregar o atlas da modernidade, isto é, o "peso dos grandes sonhos, das grandes esperanças, das utopias aparentemente belas" (TREVISAN, 2004, p. 25).

A educação *menor* autoriza a desobrigação das narrativas mestras. Ela nos convida a um fazer e pensar educação sem recair no encantamento do sujeito autocentrado e do conceito reificado. Além disso, o *menor* nos auxilia a compreender as maneiras pelas quais estamos sendo conduzidos, seja através dos discursos educacionais ou filosóficos, à constituição de certas subjetividades docentes. De acordo com Silva-Miguel e Tomazetti (2016), é importante também compreender que

[...] considerar a análise de um tema vinculado à educação, inspirado num enfoque foucaultiano, exige, entre outras coisas, supor a possibilidade de ter que romper com algumas visões estabelecidas e

socialmente aceitas sobre as instituições educativas, assim como também estar disposto a abandonar determinadas crenças ou verdades. Dentre estas visões podemos citar aquela em que os conceitos: Sujeito, Verdade, Liberdade, Emancipação e Autonomia, têm centralidade e compõem um discurso educacional pautado na idealização e no universalismo. (SILVA-MIGUEL; TOMAZETTI, 2016, p. 76).

A educação *menor* se desobrigando às prerrogativas do modernismo, não incorporará o discurso utópico das pedagogias marxistas onde a educação é necessariamente entendida como um agente da transformação social ao tornar os sujeitos críticos, autônomos e emancipados. Do mesmo modo que não se ilude com as narrativas da educação compensatória.

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as *singularidades* desenvolvem *devires* que implicam em *hecceidades*. Não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos, individuações sem sujeito. Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também. (GALLO, 2002, p. 175).

Assim, desde dentro de um sistema maior, no qual estão fabricadas e inseridas as práticas majoritárias, somos como cães e ratos que cavam seus buracos, construindo movimentos de microresistências que se expressam em nossos textos, em nossos eventos, em nossas discussões cotidianas e em nossas aulas de filosofia no Ensino Médio.

Uma filosofia *menor* é criteriosa, nômade, e se torna subversiva, ao se propor fazer do ato filosófico justamente aquilo que lhe é legado: a

criação de conceitos<sup>13</sup>. Ela tem na sua ação algo incorporal, embora este algo "esteja sempre encarnado nos corpos" (GALLO, 2003, p. 48). Pensar, portanto, o Estágio Curricular Supervisionado como possibilidade de fazer uma filosofia *menor*, implica provocar rasuras nas maneiras tradicionais do pensamento que, neste caso em especial, Marisa Vorraber Costa (2007, 139) chamou de "a égide da melhor tradição filosófica moderna".

## A FIM DE SEGUIR PENSANDO ...

Tomar os escritos de estudantes de filosofia que relatam suas práticas docentes e filosóficas no contexto da sala de aula na educação básica nos interpelou a perguntar pelos discursos que tramam a suas concepções sobre ensino e aprendizagem de filosofia. Encontramos no Estágio Curricular Supervisionado fronteiras e dobradiças que nos movimentaram a pensar as práticas discursivas que atravessam os processos de subjetivação da formação filosófico-pedagógica. Em consonância com Ester Maria Heuser (2010, p. 18), compreendemos a importância de se pensar a docência e a formação docente de modo filosófico, para que assim possam emergir relações outras com a docência e com a filosofia. Pensamos sobre a potência de ter encontrado no Estágio o ímpeto de uma força criadora, um tipo de devir-guerreiro-problematizador.

Como um barco que conduz professores(as) estagiários(as) a velejar pelos mares da filosofia na escola pública, de águas não tão calmas e sempre em processo de roer suas margens, visualizamos no Estágio possibilidades para pensar uma educação filosófica *menor*. Esta que se faz velejando, um velejar instável e imprevisível. Há rotas, sim! Contudo quem veleja sabe que não sabe muito bem onde chegar. A rota muda. Adapta-se. Adequa-se conforme as necessidades climáticas.

---

13 Ver Deleuze e Guatarri. O que é a filosofia? (1992).

A turma que veleja junto é termômetro preciso, bússola sempre de prontidão. Chuva forte ou fraca, altera a rota. Tempestades, desviam o caminho. Presença intensa ou ausência completa de ventos, impactam a viagem: animam e paralisam. E o mais importante: esse ato de velejar tem relação com as condições e circunstâncias que levam a um destino. E assim fizeram os(as) professores(as) estagiários(as) velejarem em cursos fora do curso; construíram seus percursos docentes.

Houve embates. A paisagem do professor-explicador confrontou a imagem do professor-filósofo. Desse conflito a rota levou a lugares impensados. Às vezes, a rota deixou de existir. Sloterdjick (2003, p. 188) foi mais um barqueiro que ajudou a conduzir essas excursões, mostrando que o filósofo necessita dar uma chance à criança que há nele, aquele que ainda não entende todas as coisas e que por isso mesmo tenha chance de formular questões importantes, questões que valorizem as infâncias do pensar.

Houve um tempo outro que emergiu – tempo *aíon*, tempo do acontecimento (GALLO, 2015, p. 09). Um tempo da sala de aula. Um tempo de juventude. Um espaço heterotópico. Um espaço de desterritorialização, de valor coletivo e de ramificação política. Houve brechas.

As possibilidades para pensar uma educação filosófica menor são múltiplas, não se iniciam e nem se encerram nesse momento que é o estágio curricular supervisionado. Mas nele há um momento de natalidade (OLIARI, 2011). A natalidade docente do(a) estudante(a) que passa a ocupar o lugar de fala de professor(a) e se expressa, se experimenta, experencia a docência de acordo com suas inclinações filosófico-educacionais. Nesse momento, cria, se repensa, se questiona. Rumina processos didáticos. Busca filosofias “com cheiro de nossa terra” (GALLO, 2015, p. 09). Rói-se no movimento intenso de problematização sobre modos de estar professores(as), sempre em vias de rasgar-se a si mesmo. Sempre em tempos de mostrar que

do Monte Caburaí ao Chuí, a filosofia na escola, segue criando seus próprios idiomas.

## REFERÊNCIAS

ARANTES, P. E. **Um departamento Francês de Ultramar**: Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (Uma experiência nos anos 60). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CABRERA, J. **Diário de um filósofo no Brasil**. 2ed. Ijuí: editora Unijuí, 2013.

CORDEIRO, D. S. **A formação do discernimento**: Jean Maügué e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia), Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs 5**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. V. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka**: Por uma literatura menor. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz, Rio de Janeiro: Editora 34, 1991.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart, São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Dobra (a)**: Leibniz e o Barroco. Papyrus Editora, 1991.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. A imanência: uma vida. **Educação & realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.v. 1.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 21. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: MOTTA, Manuel Barros da. **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GALLO, S. **Filosofia no Ensino Médio**. (org). Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. In: **Revista Educação e Realidade**, v. 27, n. 3. Jul./dez. 2002, p. 169-178.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, S; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma filosofia da educação. In: **Revista Educação**, v. 3 Biblioteca do Professor n. 3, Foucault pensa a educação: Editora Segmento, 2011.

GALLO, S. **Territórios de filosofia**: em torno de uma educação menor. In: Pensando bem, UFJF: Blog. 2015

GOLDSCHMIDT, V. **Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos**: A religião de Platão. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963 (Introdução, p. 139-147).

GUÉROULT, M. O problema da legitimidade da história da filosofia. **Revista de História**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 189- 211, 1968 [1956]. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128471/125316>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

HEUSER, E, M, D. Muros do Estágio na Formação de Professores de Filosofia. In: **Revista Saberes**, 2010, v. 2. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/saberes>. Acesso em: set 2018.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KANT, I. O que é o esclarecimento? In: KANT, I. **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. Ed. Petropolis: Vozes, 2010. p.63-71.

MAUGÜÉ, J. O Ensino da Filosofia e suas diretrizes. In: **Kriterion Revista**. Edição 63: Belo Horizonte, p. 225-234, 1954.

MENEZES, E, C, P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS. 2011.

OLIARI, G. **Estágio de Docência**: A busca por outras reflexões/ compreensões a partir de Hannah Arendt. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, SC. 2011.

RIBAS, J, E. **Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia e suas obras**: uma genealogia da formação filosófica na UFSM. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2019.

RIBAS, J. E; TOMAZETTI, E, M. **Formação de professores(as) de filosofia, saber universitário e práticas de subjetivação docente**. IX Encontro Internacional de Investigadores em Políticas Educativas / compilación de ponencias. - 1ª ed. - Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación, Libro Digital, 2021.

SCHOLLHAMMER, K, E. **As práticas de uma língua menor**: reflexões sobre um tema de Deleuze e Guattari. In: Ipotesi: Revista de Estudos Literários de Juiz de Fora. V. 5, N. 2 P 59-70, 2009.

SILVA-MIGUEL, I; TOMAZETTI, E, M. Utilizando algumas ferramentas da caixa de Michel Foucault na pesquisa em Educação. In: **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p. 75-83, 2016.

SLOTERDIJK, P. **Crítica de la razón cínica**. Madri: Siruela, 2003.

TOMAZETTI, E, M; MARÇAL, K, I. Apontamentos sobre a relação entre história da Filosofia e ensino da Filosofia. In: **Diálogos entre filosofia e educação**, Battestin, Claudia; Dutra, Jorge da Cunha (orgs). Rio Grande: Ed. Da FURG, 2015.

TOMAZETTI, E, M; BENETTI, C, C. **Formação do professor de filosofia**: entre o ensino e a aprendizagem. Revista Dialogo Educacional: Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1027-1043, 2012.

TREVISAN, A. **Terapia de Atlas**: pedagogia e formação docente na pós-modernidade. UNIJUI, 2004.

## **4 O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO**

*Luciano da Silva  
Julio Marcelo Leite Patriota  
Arthur Cardoso de Andrade  
Romualdo Batista Malaquias*

### **INTRODUÇÃO**

As mudanças realizadas na educação básica brasileira a partir da década de 1970 despertaram um interesse sobre como ensinar filosofia no ensino médio. Esta preocupação se deve ao fato de que a filosofia refere-se a um tipo de saber que remonta ao contexto da Grécia Antiga.

O ensino desse saber, conforme acentua Sílvio Gallo (2007), precisa evitar ser resumido a conteúdos que devem ser passados de uma à outra geração. Não se trata de negligenciar a história da filosofia, mas de articulá-la com o filosofar, incentivando o desenvolvimento da criatividade e do pensar a partir do estudo dos diferentes momentos da história das ideias filosóficas. Para isso, é necessário evitar a mera transmissão de conteúdos, mas também evitar o que Gallo (2007) chama de “canto de sereia”, que são as “competências e habilidades”, que tomam o caminho que vai na contramão do conteudismo, correndo o risco de “[...] ‘desfilosofar’ [...] a aula de filosofia, pela perda do conteúdo específico” (GALLO, 2007, p. 17).

Ante esse contexto, nossa proposta no presente ensaio é refletir sobre o que pode ser feito no ensino de filosofia no espaço que lhe foi dedicado após as transformações realizadas na educação básica brasileira.

## **A FILOSOFIA NA ESCOLA DE MASSA**

Na reforma do ensino de 1º e 2º graus, realizada a partir da lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que ampliou quantitativamente o campo de atuação das escolas para o acolhimento dos alunos e das alunas das classes populares, o ensino médio apresentou significativa queda na qualidade do ensino oferecido, situação que foi atribuída à entrada desse novo público. Mas, a qualidade que havia antes dessa reforma se devia ao fato de que a escola atendia exclusivamente um público reduzido e elitista (RODRIGO, 2009). Essa ampliação transformou a escola pública em escola de massa, passando a atender uma população “[...] com características diferentes da anterior, com grandes deficiências do ponto de vista da cultura erudita [...]” (RODRIGO, 2009, p. 10).

A democratização da escola trouxe um novo contexto para a filosofia, que até o final da década de 1960 tinha a mesma função das demais disciplinas do ensino médio, a saber, a preparação de um público específico que vinha das elites e iria ingressar nas universidades. O desafio didático posto ao ensino de filosofia, a partir desse momento, foi o de transpor para um público leigo o instrumental conceitual da filosofia.

A entrada em definitivo da filosofia no currículo do ensino médio se deu a partir da lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008, a partir da qual o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou a vigorar com a seguinte redação: “IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 1996). Esta lei reconhece a importância da filosofia na formação dos/as estudantes nessa fase do ensino. Notadamente esta é uma demanda que se impõe a qualquer disciplina do ensino médio, mas, conforme Navia (2004, p. 70), “[...] sem a filosofia, algo importante faltaria na formação de um cidadão livre em uma democracia moderna, que não o quer apenas de modo formal”. Essa formação demanda uma ênfase na compreensão do contexto social que envolve a educação. Para tanto,

é preciso que a aula de filosofia, nesta fase do ensino, não substitua a abordagem dos problemas filosóficos por uma "[...] sacralização dos supostos métodos de participação e dinamização forçada da atividade em aula [...]" (NAVIA, 2004, p. 71).

O ensino de filosofia no ensino médio, no atual contexto histórico, não dispõe de uma condição privilegiada como ocorreu a partir de 2008 até o golpe de estado de 2016. Diversos ataques à educação pública vêm sendo cotidianamente realizados nos últimos anos. Em 2017, foi aprovada a lei 13.415, retirando a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio das escolas brasileiras, reconfigurando o panorama empregatício dos professores e das professoras desses componentes.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, o componente filosofia passou a compor a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas juntamente com os componentes Geografia, História e Sociologia, buscando com isso o aprofundamento das aprendizagens adquiridas pelos/as estudantes no ensino fundamental. A integração desses componentes se dará por meio das Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Com essas mudanças, a oferta do ensino de filosofia passou a depender da forma como a Secretaria de Educação de cada Estado brasileiro organiza seu currículo do ensino médio. Mas, a despeito do cenário desanimador atual, é preciso buscar caminhos alternativos que solucionem ou pelo menos proponham respostas para essa crise, mas parece necessário que em sala o professor não deva abrir mão do aspecto filosófico da aula. A esse respeito, a nosso ver, a reflexão de Hannah Arendt sobre a educação parece oferecer um caminho consistente.

## **O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO**

No texto "A crise na educação" ([1957] 2011), Hannah Arendt apresenta uma reflexão que se relaciona diretamente com o contexto da educação brasileira que progressivamente vem solapando as bases do lugar da disciplina de filosofia na educação básica. No seu entender, uma crise, quando emerge, traz também uma oportunidade de reflexão, a saber:

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada (ARENDR, 2011, p. 223).

A crise é resultado da ação conjunta de diversos fatores que se combinam, dentre eles nossas próprias concepções e práticas. Os paradigmas pelos quais orientamos nossas ações filosóficas e pedagógicas foram abalados pelo contexto educacional do início da terceira década do século XXI. Nesse sentido, a crise é extremamente útil na medida em que desnuda a inadequação de práticas e concepções adotadas de modo acrítico e nos oferece uma oportunidade de reflexão acerca daquilo que foi, que está e, sobretudo, que pode ser feito. Ante esse contexto, algumas questões emergem acerca do caminho que estamos trilhando: quais paradigmas pedagógicos precisam de revisão? Quais concepções contribuíram de maneira decisiva para a construção da crise na qual estamos inseridos? Que práticas nos empurraram progressivamente para o contexto educacional atual? Tais questões são importantes na medida em que não se pode "[...] isolar completamente o elemento universal das circunstâncias concretas em que esse problema

aparece" (ARENDT, 2011, p. 223). Uma crise educacional só pode ser compreendida a partir do seu contexto histórico social.

Ao observar a sociedade estadunidense, Arendt (2011) denuncia que em meados do século XX o "novo" incitava uma grandiosa paixão na população do país e, sobretudo, nos ideais pedagógicos adotados. O "velho mundo" era compreendido, em diversas instâncias, como o anti modelo pela sua incapacidade de solução da pobreza e da opressão. O novo mundo, no ideal de construção de uma nova sociedade que solucionasse esses dois problemas latentes de seu tempo, expressava significativo apreço pela novidade, ou seja, a concepção de que "é possível fundar uma nova ordem, e [...] fundá-la com plena consciência de um *continuum* histórico [...]" (ARENDT, 2011, p. 226) se disseminou pela sociedade estadunidense na década de 1950. Esse contexto de sacralização do novo, gradualmente veio se agravando durante as décadas posteriores e atualmente encontra-se ainda mais vívido do que no período descrito por Arendt. No início da terceira década do século XXI, na sociedade brasileira, impulsionado pelos meios de comunicação, pelas redes sociais e avanços tecnológicos que fomentam uma verdadeira devoção pelo produto mais moderno e mais atualizado incitando um consumismo desenfreado de produtos, o apelo à novidade tornou-se pedra angular.

Retornado ao contexto estadunidense, a filósofa demonstra como essa devoção à novidade fez o país adotar, acriticamente, teorias pedagógicas que marginalizam a razão, simplesmente pelo fato de serem intituladas progressistas:

Com respeito à própria educação, a ilusão emergente do *pathos* do novo produziu suas consequências mais sérias apenas em nosso próprio século. Antes de mais nada, possibilitou àquele complexo de modernas teorias educacionais originárias da Europa Central e que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação

progressiva, uma radical revolução em todo o sistema educacional (ARENDR, 2011, p. 226, 7).

Dois pontos essenciais para se compreender as teorias pedagógicas progressistas adotadas pelos educadores estadunidenses dialogam de maneira direta com a sociedade brasileira do início do século XXI. O primeiro ponto se refere à descentralização do conteúdo que, de acordo com Arendt (2011, p. 231):

Sob influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada.

A centralidade da formação docente se localiza na sua capacidade de ensinar em detrimento do seu domínio do conteúdo, isto é, "um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa [...]" (ARENDR, 2011, p. 231). A educação circunscreveu seus esforços no "como" e ignorou o "que" ensinar. A didática docente marginalizou a necessidade do acúmulo de conhecimentos historicamente construídos do profissional da educação e a não necessidade de domínio do conhecimento por parte de professores e professoras acerca da área que leciona faz com que ele e ela se encontrem "[...] apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento" (ARENDR, 2011, p. 231).

O segundo ponto se refere à centralidade do saber-fazer. Para Arendt, as modernas teorias pedagógicas, ao retirarem a centralidade do conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, delegaram ao saber-fazer o papel central deste processo. A educação na época em que a autora escreveu seu ensaio, e hoje está ainda mais evidente, tem concedido um papel de destaque ao "fazer", ao invés do "aprender". A concepção que fundamenta essa prática pedagógica está na seguinte premissa: "[...] só é possível conhecer e compreender aquilo que nós

mesmos fizemos [...]” (ARENDR, 2011, p. 233). Essas práticas pedagógicas, segundo a filósofa, transformam as instituições educacionais em institutos profissionais que obtém grande êxito ao ensinar um indivíduo saberes técnicos como operar máquinas, dirigir um automóvel etc, mas revelaram-se “[...] incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão” (ARENDR, 2011, p. 232). Nesse sentido, a concepção central da instituição educacional, que era o “aprender”, vem cedendo, progressivamente, lugar ao “saber-fazer”.

Mais de 50 anos depois da publicação do texto de Arendt, esse cenário se mostra atual e dialoga de maneira direta com o nosso contexto educacional. Na sociedade brasileira atual, as escolas públicas que centram-se no saber-fazer ganham cada vez mais força no contexto da educação. O que ocorre é, em suma, um desprezo pelo passado, uma rejeição dos conhecimentos historicamente construídos que, no entender de Arendt (2011, p. 243), pode ser explicado da seguinte forma:

A crise de autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado.

Sob a promessa de inovação, o passado foi constantemente ignorado e marginalizado na sociedade estadunidense desde meados do século XX. E quando se trata de educação o quadro é ainda mais preocupante na medida em que “[...] a autoridade do mestre arraigava-se firmemente na autoridade inclusiva do passado enquanto tal” (ARENDR, 2011, p. 245). Trazendo para o contexto da filosofia enquanto componente da área de Ciências Humanas na educação básica brasileira atual, o desprezo pelo passado, conforme acentua Arendt, atinge também o ensino de filosofia no ensino médio, que necessita do diálogo constante entre teorias educacionais, história da filosofia e os conceitos construídos por filósofos e filósofas para se desenvolver.

## CONCLUSÃO

É possível compreender a educação como um processo formativo amplo que envolve espaços como uma comunidade ou uma aldeia na medida em que se compreende educar como formar indivíduos através de práticas, costumes, conhecimentos e culturas. A escola é apenas um espaço específico de formação, porque ela concentra potencialidades complexas de construção de perspectivas verdadeiramente críticas e emancipatórias. Mas também é na escola que se inserem os projetos de educação bancária (FREIRE, 2017). Daí surge a necessidade de pensar o ensino e suas nuances, o modo como é desenvolvido e suas implicações.

As perspectivas de escola no contexto brasileiro atual estão amplamente conectadas aos ideais neoliberais de formação para o mercado de trabalho. Isso se manifesta não só no modo como a formação técnica é oferecida de modo conjunto com a formação escolar, mas também na maneira em que a relação professor/a-estudante tem sido simplificada e limitada pelas abordagens conteudistas e superficiais de ensino (LAVAL, 2019). Esse problema é observado por Freire (2009) ao traçar os caminhos para pensar e efetivar a construção de um ensino capaz de considerar a complexidade de seus integrantes e que não esteja a serviço dos interesses limitantes e alienadores que objetivam formar apenas indivíduos aptos ao mercado. Assim, Paulo Freire desenvolveu o conceito de *Ser Mais*, como uma proposta de humanização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino através do entendimento da complexidade de suas construções sociais, históricas e culturais, objetivando a percepção sobre suas opressões e a construção do direcionamento para a libertação. O "ser mais" é uma força que está em nós e nos impulsiona para uma compreensão de que somos "mais" do que apenas seres que estão no mundo (HAHN, 2021).

O ensino de filosofia precisa demarcar seu lugar emancipatório no ensino médio, isto é, o lugar de um pensamento que trabalha com

conceitos a partir do diálogo com diferentes campos do conhecimento, mas que não aceita a realidade sem problematizá-la. Uma aula de filosofia pode ser elaborada a partir da História da Filosofia ou a partir de conceitos filosóficos, mas, ao nosso ver, o que não pode ser substituído é o aspecto filosófico da aula, ou seja, a especificidade do tema abordado.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In. ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7ª ed. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.684**, de 2 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm). Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 10 ago. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In. SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto (orgs). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HAHN, Adriano Luís. **Como o “ser mais”, em Paulo Freire, humaniza o indivíduo?** São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

NAVIA, Ricardo. Ensino médio de filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países. In. KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia**: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

# 5 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O TRATAMENTO DAS *FAKE NEWS* NO ENSINO DE FILOSOFIA

*Suelen Lopes de Souza*  
*Valter Ferreira Rodrigues*

## INTRODUÇÃO

O tema das *Fake News* e sua consorte pós-verdade alcançaram a escola e repercutiu de forma candente nas aulas de Filosofia, mormente quando nós, alunos e professores, nos arriscamos no terreno movediço da categoria de verdade e da possibilidade de conhecimento. Esses momentos aventaram a hipótese de que o ensino de Filosofia pode ser pensado à luz desse problema contemporâneo. A pesquisa culminou na construção de uma proposta pedagógica para o ensino de Filosofia<sup>14</sup>. Este artigo expõe reflexões sobre o ensino de Filosofia e os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa. O itinerário a seguir apresenta inicialmente, algumas reflexões sobre o ensino de Filosofia a partir da abordagem da pedagogia histórico-crítica de Saviani e Duarte (2010) em diálogo com Kosik (1969); e de ensino de Filosofia com Dias (2010) e Alves e Silva (2016). Em seguida, trataremos do posicionamento teórico basilar sobre a problemática da verdade e do conhecimento: alguns pressupostos da ontologia marxiana, tal como delineada por José Chasin (2009).

---

14 As atividades práticas pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa podem ser consultadas em Souza (2021).

## REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA: AS *FAKE NEWS* COMO UM PROBLEMA FILOSÓFICO

A prática docente demonstra-nos que os conceitos e categorias da Filosofia são apreendidos pelos estudantes de maneira mais eficaz quando cotejados com problemas mais tangíveis e cotidianos. Invariavelmente, ocorre uma abordagem mais produtiva quando conteúdos filosóficos são destacados a partir de um determinado tema que desperta a curiosidade e a dúvida entre os alunos.

Desse modo, o problema das *Fake News* foi tratado nesta pesquisa como um problema filosófico, tal propõe Saviani (1996). Nessa perspectiva, o cerne do problema é a necessidade que só pode surgir no plano subjetivo quando sentida objetivamente pelo indivíduo. Uma questão em si ou desconhecimento de respostas sobre algo, não necessariamente configura um problema. O que caracteriza um problema é a necessidade de conhecer aquilo que se desconhece. Dessa forma, o problema tem um aspecto objetivo e subjetivo – respectivamente, uma situação concreta que conscientiza o indivíduo da necessidade de conhecer e a ascensão dessa necessidade ao plano consciente. Conforme Saviani, “[...] há, porém, circunstâncias concretas que objetivizam a necessidade sentida” (SAVIANI, 1996, p. 14). A necessidade de saber aquilo que não se sabe pode ser sentida e estimulada dentro de um ambiente que possibilite avaliá-la e prover meios para satisfazê-la. As aulas de Filosofia podem ser esse espaço provocativo e estimulante de produção e reflexão de problemas filosóficos.

Além do problema possuir esse duplo caráter – objetivo e subjetivo – um problema filosófico caracteriza-se por ser uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 1996, p. 16). Dessa forma, o problema é examinado, a partir de suas raízes de maneira sistemática inserido em amplo contexto histórico.

Por outro lado, a necessidade que move nossos estudantes a conhecer, muitas vezes é somente cumprir os ritos escolares para serem bem avaliados. Saviani aponta como "os currículos escolares são destituídos de conteúdo problemático" (SAVIANI, 1996, p. 11). Especificamente, no caso do ensino de Filosofia, podemos tratar em nossas aulas da lógica aristotélica, do método cartesiano, da moral kantiana, da filosofia da linguagem, etc., sem que nada disso represente um problema para os estudantes, tampouco um problema filosófico. O problema mais relevante, ou o pseudo-problema que eles terão diante de si será, no limite, a apreensão mais eficaz que lhes garanta a aprovação na disciplina.

Conforme Saviani (1996) um pseudo-problema só pode captar a assim chamada pseudo-concreticidade abordada por Karel Kosik (1969). Isso significa que os indivíduos estão o tempo todo no cotidiano diante de manifestações de fenômenos – o mundo da pseudo-concreticidade – que ocultam e simultaneamente também indicam o caminho para a essência das coisas, a verdadeira concreticidade. A realidade é a unidade do fenômeno e da essência (KOSIK, 1969, p. 12). Porém, é possível considerar como essência aquilo que é apenas fenômeno de algo, assim como tomar como problema aquilo que é apenas manifestação do problema (SAVIANI, 1996, p. 13). Ainda mais por estarmos imersos em uma práxis histórica assentada na sociedade de classes e em uma forma de produção da vida modulada pelo capital e não pela atividade consciente dos indivíduos.

Por isso, Saviani aponta a necessidade de resgatar a problematidade do problema e para isso o conceito de necessidade é tão fundamental. Na produção de sua existência os indivíduos defrontam-se com necessidades vitais. Mas ao sentir e compreender as manifestações de sua própria existência como algo desligado dela mesma, ele está vivendo no mundo da pseudo-concreticidade e, logo, entendendo como problema aquilo que é apenas manifestação do problema.

Compreendemos o tema das *Fake News* como um problema que se apresentou na realidade como um problema para nós, estudantes e professores, como uma necessidade objetiva e subjetiva, carente de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, encerrando como um problema filosófico. Contudo, algumas reflexões foram necessárias para estabelecer pressupostos metodológicos para o tratamento do tema no ensino de Filosofia.

Estabelecemos até o momento a necessidade e a relevância do tema das *Fake News* no ensino de Filosofia. Mas de que forma uma tal questão contemporânea pode mobilizar conceitos filosóficos? E quais seriam? Quais mediações o ensino de Filosofia pode mobilizar? É possível ensinar Filosofia a partir de problemáticas advindas do cotidiano? A tradição filosófica tem algo a contribuir para esse tema? Em que sentido seria necessário recorrer ao pensamento filosófico? A seguir, trataremos dessas questões.

## **AS FAKE NEWS COMO UM PROBLEMA FILOSÓFICO NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Entendemos que utilizar conhecimentos adquiridos pela humanidade, especificamente a tradição filosófica e o texto filosófico são imprescindíveis no ensino de Filosofia. Contudo, isso não interdita o debate para os problemas cotidianos ou torna a disciplina hermética e apartada da realidade dos estudantes. Assim como cada área têm suas formas específicas, as formas como a Filosofia operou para tratar de problemas concretos pode ser apreendida e praticada em outras circunstâncias, diante dos mesmos ou de outros problemas.

Essa abordagem rejeita de antemão o dilema que, reiteradamente, coloca-se nos debates sobre o ensino de Filosofia, expresso na dicotomia: "ensinar a filosofar" *versus* "ensinar Filosofia". Nessa querela, a primeira posição corresponde, grosso modo, a uma

aprendizagem que possibilite aos alunos o pensamento crítico, criativo, autônomo, um convite a pensar por conta própria. A segunda posição, "ensinar Filosofia", equivaleria ao ensino estanque dos conteúdos formais da tradição filosófica. O dilema é frequentemente associado à tese kantiana, vulgarmente expressa em algo como "não se pode aprender Filosofia, mas apenas aprender a filosofar".

Essa oposição, segundo Marinês Dias (2010), além de ultrapassada é um falso dilema. "Na medida em que não é possível pensar no ato de filosofar sem o produto produzido por ele, e que é a própria Filosofia. Do mesmo modo, o que chamamos Filosofia só pode existir a partir do ato de filosofar" assim como não é possível "ensinar a tecer, sem, no entanto, produzir o tecido. Estaríamos, então, filosofando sobre o nada e tecendo o vazio" (DIAS, 2010, p. 55). A autora ainda destaca que passagens subsequentes importantes daquela tese kantiana são esquecidas: "Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes" (KANT *apud* DIAS, 2010, p. 61).

Dessa forma, por um lado, os conceitos, as representações, os posicionamentos e a linguagem filosófica podem permitir ao aluno tanto problematizar essas mesmas categorias, como estabelecer generalizações, buscando regularidades a partir do que já foi estudado na história da humanidade. Por outro lado, podem desenvolver habilidades cognitivas específicas diante de situações, problemas, valores, normas que o influenciam nas suas relações cotidianas.

Assim, aquilo que é produzido pela tradição filosófica é material de exame e reflexão. O texto de Alves e Silva (2016), "Ensino de Filosofia ou o Conteúdo da Filosofia e a Filosofia como Conteúdo", trata da importância do texto filosófico como "um *pretexto* e um ponto de partida da produção de novas formas reflexivas" (ALVES; SILVA, 2016, p. 397). Os autores apontam a importância da utilização do texto filosófico no ensino de Filosofia, por várias razões: por ser uma forma

de expressão desafiadora dado o nível de articulação semântica e lógica; por ser uma outra possibilidade à adesão acrítica e arraigada no senso comum; pela forma racional com que se defronta diante de um objeto transformando-o em um problema reflexivo, antes de uma caracterização calcada em dogmas ou presunções absolutas (ALVES; SILVA, 2016, p.400).

Um outro aspecto apontado pelos autores é que, indicando textos filosóficos, pode-se também desfazer a falsa impressão de que os problemas enfrentados são recentes e pessoais, quando, ao contrário, são relacionados com a história da humanidade. Dessa forma, permite-se ao aluno outras percepções para além de seu horizonte. Por isso, ao tratar da questão das notícias falsas, aparecem questões que estão presentes desde a infância da humanidade, como a verdade e o conhecimento.

De fato, o problema das *Fake News* surgiu como um "problema filosófico" vivo, candente nas aulas de Filosofia. Ora como um debate acalorado sobre a autenticidade de questões controversas que inundavam as redes sociais, ora como meio de ilustrar conteúdos que tangenciavam a questão da verdade da possibilidade de conhecer.

Logo, ao buscar os fundamentos teórico-metodológicos para a construção de uma proposta pedagógica no ensino de Filosofia, nos deparamos com um problema. São inúmeras as concepções em torno do tema da verdade e da possibilidade de conhecimento na história da Filosofia, com distinto significado para relativistas, absolutistas, céticos, racionalistas, irracionais, empiristas, materialistas, entre outros. Qual posição teórica deveríamos assumir?

Estabelecemos que o problema concreto que abordamos e investigamos nas aulas de Filosofia – as *Fake News* –, não poderia partir de um referencial teórico que critique ou rejeite a possibilidade de conhecer e de estabelecer critérios para o estabelecimento da verdade.

Consideramos fundamental uma proposição teórica que aponte a necessidade de buscar explicações do mundo de forma

objetiva e imanente, sem a interposição de apriorismos individuais, de senso comum, preconceitos, análises puramente empíricas, intuitivas, superficiais ou transcendentais. Principalmente, no caso do enfrentamento das notícias, a verdade não pode sair do mundo das opiniões – terreno de onde têm surgido muitas *Fake News*, mas da investigação do próprio mundo. Referimo-nos à verdade não no sentido de uma verdade absoluta e totalizante, mas que é buscada e investigada com rigor filosófico.

Por isso, a fim de desenvolver para o ensino de Filosofia essa proposta de investigação de *Fake News*, utilizamos como arrimo teórico certos pressupostos da ontologia marxiana, a partir dos estudos de J. Chasin (2009) em sua obra *Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica*. Longe de um viés gnosiológico, em que um *a priori* teórico ou um método é o ponto de partida para investigação de determinado objeto, no pensamento de Chasin, a partir de Marx, o *tratamento ontológico dos objetos*, incluindo o sujeito, fundamenta a problemática do conhecimento e da verdade.

## **PARA UMA POSIÇÃO ONTOLÓGICA NO ENSINO DE FILOSOFIA: *FAKE NEWS*, VERDADE E CONHECIMENTO**

A revisão de literatura e a experiência como docente nos demonstrou como o problema das *Fake News* evoca problemas filosóficos em torno da verdade e da possibilidade de conhecer. No entanto, não encontramos na revisão de literatura pesquisas que tratassem dessa temática no ensino de Filosofia. Para tratar corretamente dessa problemática, julgamos necessária uma metodologia que: 1) confronte o caráter imediato, meramente empírico e apriorístico com que os indivíduos tendem nesse momento histórico a produzir, compartilhar e fruir conhecimento; e 2) não estabeleça

pressupostos refratários à verdade ou à possibilidade de conhecer, aferir e demonstrar conhecimento dos fatos.

A temática da investigação de *Fake News* estabelece por si a possibilidade de identificar a veracidade ou inveracidade de uma notícia, portanto de conhecer e demonstrar tal conhecimento. Compreendemos que seria preciso uma posição ontológica para uma proposta de ensino de Filosofia. Encontramos esse caminho no pensamento filosófico do pensador brasileiro J. Chasin.

Em consonância com essa posição, Dermeval Saviani e Newton Duarte (2010), no artigo *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*, ao tratarem do sentido da Filosofia da educação, apontam que "o conteúdo da Filosofia é a história, isto é, a produção da própria existência no tempo" (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.423). No entanto, dizem os autores, a Filosofia pode se afastar dessa concretude e se refugiar em abstrações autônomas.

Segundo os autores, a solução para esse recolhimento é a unificação *na história* do conteúdo e da forma da Filosofia. Em convergência com a fundamentação filosófica aqui adotada, Saviani e Duarte retomam as teses Ad Feuerbach, mais precisamente a segunda tese, que situa o problema da verdade objetiva não como um problema do conhecimento, mas como um problema prático. Também contribuem retomando a tese oitava, segundo a qual

toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática" (MARX, 2007, p. 534).

E relembrem, a partir da sexta tese, que "a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado" (MARX, 2007, p. 534).

O trabalho educativo não está a reboque do espontâneo e do natural nos indivíduos; engloba uma subjetividade voltada para a

prática, intencionalmente dirigida a fins. Na fundamentação teórica que estabelecemos para o tratamento das *Fake News* no Ensino de Filosofia, descartamos abordagens que estabeleçam um ideal abstrato de ser humano, a-histórico, condenado às imperfeições de sua estrutura cognitiva ou guiado pela existência empírica. Assumimos, portanto, uma *posição ontológica* para a construção de uma proposta no ensino de Filosofia. Vaisman (2006) assinala, a partir de Chasin, que uma *posição ontológica* se diferencia da mera perspectiva, prisma ou ponto de vista. Pretende-se com essa posição "o reconhecimento da prioridade das coisas nas relações cognitivas, sem desconhecer, é claro, o caráter ativo do investigador" (CHASIN *apud* VAISMAN, 2001, p. IV).

Chasin, a partir de Marx, estabelece a possibilidade de um saber real por meio do exercício de escavação do ser das coisas. Nesse chão está a possibilidade de conhecer, ou seja, a verdade não é tratada de forma abstrata como uma categoria que tenha traços e leis imutáveis. Não é dependente de métodos *a priori* para seu estabelecimento, tal qual uma receita. Tampouco, é a afirmação de um sistema de saber absoluto.

A verdade, nesse sentido, é uma apreensão dentro de condições sociais objetivas e subjetivas, portanto condicionada. De um lado, a possibilidade de cognição e a atividade teórica são condicionadas socialmente. De outro lado, a possibilidade de cognição também é determinada pela *maturação* ou desenvolvimento do objeto (CHASIN, 2009, p.119). O acesso ao verdadeiro é sempre um processo de aproximação condicional.

Conhecer o mundo e extrair dele verdades objetivas é uma atividade de reprodução conceitual, a partir do próprio objeto investigado, do feixe de seus traços categoriais, em um processo contínuo de ida e volta, do abstrato ao concreto, depurando as abstrações razoáveis. Esse é o *lócus da verdade*.

A problemática do conhecimento na história da Filosofia, invariavelmente, separa sujeito e objeto, transformando o pensamento

em uma entidade autônoma e o objeto em algo inerte. Na ontologia marxiana, "Os sujeitos, então, serão determinados como os *homens ativos* e os objetos enquanto *atividade sensível*" (CHASIN, 2009, p. 91). O homem é um ser ativo, e isso significa que para se efetivar precisa propor; em outras palavras, antecipar subjetivamente sua efetivação. Para antecipar, precisa considerar a lógica intrínseca dos objetos sob os quais exerce sua atividade e isso só é possível porque conhece tais objetos. Ainda que distintos, sujeito e objeto transitam entre si, são momentos de um ato unitário: a atividade sensível. A partir disso, assinala Chasin, "o conhecimento também está confirmado, não sendo mais plausível a alternativa teórica de sua impossibilidade [...] (CHASIN, 2009, p.100).

Portanto, em se tratando da questão das *Fake News*, a partir dessa posição ontológica, nos desvencilhamos de teorias céticas sobre a possibilidade de conhecer efetivamente a realidade ou que considerem o conhecimento um problema de convenções sociais, ora limitado pela linguagem, ora por discursos, ora pela estrutura cognitiva dos indivíduos.

A investigação de *Fake News* nas aulas de Filosofia, a partir dessa abordagem ontológica, pode demonstrar que investigar a verdade de determinados eventos depende de uma subjetividade consciente orientada pela prática e não por apriorismos. Absorver acontecimentos do mundo de forma imediata – como, no caso, notícias –, compartilhá-las arbitrariamente, é uma ação humana. Sem dúvida, assim não é uma atividade prática que compreenda o mundo como efetividade concreta, que seja orientada por um sentido ontológico, que se fundamente no fato de que a verdade está no objeto e no processo prático de investigá-lo.

Portanto, depois da revisão de literatura e da pesquisa teórica, encontramos no pensamento de Chasin, nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica de Saviani e Duarte e em teóricos do ensino de Filosofia – como Alves, Silva e Dias – a base teórica para reger propostas

pedagógicas no âmbito da categoria da verdade e da possibilidade de conhecer, especificamente em se tratando de *Fake News*.

A pesquisa empírica desenvolvida com alunos do Ensino Médio nos demonstrou que um caminho fértil para essa abordagem pode envolver o uso de excertos filosóficos sobre a verdade e a possibilidade de conhecer, comparando com a posição ontológica aqui defendida e sublinhando-a como um pressuposto indispensável nessa temática. Além disso, podem ser realizadas atividades práticas de investigação de notícias falsas a partir de critérios objetivos. Contudo, esperamos que os fundamentos aqui expostos possibilitem ainda outras metodologias para o ensino de Filosofia no tratamento das *Fake News*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que o problema das *Fake News* começou a repercutir na escola e nas aulas de Filosofia, nos deparamos diante de alguns problemas centrais: 1) como o problema das *Fake News* pode contribuir para o ensino de Filosofia? 2) quais pressupostos teóricos devem fundamentar uma proposta pedagógica sobre esse problema? e 3) como tratar disso de forma objetiva e tornar os estudantes investigadores desse problema?

A busca por essas respostas culminaram nos alicerces dessa pesquisa: o tratamento da questão da verdade e da possibilidade de conhecimento com J.Chasin, os fundamentos da pedagogia histórico-crítica de Saviani e Duarte, e pensadores do ensino de Filosofia – como Alves, Silva e Dias.

Assim, diante do conhecimento operacional e utilitarista que permeia as bases de nossa educação, essa fundamentação teórica pode contribuir na criação de propostas pedagógicas que estimulem o pensamento dos estudantes no sentido de compreender internamente aquilo que se investiga, em vez de aceitar acriticamente toda e qualquer

informação como sendo verdadeira. Diante dos problemas do mundo, buscou-se, principalmente, adotar uma posição que não rejeite a possibilidade de conhecer e demonstrar conhecimento. Sobretudo, quis-se indicar que o mundo existe para além de nossas opiniões e apriorismos.

O problema das *Fake News* pode ser um veículo concreto para estimular nos estudantes a necessidade de descobrir a verdade objetiva por meio de uma investigação enraizada nos pressupostos da forma como os indivíduos se apropriam do mundo, o transformam e constroem suas vidas individuais e coletivas todos os dias. Essa posição não se fundamenta na absorção instrumental de conhecimentos, mas pressupõe entender a dinâmica interna do que se investiga de forma imanente, sem dogmas externos, sem meramente aceitar uma verdade que foi imposta de forma transcendental ou apriorística.

Nesta usina do falso, aqui demarquei para o ensino de Filosofia uma posição teórico-prática que repõe o primado da objetividade do mundo como princípio fundamental no processo de intelecção que jamais questiona a capacidade e a possibilidade dos indivíduos conhecerem o mundo.

## REFERÊNCIAS

CHASIN, José. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

DIAS, Marinês Barbosa de Oliveira. Avaliação em Filosofia sim! Por que não? Uma proposta para a elaboração de instrumentos avaliativos da aprendizagem de Filosofia na Educação Básica.

**Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RESAFE), (13), p. 54-63, nov./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4383>. Acesso em: 02 set. 2022.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl. Ad Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Calvini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007, p.533-535.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez 2010.

SOUZA, Suelen Lopes. **Investigação filosófica de notícias falsas**: uma proposta para o ensino de Filosofia. 2021. 201 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande, 2021. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1xE0\\_y5Y-2\\_PRFlcudlUNpSrtSlaSAL2/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1xE0_y5Y-2_PRFlcudlUNpSrtSlaSAL2/view?usp=sharing). Acesso em: 04 set.2022.

VAISMAN, Ester. Apresentação – Dossiê Marx: itinerário de um grupo de pesquisa. **Ad hominem**, Santo André, tomo iv – Dossiê Marx, 2001, p. i-xxix.

## 6 FILOSOFIA E FORMAÇÃO DOCENTE

*Valter Ferreira Rodrigues*

Vivemos tempos de supremacia da prática, do fazer e do aprender a fazer na formação dos educadores; da carência de tempo para o exercício do pensar, em função das inúmeras demandas a cumprir. São tempos em que, segundo Tereza Calomeni (2011, p. 154), "assistimos a um declínio vertiginoso das expectativas e uma espécie de vulgarização e banalização da vida, [...] um tempo de império do virtual e da velocidade irreprimível das informações", e por isso é preciso perguntar: "qual é hoje o trabalho do filósofo?" (2011, p. 154). Qual é hoje o papel da Filosofia na formação dos educadores?

*Elisete M. Tomazetti (2016, p. 69).*

O presente texto nasceu de uma investigação sobre as contribuições da Filosofia e de seus componentes curriculares na formação atual dos professores e professoras da Educação Básica, tomando como principal referência as atualizações curriculares promovidas recentemente e promulgadas nos marcos legais que normatizam e subsidiam a formação docente, a saber, a BNCC e a BNC-Professores. A investigação, que aqui se apresenta em sua primeira vigência, reuni os principais resultados de uma pesquisa de tipo bibliográfico-documental, realizada por nós, entre 2021 e 2022, acerca dos componentes de Filosofia previstos para a formação de pedagogos e pedagogas, em universidades federais brasileiras.

A pesquisa se deu a partir do levantamento e análise dos marcos norteadores presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPC) de oito universidades federais: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR),

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Conforme detalharemos mais adiante, as primeiras duas universidades foram escolhidas por estarem sediadas na Paraíba. A primeira por ser a instituição de onde partiu a pesquisa e onde estamos lotados, no Centro de Educação, no Departamento de Fundamentação da Educação. A segunda instituição pesquisa foi a UFCG, surgida de um desmembramento da própria UFPB, em 2002, única universidade federal no país a possuir em um de seus *campi*, um Centro de Formação de Professores, localizado no Sertão do Estado. As demais universidades foram escolhidas por serem as únicas no país a oferecerem Programas de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, em nível de Mestrado e Doutorado (acadêmico e/ou profissional).

A pesquisa atualiza as informações sobre a oferta de componentes de Filosofia na formação pedagógica e faz parte de um estudo mais amplo que pretendemos dar continuidade, acerca do papel e importância da Filosofia na formação docente, para a Educação Básica, em especial a partir daquilo que preconizam as mais recentes normativas para o ensino no Brasil, a *Nova Base Comum Curricular (BNCC)* e a *BNC Formação*.

No geral, a pesquisa se insere à um processo muito mais amplo de atualizações curriculares para a formação de pedagogos e de futuros professores e professoras. Como sabemos, processos de atualização curricular fazem parte da rotina acadêmica de NDEs, Coordenações de Cursos e Departamentos. A pergunta sempre perene pela universidade necessária aos tempos atuais não só problematiza criticamente que universidade temos, mas, sobretudo, faz pensar o projeto que defendemos e apoiamos (Ribeiro, 1969). No âmbito do Centro de Educação, a pandemia não interrompeu necessários e exigentes conversações acerca dos currículos da formação docente, aguçados pela instauração da *BNCC* e da *BNC Formação*. Recente, com a curricularização da extensão, regulamentada pela Resolução

CONSEPE N. 02/2022, a obrigatoriedade da creditação de atividades extensionistas na grade curricular, não apenas tem provocado um intenso rearranjo dos tempos e espaços curriculares, mas, ao mexer com componentes e conteúdos, nos faz repensar os PPCs dos Cursos e a já conhecida discussão acerca da relação entre teoria e prática na formação docente e dos/das profissionais da educação.

Todo o trabalho de coleta de informações seu deu no levantamento *online* de dados, ou seja, a partir dos marcos legais disponibilizados na internet pelas instituições pesquisadas. O objetivo principal se manteve, a saber conhecer e analisar os componentes de filosóficos ofertados pelos cursos de graduação em pedagogia e demais licenciaturas. Nessa primeira vigência, nos concentramos nos cursos de pedagogia e os resultados desse levantamento e análise compõem os resultados que posteriormente apresentaremos, na forma de considerações acerca da Filosofia na formação pedagógica.

A pergunta pelo lugar da Filosofia na Universidade e a questão acerca da sua importância e contribuições à formação escolar, por anos debatida de forma vigorosa por pesquisadores e pesquisadoras nacionais e internacionais, e que remontava a uma longa história de idas e vindas da Filosofia no currículo da Educação Básica, também se impõe como problema para o ensino da Filosofia no ensino superior, mais especificamente naquilo que diz respeito às contribuições da Filosofia à formação dos futuros professores e professoras da Educação Básica. No âmbito específico do Centro de Educação, lugar desde onde falamos, mais precisamente, desde o Departamento de Fundamentação da Educação, da UFPB, a discussão pedagógica sobre a importância de seus componentes tem ocupado suas três áreas. No que concerne à área de Filosofia do DFE, está vem refletindo, desde 2020, sobre as atuais demandas da Filosofia na formação acadêmica, à luz daquilo que preconizam a *BNCC* e a *BNC – Formação*.

Portanto, entendemos que pesquisa pode contribuir com essa ampla revisão, aprofundamento e ressignificação do lugar da Filosofia

nos cursos de licenciatura e de Pedagogia na UFPB, perguntando pelos limites e possibilidades da Filosofia na formação acadêmica de “não-filósofos”, especialmente no que se refere ao que temos chamado de competências filosóficas para o exercício do magistério.

## **PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES**

Segundo o Ministério da Educação (MEC), o número de licenciaturas no Brasil, em universidades federais, é de 1627 cursos. Na Paraíba, UFPB e UFCG contam com 72 cursos de licenciatura ao todo. No país, temos 561 cursos ativos de pedagogia. Destes, 152 cursos estão em universidades federais. Na Paraíba, são oito os cursos de pedagogia, ofertados pelas duas universidades federais do estado (pouco mais de 11% das licenciaturas ofertadas no estado).

### **Quantitativo de cursos de licenciatura (2022)**

Total absoluto de licenciaturas no Brasil	1627	100%	Índice estadual
Nº de cursos de Pedagogia no Brasil	561	34,5%	
Nº de cursos de Pedagogia em Universidades Federais	152	0,09%	
Nº de licenciaturas no Estado da Paraíba (UFPB, UFCG)	72	0,04%	100%
Nº de cursos de Pedagogia na Paraíba em (UFPB, UFCG)	8	0,005%	11%

Fonte: E-MEC (2022)

A pesquisa comparou os números das graduações com os de pós-graduações na área de educação, a partir do portal de dados abertos

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>15</sup>. Segundo a Capes, o país possui um total absoluto de 4566 programas de pós-graduação, em funcionamento. Destes, 236 programas de pós-graduação são voltados para Educação, sendo 182 programas estão em instituições públicas. Nas universidades federais, o levantamento no portal da Capes indicou um total de 97 programas de pós-graduação em educação (41,1% do total de programas de educação no país)<sup>16</sup>.

Por objetivarem a capacitação profissional e considerando o recorte que a pesquisa fez, vale destacar os programas de mestrado e doutorado profissionais, cujo foco é a docência e sua formação permanente. A Capes informa um total de 14 programas profissionais de pós-graduação em educação. Esse número representa apenas 14,4% do total de pós em educação no país<sup>17</sup>. No Nordeste são apenas 3 (três) programas profissionais de pós-graduação em educação e nenhum deles fica na Paraíba.

---

15 Cf. <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-a-2020-programas-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil/resource/8bd180c4-961b-4a40-aab8-83ac19539d55>

16 Um levantamento geográfico desses programas indica que 14,4% está na região Centro-Oeste, 19,6% na região Nordeste, 11,3% na região Norte, 35,1% no Sudeste e 19,6% na região Sul do país. No Nordeste, o estado com maior número de programas de pós-graduação em educação é o estado de Pernambuco, com 7 (sete) programas. A Bahia e Rio Grande do Norte possuem 3 (três) programas cada. Os estados de Maranhão e Paraíba possuem 2 (dois) programas cada um. Alagoas e Ceará têm apenas um programa cada. Na região somam-se 19 programas no total.

17 A lista das universidades federais que possuem programa profissional de pós-graduação em educação traz as seguintes instituições: Universidade Federal da Fronteira do Sul, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**Programas de Pós-Graduação em Educação no país**

Total absoluto de programas de pós-graduação	4566	100%	Pós-graduação em Instituições Públicas
Nº de programas em educação	236	0,05%	100%
Nº de programas em educação, em instituições públicas	182	0,04%	77%
Nº de programas em educação, em universidades federais	97	0,02%	41%
Nº de programas profissionais	14	0,003	0,06%

Fontes: Capes (2021)

Dos 97 programas de pós-graduação em educação, em universidades federais, fizemos o levantamento online em 62 deles. Em apenas 8 (oito) programas de mestrado e doutorado encontramos componentes de Filosofia na matriz curricular. Foram 7 (sete) programas de mestrado acadêmico e 1 (um) profissional; 8 (oito) em programas de doutorado acadêmico e nenhum em doutorado profissional.

Os componentes encontrados indicam as seguintes filosofias, como seus territórios epistêmicos: 1) Filosofias da Diferença, com ênfase no pensamento de Michel Foucault); 2) Filosofia da Práxis e Filosofia da Libertação, com ênfase no pensamento de Marx; 3) Filosofia da Ciência; 4) Filosofia da Linguagem; 5) Filosofia Latino Americana; e, por fim, 6) Filosofia da História.

Os 8 (oito) programas em educação pesquisados e que ofertam componentes de Filosofia pertencem à 6 (seis) universidades federais. São elas: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), a Universidade Federal do Rio de

Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Programas de Pós-Graduação em Educação, de universidades federais e que ofertam componentes de Filosofia, no currículo.**

Total absoluto de programas pesquisados (pesquisa online)	62	100%
Nº de programas que ofertam componentes filosóficos	8	13%
Nº de universidades que ofertam componentes filosóficos em seus programas de pós-graduação em educação.	6	UFBA UFPEL UFRGS UFRJ UFSCAR UFSM

Fonte: Autor (2021)

O levantamento *online*, feito com os programas de pós-graduação em educação e que ofertam componentes de Filosofia em sua grade curricular, nos serviu de base para como procederíamos num levantamento posterior, acerca dos componentes de filosofia ministrados nas licenciaturas. Além da UFPB e da UFCG, no Estado da Paraíba, incluímos as outras universidades federais que foram listadas acima, por possuírem programas de pós em educação que ofertam componentes de Filosofia<sup>18</sup>.

18 A UFPB é instituição que mais oferece cursos de Pedagogia No Nordeste, a Paraíba é ainda o estado que mais dispõe de cursos de Licenciatura e de Pedagogia, no levantamento feito.

Instituições	Cursos de Pedagogia	Cursos de Filosofia	Demais Licenciaturas
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	6	1	35
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	4	1	21
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	3	1	25
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	3	1	36
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	2	1	33
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	2	1	27
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2	2	22
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	1	1	32

Fonte: E-MEC (2021)

Todos os PPC analisados trazem o componente de Filosofia da Educação. Na maioria, o componente é ofertado em dois módulos, com quatro créditos cada, num total de 120 horas-aula. Os demais componentes são, quase todos, de 60 horas-aula (4 Cred.). O PPC mais recente traz menos créditos e carga-horária para os componentes de Filosofia, nos cursos de Pedagogia. Todavia, o que não mudou com o passar do tempo é a primazia do componente "Filosofia da Educação",

seja na sua versão clássica, seja como reflexão sobre os conceitos que norteiam a educação, com ênfase para os de ordem política, ética e epistemológica.

O segundo componente filosófico que mais aparece nos cursos é o de Ética, seja como Ética Profissional, seja como Ética e Educação. Os demais são diversificados e congêneres: Introdução à Filosofia, Fundamentos Filosóficos da Educação, Estética e Educação, Filosofia da Educação no Mundo Ocidental.

Entre obrigatórios e optativos, os cursos que mais ofertam conteúdos filosóficos estão nas duas universidades federais na Paraíba. Somados, os cursos ofertam cinco componentes de Filosofia cada. No total, são 300 horas-aula (20 Cred.) de componentes filosóficos, em cursos de Pedagogia. Na UFPB, as disciplinas obrigatórias de Filosofia são: Filosofia da Educação I e II e Fundamentos Antropofilosóficos da Educação. Na UFCG, esse número é maior. Os componentes levantados na grade curricular são Introdução à Filosofia, Filosofia da Educação I e II e, por fim, Ética e Educação. Somados, essa última oferta 16 créditos obrigatórios (240 h/a) de componentes filosóficos em sua formação pedagógica.

Em virtude de uma reduzida carga-horária, o curso de pedagogia que menos oferta disciplinas filosóficas localiza-se na UFPEL: são os componentes de Filosofia da Educação I e II. No primeiro a carga horária é de 45 h/a. No segundo módulo, esse número cai para 30 h/a.

Comparando os PPC dessas três instituições (UFPB, UFCG e UFPEL), se destaca é a idade dos planos. O mais recente deles é de 2019, da Universidade Federal de Pelotas. Os demais são anteriores a 2007 e, portanto, às Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura em Pedagogia, previstas na Resolução do Conselho Pleno do Conselho

Nacional de Educação (CNE/CP) n.1/2006 e ainda nos respectivos Pareceres 05/2005 e 03/2006 do CNE/CP<sup>19</sup>.

Quando analisamos os objetivos dos componentes, os que mais aparecem são: refletir, analisar (criticamente), fundamentar e conceituar filosoficamente acerca de temas, ideias, problemas, visões, concepções e fundamentos diversos da educação, e que foram objetos de discussão de filosofias e filósofos, seja ao longo de uma história geral da Filosofia, o que remonta à tradição filosófica, sobretudo grega, seja ao longo da constituição de uma Filosofia da Educação propriamente dita, a partir do tratamento filosófico dado às questões da pedagogia, a partir da Idade Moderna.

Portanto, o que temos, mesmo no PPC mais recente, são abordagem de temas tradicionais (antropologia e educação; valores e educação; política, economia e educação; conhecimento e educação; cultura, ideologia e educação), a um modo filosófico tradicional. Corroborar para essa afirmação os ementários apresentados, nos PPC levantados. Seguem-se dois exemplos:

---

19 Um resumo dos marcos legais, remonta ao primeiro deles para um curso de Pedagogia no Brasil, o Decreto-Lei nº. 1.190 de quatro de abril de 1939, que instituiu o curso no bojo da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mais recentemente a Lei 9 394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que no inciso II do artigo 53 assegura a autonomia das Instituições de Ensino Superior para fixarem os currículos de seus cursos, observadas as diretrizes curriculares gerais pertinentes. Na sequência há as Resoluções: Resolução CNE/CP nº1, 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. As Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP 1/2006) e seus respectivos Pareceres 05/2005 e 03/2006 do CNE/CP (supracitados), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 2/ 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB 4/2010) e, por fim, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005 de 2014) e a BNC-Professores.

Na ementa do componente de Filosofia da Educação, para o curso de Pedagogia da UFPB, Educação do Campo, lemos: *Conceituação de filosofia e filosofia da educação: delimitação do seu objeto. Filosofia, conhecimento, ciência e ideologia. Filosofia da educação e história: estrutura e contexto sociais como orientadores da reflexão. As bases filosóficas da educação e as correntes da Filosofia. A Filosofia no contexto Educacional Brasileiro.* No componente Filosofia da Educação, do curso ofertado na UFPEL, temos: *A disciplina Filosofia da Educação tem como escopo a discussão sobre os contributos da área para a formação de educadoras e educadores. Nesse sentido, propõe a reflexão sobre como a educação realiza a mediação que insere os seres humanos no âmbito do trabalho, da cultura e da sociabilidade/política (mediações básicas da existência humana). Potencializa o debate sobre os fundamentos histórico-filosóficos dos projetos de sociedade e de educação a partir dos eixos axiológico, epistemológico e antropológico e analisa as bases de diferentes correntes filosóficas e suas repercussões no campo pedagógico. É intencionalidade da disciplina o aprofundamento teórico de elementos que são fulcrais para a compreensão do fenômeno educativo, como: humanização e desumanização, relações de poder, ideologia e contraideologia. A identificação das bases filosóficas e políticas das perspectivas redentora, reprodutora e transformadora da educação são também objeto de exame. Considerando o movimento reflexivo engendrado, pretende oferecer subsídios para o debate acerca das propostas de construção de pedagogias que, através da história e do diálogo entre as Ciências Humanas e a Educação, colaboram com processos político-pedagógicos humanizadores de formação em diferentes tempos-espacos (não-formal, informal e formal) e com a edificação de uma sociedade radicalmente democrática, justa e igualitária.*

A despeito das diferenças de escrita entre as ementas apresentadas, podemos verificar uma coerência temática entre ambas, embora com um maior detalhamento no segundo exemplo.

A Profa. Elisete Tomazetti, pesquisadora há muito conhecida no Brasil, entre aqueles/as que pesquisam sobre o ensino da Filosofia, sobretudo na educação básica, e que em tese de doutoramento, *Filosofia da educação: uma contribuição à compreensão do seu percurso no campo educacional* (2000), descreveu o que chamou de "dois modos de relação entre a Filosofia e a Educação, materializados na disciplina Filosofia da Educação, ministrada nos cursos de formação de professores de algumas universidades brasileiras, entre os anos 1940 e 1960." (op. cit. p. 71). Em *Papel da Filosofia na formação de educadores* (SEVERINO, et al., 2016) a pesquisadora relembra esses dois modos: um que definiria a Filosofia da Educação como uma compreensão histórica de como se ocupou do tema e dos problemas educacionais (visão clássica), e outro voltado à análise da linguagem educação, mas que, "não logrou reconhecimento e não se efetivou como um modo corrente de se produzir Filosofia da Educação" (op. cit. p. 71).

Sempre interessada no lugar da Filosofia na formação de professores e professoras, a pesquisadora vem refletindo sobre Filosofia da Educação e reconhece que, nos últimos anos, a formação docente no país tem sido fortemente interpelada pelos elementos empírico-práticos da vida escolar cotidiana, com destaque para temas como: a relação entre escola e sala de aula, professor-aluno, novas maneiras de acessar a informação e o sentido do conhecimento. Outrossim, afirma que "vem diminuindo o espaço de disciplinas denominadas 'fundamentos da educação' nos cursos de licenciatura" (op. cit. p. 69) e, com isso, reforça a ideia do currículo como um território de disputas entre as disciplinas ditas "específicas" e as "pedagógicas" (id. ib.).

Além da nomenclatura, das ementas e objetivos, analisamos também as referências base e complementares presentes nos PPC. A gama de autores apresentada traz consigo nomes consagrados da Filosofia da Educação no Brasil e de fora, como Marilena Chauí, Maria Lúcia Aranha, Gadotti, Kant, Rousseau e Adorno. Há muitos

comentadores e comentadoras de obras e algumas referências a autores que estão despontando nas reflexões filosóficas sobre a educação.

Parece-nos razoável inferir que as considerações levantadas em 2003 por Tomazetti ainda se confirmam nos dias atuais. A maneira de propormos a Filosofia para a formação dos licenciandos pouco alterou, de fato. Nesse sentido, atendidas as demandas legais, as novas e atualizadas diretrizes e orientações, o que se tem é apenas o ajuste dos componentes a menos tempo e espaço no currículo dos cursos de formação de professores e pedagogos.

PPC mais recentes terão de incorporar a creditação das atividades de extensão na formação de graduandos e graduandas, além de atualizar as antigas discussões sobre teoria e prática no currículo. Ambos os campos são extremamente desafiadores para as filosofias da educação, como gostamos de indicar. Destaque importante para os componentes que visam suscitar uma discussão filosófica sobre o currículo universitário e mesmo os projetos de universidade em luta que existe em nosso país. Mas, é preciso reconhecer, no que concerne à Filosofia, mesmo recentemente, ainda vivemos sob a égide de uma versão "clássica" de ensino-aprendizagem da Filosofia nos cursos de graduação, sempre centrada na historiografia, e uma versão que aqui ousamos classificar de "teorista" da Filosofia da Educação, pautada em temas, problemas e conceitos. Esperamos dar continuidade a pesquisas desse tipo para compormos uma visão mais ampla desse estado da arte do ensino da Filosofia em universidades brasileiras, com vistas a contribuir com a atualização dos currículos que ainda ofertaram disciplinas filosóficas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À guisa de conclusão, nos parece razoável afirmar que esse tipo de pesquisa e análise é importante para os que desejarem conhecer

a o papel histórico, mas, sobretudo atual da presença da Filosofia na formação docente como um todo.

A análise que o levantamento feito acerca dos Planos de Cursos dos cursos de Pedagogia analisados, embora parcial, levanta o seguinte questionamento: os novos PPC seguirão a tendência de redução da oferta de componentes de Filosofia nos cursos de formação pedagógica e conseqüentemente a redução ou mesmo a extinção da oferta de disciplinas filosóficas nas demais licenciaturas? Acreditamos que sim. Mas, para tal precisamos continuar avançando na coleta dos dados e no acompanhamento mais amplo de outras instituições na região e no país como um todo. Parece-nos razoável supor que, assim como ocorre na diminuição da oferta de componentes de Filosofia na Educação Básica, nas universidades haverá menos tempo e espaço para reflexão filosófica.

Portanto, podemos afirmar que a pergunta pelo lugar da Filosofia alcançou a Universidade e a questão acerca da sua importância e contribuições à formação escolar, por anos debatida de forma vigorosa por pesquisadores e pesquisadoras nacionais e internacionais, e que remontava a uma longa história de idas e vindas da Filosofia no currículo da Educação Básica, também se impõe como problema para o ensino da Filosofia no ensino superior, mais especificamente naquilo que diz respeito às contribuições da Filosofia à formação dos futuros professores e professoras da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 13.005/2014 - **Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/Lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/l13005.htm)

Brasil, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf).

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. **Parecer nº 3, 10/04/2006/CNE/CP/MEC**. Brasil, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)

CALOMENI, T. C. B. A intempestividade da Filosofia: a tarefa filosófica de pensar o presente. In: TOMAZETTI, E. M. Papel da Filosofia na formação de educadores. In: SEVERINO, A. J. et. al. **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí: Pacto Editorial, 2016.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RODRIGUES, V. F. Considerações sobre o ensino de Filosofia e seu potencial filosófico. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, VI.; 2012, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMAZETTI, E. M. **Filosofia da educação**: uma contribuição à compreensão do seu percurso no campo educacional. Tese de Doutorado- Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Dispõe sobre a Política de Creditação da Extensão Universitária nos currículos da graduação em todos os graus (licenciatura, bacharelado e tecnológico) e modalidades (presencial e a distância - EAD) no âmbito da UFPB. **Resolução nº 2**, de 19 de abril de 2022.

# **7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA E O ENSINO DE FILOSOFIA: REFLEXÕES À LUZ DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT**

*Deodato Ferreira da Costa*

*Pedro Secundino de Souza Maciel*

A condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. Hannah Arendt.<sup>20</sup>

## **INTRODUÇÃO**

O pensamento de Hannah Arendt (1906-1975) constituído no conjunto de sua obra é, sem dúvida, uma das grandes contribuições à filosofia contemporânea e, especificamente, à filosofia política enquanto um campo da filosofia prática. Lançar um olhar acurado sobre nossa realidade, e mais detidamente sobre a realidade da educação e, no seio desta, sobre o ensino de filosofia, é ter clareza de que o que chamamos e entendemos por realidade presente constitui um emaranhado de fatores que não se dão de forma simples a toda e qualquer compreensão. A complexidade dessa realidade exige que o pensar e o refletir tenham como características: a curiosidade, que inquieta esse pensar e, a atitude crítica, que nos leva até às raízes do por quê as coisas são como têm sido. Essa postura ante a realidade inclui, por certo, nossa atitude com relação ao ensino de filosofia.

---

20 Cf. *A condição humana*, 2018, p. 11.

No pensamento de Hannah Arendt, mulher e filósofa de estatura elevada no âmbito da tradição filosófica ocidental, a compreensão dos eventos da experiência humana, os quais constituem a mundivivência, orienta o pensamento e a ação em qualquer tempo para o melhor discernimento e deliberação. Nos momentos de dificuldades políticas, a compreensão se faz movimento de resistência para preservar a dignidade da política e destarte a vida da liberdade, do espaço público, da pluralidade e da dignidade humanas. Desse modo, compreender os pensamentos e as ações no curso da história humana e, particularmente, no curso da existência de cada um, concorre para pensar e agir conforme a condição humana, na qual todos estamos implicados, no sentido de resistir à ignorância e à irreflexão que funcionam como instrumentos de alienação e negação da dignidade da política.

Nesse sentido, guiados pelas sendas já iniciadas e constantes do pensamento da filósofa, queremos propor e constituir um itinerário que visa refletir sobre o ensino de filosofia enquanto experiência de pensar para pensar a experiência nesse recente campo da investigação filosófica. A intenção aqui é de contribuir com a formação do exercício do pensar-reflexivo e, dessa feita, possibilitar as condições para a compreensão dos eventos da mundivivência humana.

## A CONDIÇÃO HUMANA

Em Hannah Arendt a reflexão sobre a condição humana divide-se em vida ativa e vida contemplativa. Na obra *A Condição Humana* a pensadora trata sobre a vida ativa e na obra *A Vida do Espírito* trata da vida contemplativa.

A vida ativa, por seu turno, corresponde às atividades humanas práticas com destaque para as principais que são a atividade do trabalho, da obra e da ação. E, a vida contemplativa, por sua vez, conforma as atividades espirituais com atenção ao pensar, ao querer e ao julgar.

A atividade tem sua máxima expressão na ação enquanto a quietude tem sua singularidade no pensar ao passo que os seres humanos são qualificados, sobretudo, por essas dimensões de cada modo de vida. Destarte, destacaremos a seguir a ação e o pensar como signos de modos de vida ora independentes, ora interdependentes.

A ação, ligada à vida ativa, e o pensar, ligado à vida contemplativa, são fenômenos próprios dos seres humanos, características, por assim dizer, que conferem o *status* de humanidade à nossa espécie. A ação e o pensar por serem distintos comportam entre si como que uma "lacuna" na qual o ser humano precisa intercalar suas experiências ora de ação, ora de pensar, para evitar vícios tanto na ação quanto no pensar. Pois, agir sem pensar sobre a ação tende implicar perda de sentido da ação e da mesma maneira pensar e não agir indica falta de compreensão do sentido da ação.

Pois, o ser humano tem capacidade e tendência para ora agir e pensar sobre a experiência da ação, ora pensar e agir a partir da experiência do pensar, sendo esta última excepcional pelo fato do pensar não poder compreender o alcance e extensão de uma ação que ainda não fora efetivada. É comum, no entanto, pensar algumas possibilidades e como a ação não é um fenômeno individual, tal como é o pensar, está sempre sujeita às intervenções de outros na medida em que seu efeito repercute na história de forma que escapa ao pensar porque é imprevisível, incontrolável e irreversível. Assim sendo, cabe destacar que a primeira precisa ser compreendida como "protocolo" de repensamento, como um modo de proceder diário. Isto é, faz-se necessário sempre parar para pensar e repensar os atos realizados; problematizar os motivos da ação; numa questão: por que faço o que faço?

Dessa forma, não se elimina a possibilidade de errar, mas oportuniza-se a chance de reconsiderar o curso das novas ações. Assim, mesmo sendo distintas, a condição humana ativa e contemplativa podem se relacionar e em nenhum momento são irreconciliáveis,

ao contrário, na distinção tendem a complementarem-se, seja a ação alimentando o pensar, seja o pensar conferindo sentido à ação. Por outras palavras, a vida contemplativa depende da realização da vida ativa e o sentido da vida ativa depende do exercício da vida contemplativa.

Para usar uma imagem: é como se a experiência humana tivesse como pernas e pés o modo de vida ativa e o modo de vida contemplativa, de modo que, mesmo sendo distintos, precisam se suceder para a experiência humana caminhar na jornada de construção de sentido para a mundivivência.

Destarte, considerando a condição humana em sua dupla face, a face ativa e a face contemplativa, faz-se pertinente refletir sobre o pensamento de Hannah Arendt quando lança luz ao que mais nos qualifica como humanos, a saber sobre a condição humana. A propósito, a existência humana pode até ser parecida com a existência de outros animais e outras formas de vida no Planeta Terra, mas não é igual, justamente por sua condição no mundo. Entre as inúmeras condições a que os seres humanos estão implicados duas se destacam pela singularidade de suas ocorrências (1) a condição humana de ação, a mais humana da vida ativa e (2) a condição humana de pensar, a mais humana da vida contemplativa.

Desta forma, pensar com Arendt sobre a vida ativa e a vida contemplativa consiste em problematizar a condição humana em seu plano visível e em seu plano invisível, onde por um lado as atividades do trabalho e da obra concorrem para bens tangíveis, condições necessárias para agir e a ação concorre para atitudes diante do mundo e comportamentos políticos, visíveis pela aparição pública, e, por outro lado as atividades do pensar, do querer e do julgar concorrem para bens intangíveis, mas com capacidade para repercutir na aparência do mundo seja pela estruturação do pensar, do querer e do julgar onde a particularidade dessas dimensões pode interagir para vitalizar a vida do espírito e conferir sentido às experiências humanas.

A importância de pautar a condição humana está em poder reivindicar uma tal responsabilidade pelo mundo que oportunize compreensão sobre o papel da ação e o papel do pensar, dado que a ação não pode ser privada de sentido e o pensamento não pode ser privado de realidade. A experiência existencial e sua manifestação cotidiana precisam ter sentido, o que demanda um pensar sobre a mundivivência, na medida em que o pensar tem na realidade, ou melhor, na experiência do que é possível perceber, o "trampolim" para a atividade de pensar, de modo que tanto a ação quanto o pensar lidem com a mundivivência de maneira responsável e significativa.

Neste sentido, a educação no âmbito escolar cumpre a tarefa de mostrar como é o mundo, visto "que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las[sic] na arte de viver" (Arendt, 2016, p. 246). Nesse processo o ensino de filosofia no Ensino Médio cumpre imprescindível tarefa: a de engendrar exercícios de pensamento com vistas à formação para o desenvolvimento da autonomia para o pensar, bem como atualizar a compreensão racional e a responsabilidade para ação com vistas a preservar o mundo e renová-lo para ser um mundo melhor para a geração de plantão e para as futuras gerações. Trata-se de propor uma educação de responsabilidade para com o mundo, de cuidado com o mundo: a responsabilidade figura no pensamento de Hannah Arendt como condição de possibilidade da educação.

## **A ATIVIDADE FILOSÓFICA: SUA TAREFA, SEU SENTIDO**

A atividade filosófica é expressão da magnanimidade do engenho humano. Trata-se de uma atividade marcadamente racional que tem por escopo compreender os fenômenos em sua manifestação imanente e no seu alcance transcendente. Se é possível dizer em que consiste a tarefa da atividade filosófica, então, pode-se dizer que

consiste em compreender os fenômenos ora pensando a experiência, ora experienciando o pensar. Contudo, antes mesmo do surgimento da filosofia os seres humanos já construam suas compreensões, na medida em que compreender não é um resultado exclusivo da filosofia, mas do raciocínio e pode acontecer em formas múltiplas. Assim sendo, o que significa perguntar: a tarefa da filosofia consiste em compreender? Vejamos se o que segue esclarece a pergunta e remete a uma resposta.

O tipo de compreensão decorrente da filosofia tem por características (1) inteligibilidade, (2) discursividade crítica, (3) abertura de questão, (4) repensamento. A filosofia, enquanto campo do conhecimento humano, tem outras tantas características. Mas, as quatro características acima destacadas, em alguma medida, dão conta de certo entendimento sobre a atividade filosófica e sua potencial ensinabilidade, o que possibilita dispor, de forma coesa, a reflexão aqui proposta sobre a tríade da vida ativa e a tríade da vida contemplativa.

Em qualquer campo de conhecimento é possível identificar os elementos supracitados como partes da empresa de compreensão, todavia é na atividade filosófica que esses elementos possibilitam pensar a experiência e a experiência de pensar, porque constituem condição de pensamento autônomo e crítico com fito de provocar compreensão, a mais rigorosa possível do ponto de vista da inteligibilidade dos fenômenos.

Cabe salientar que a atividade filosófica em sua especificidade, conforme as características acima descritas, constitui um movimento reflexivo que não busca esgotar um problema, nem o submeter pela persuasão à crença ou à comprovação de dado fenômeno, antes e sobretudo, procura compreender e permanentemente atualizar a compreensão sobre dado fenômeno.

Assim, a inteligibilidade enquanto qualidade do que pode ser compreendido se destaca porque tudo o que está para a experiência humana está suscetível para o pensamento. Em outros termos,

tudo o que pode ser experimentado, pode ser perscrutado e pode ser compreendido pelo pensar, de modo que não há exemplo de compreensibilidade completamente desvinculado da experiência e não há possibilidade de compreensão sem o exercício do pensar, essa atividade marcadamente abstrata.

Por seu turno, a discursividade crítica constitui a atividade filosófica pela natureza abstrata da filosofia que mesmo podendo manifestar-se por uma prática de vida, uma imagem etc., é no discurso, nas palavras racionalizadas que melhor comunica o empreendimento de uma ordem discursiva. Tal ordem discursiva problematiza porque deseja compreender, critica porque implica a capacidade de exame rigoroso da problemática, ao passo que procura questionar o que aparentemente está resolvido ou o que aparentemente não permite resolução e neste sentido, a discursividade crítica, enquanto ordem crítica do discurso, procura compreender parcialmente a forma como o fenômeno aparece em cada tempo e espaço histórico-cultural.

Por sua vez, a abertura de questão figura como marca de procedimento do estilo socrático. O reconhecimento da própria ignorância para Sócrates era como um mobilizador para o engajamento na busca da compreensão do problema em pauta e, neste sentido, assim como o procedimento socrático, por vezes, conduzia à aporia, a abertura de questão conduz para a importância e a necessidade de repensar para melhor compreender. No intento de melhor evidenciar uma resposta, a leitura do problema não deve encerrar a questão, mas apresentar uma leitura ou até algumas leituras sobre o problema.

Assim, essa característica de abertura de questão é muito relevante para a leitura que se propõe, porque o filosofar, definitivamente, não objetiva fechar questão, apresentar respostas definitivas ou ainda propor provas cabais sobre um ou outro problema. Antes busca compreender, sabendo que a compreensão é histórico-cultural, de modo que o mesmo problema pode ter diversas formas de manifestação, bem como diferentes maneiras de ser abordado de acordo com a

época e o contexto no qual esteja inserido. Isso faz com que o filosofar seja particularmente distinto, pois em todos os outros campos de conhecimento, em todos os outros planos de pensamento o propósito consiste em resolver e fechar questão, por isso, a atividade filosófica resguarda a responsabilidade em pensar e repensar as questões do interesse humano sejam as grandes questões, sejam as questões mais imediatas.

E, o repensamento, por seu turno, qualifica a atividade filosófica na medida em que oportuniza a atualização da compreensão e configura a experiência de pensar como um repensar para melhor entender, melhor dizer e melhor compreender a experiência da leitura do pensamento e da mesma sorte a leitura da experiência do pensar. O repensar permite reconsiderar o comportamento problematizado, o que se está fazendo, bem como suas consequências humanitárias, prevenindo, dessa maneira, a recorrência de ações prejudiciais à dignidade humana em suas várias dimensões.

A atividade filosófica enquanto uma reflexão sobre as experiências humanas e sobre a mundivivência dá-se entre a vida ativa e a vida contemplativa de maneira que constitui um modo de pensamento que tem por finalidade a busca intransigente por compreensibilidade racional. Seu procedimento se faz particular por operar no campo da inteligibilidade, o que se apresenta por discurso geralmente crítico sem o fito de encerrar questão, ao contrário, sempre que estabelece ponto de compreensão, novos pontos passam a ser reclamados como novos problemas, o que provoca o repensar como recurso de "segurança" para a compreensibilidade do fenômeno-problema em questão.

## **A CONDIÇÃO HUMANA NA INTERAÇÃO ENTRE VIDA ATIVA E VIDA CONTEMPLATIVA**

A relação entre a vida ativa e a vida contemplativa é de interdependência, basicamente uma depende da outra sendo que não é possível sustentar a vida sem a condição do trabalho, assim como não é possível conferir sentido às experiências sem a condição do pensar. Assim sendo, a vida ativa e a vida contemplativa são como faces da mesma moeda que é a condição humana. Encontrar o meio termo entre esses modos de vida é o desafio para uma vida desejável.

### **Vida ativa**

A vida ativa abordada na tríade trabalho, obra e ação é o que dá conta, conforme o pensamento de Hannah Arendt, da condição de sobrevivência, da condição de fabricação e da condição de vida comum, constituindo, assim, um modo prático de vida.

O trabalho enquanto toda prática para atender as demandas fisiológicas mais imediatas do ser humano como alimentar-se, hidratar-se, cuidar-se para manter o organismo em bom funcionamento, é realizado por todos os seres humanos desde o primeiro nascimento, por exemplo: quando os recém-nascidos mamam com certa desenvoltura vê-se aí a execução da dimensão do trabalho. "A condição humana do trabalho é a própria vida" (Arendt, 2018, p. 9). Essa condição precisa ser realizada todos os dias. A segurança de poder realizá-la sem dispender de muito tempo possibilita a marcha do desenvolvimento humano na medida em que outras dimensões também serão realizadas.

A fabricação é a manifestação construtiva do engenho humano, é a condição humana de construir bens simbólicos e duráveis, é pela fabricação ou obra que o ser humano constrói a estrutura artificial do mundo humano, os espaços e os objetos dos espaços forjando

assim um mundo adaptado para suas necessidades de abrigo, reuniões, convivência, manifestação da arte, de bens duráveis para um tempo depois de seus usufrutuários, de modo a serem legados para as novas gerações.

Essa dimensão da condição humana é importante porque associada ao trabalho permite as circunstâncias para o engajamento na condição humana da ação, posto que para fazer política, ou desenvolver-se em qualquer outra dimensão humana, as questões materiais precisam estar "resolvidas" para que haja tempo livre, do contrário, ao invés de agir para preservar o mundo e renová-lo como casa comum, a tendência será no sentido de resolver as questões materiais de necessidade individual e não coletiva, consumindo parte determinante do tempo livre que deveria ser dispensado para conferir dignidade à vida humana na esfera da vida pública.

Em outras palavras, uma pessoa que tem muitas carências materiais e se ocupa em geral para resolvê-las não tem como atuar de forma integral na política porque seu primeiro movimento será de resolver sua necessidade, o que não significa dizer que essa pessoa não possa vir a participar integralmente da vida política, caso se livre das carências materiais. Seja como for, a ideia é que mesmo sendo independentes, a fabricação e a ação só podem acontecer na medida em que o trabalho for realizado.

A propósito, a mundivivência na vida ativa reclama, em grande medida, a obra. Assim, "A condição humana da obra é a mundanidade" (Arendt, 2018, p. 9). É o mundo das coisas feitas pelos seres humanos, a construção de um espaço de referências na passagem pela casa de trânsito comum, a Terra, onde jamais a mesma pessoa poderá nascer novamente, pois, a natalidade não possibilita reedição de gente, sempre traz gente nova que nunca viveu antes e jamais voltará a viver depois, nessa casa comum, daí a responsabilidade pelo mundo ser uma constante na formação humana para o segundo nascimento, o nascimento que pode salvar o mundo de ser destruído. O nascimento

para a vida pública – assim deve ser compreendida a natalidade – decorrente de ação entre os seres humanos.

A condição humana de ação ao contrário da condição de trabalho que tem efeito imediato e passageiro, ao contrário da obra que tem o signo da durabilidade e pode perdurar no mundo por muito tempo, é a condição humana que tem a potencialidade para preservar o mundo e renová-lo tendo por seus efeitos a repercussão infindável na história humana do mundo.

Essa extensão e alcance do agir torna a ação de máxima importância para a mundivivência bem como para a compreensão de preservar a quintessência humana, o Planeta Terra, e o caráter mais distinto da vida, a dignidade humana, uma vez que "A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens[...]" (Arendt, 2018, p. 9), conforma a capacidade de engendrar novos inícios. Trata-se de uma dimensão humana que carece dos outros para acontecer. Assim, a pluralidade humana é como o império da ação. É na ação que o ser humano pode se realizar como ser humano, na medida em que agir cumpre o papel de atualizar o mundo, podendo preservar ou destruir. Por isso, uma educação para responsabilidade com o mundo faz-se urgente em tempos em que a tradição é pouco ouvida e a autoridade pouco observada.

## **Vida contemplativa**

A vida contemplativa em sua tríade pensar, querer e julgar constitui a vida do espírito, um modo de vida de caráter abstrato. Essa parte da condição humana conforma temas, como diria Arendt, "espantosos" porque de uma ordem de experiência invisível e sem fim permanente, mas que tem a capacidade de conferir sentido às experiências aparentes na medida em que ocorre tendo como ponto de partida e como ponto de regresso a experiência cotidiana de

mundividência que geralmente chamamos realidade, o mundo como o percebemos e a forma como interagimos.

Das três atividades do modo de vida contemplativo, das atividades abstratas, a central, sem dúvida, é a de pensar. Pensar é efetivamente uma atividade diferente, sendo de ordem não prática, não visível, não sensível e rigorosamente discursiva e imagética, mas ligada a leis e métodos.

Discursiva por acontecer geralmente por discurso, pensamos em uma língua que confere forma, curso e sentido da atividade de pensar em relação às experiências passadas e às possibilidades futuras. Imagética porque em muitos casos a língua não alcança nem a generalidade e tão pouco a particularidade de certas experiências, isto é, não consegue dizer com a precisão qualitativa pretendida, mas, também é uma forma de operar e comunicar o pensar, como é possível verificar entre o povo chinês onde "o pensamento em si não é discurso silencioso, mas sim um lidar mental com imagens" (Arendt, 2014, p.119). Em todo caso o uso de imagens é uma forma de operar o pensar de modo a ligá-lo às experiências imediatas e compartilhadas por uma comunidade. Entre as muitas formas de conceber o uso de imagens, há uma muito relevante: a metáfora – figura de linguagem que, enquanto recurso educativo, usa a experiência imediata para conferir sentido à experiência de pensar (a experiência).

A metáfora é concebida na obra de Arendt como recurso para ir além do conceito, da forma e da organização das palavras; é um recurso que faz uso de palavras para além de dizer, mostrar por imagem ideias que dão a pensar. O recurso é a linguagem metafórica, o uso de metáforas para exercício de pensamentos. Pois, a metáfora é das possibilidades de linguagem a que melhor se alinha a experiência de pensar e pensar a experiência.

Ademais, o pensar está em potencialidade para todos os seres humanos e compete a cada um cuidar de sua atualização. Atualizar o pensar implica, necessariamente, sair da irreflexão das falas

prontas, permitir-se lidar com a realidade. Pensar é compreender com autonomia, é pensar com a própria cabeça e isso implica enfrentar os fatos sobretudo como estão dados.

Desta forma a "[...] exigência de atenção do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude de sua mera existência", (Arendt, 2014, p. 19), tende a fazer com que o pensador, o indivíduo em questão, procure exercitar o pensar, a compreensão, a leitura do fenômeno-problema que está sempre carecendo de ser adequado, posto às circunstâncias da intermitência do pensar. A intermitência do pensar é uma situação do pensamento que pode ser demorado, mas sempre é interrompido para as exigências de natureza fisiológicas ou por outra situação. Essa interrupção põe um fim ao momento do pensamento que pode ser retomado em outro e assim por diante, coisa que permite a vantagem do repensar como recurso para atualizar o pensar.

Atualizar o pensar não necessariamente significa melhorá-lo, mas a tendência é essa na medida em que o indivíduo pensante reconsidera suas ações e seus próprios pensamentos tendo como referência suas experiências. Além disso, o pensar, enquanto capacidade comum aos seres humanos, precisa ser atualizado, posto que "[...] os homens têm uma inclinação, talvez uma necessidade, de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo mais do que um instrumento para conhecer e agir." (Arendt, 2014, p. 26).

Nesse sentido, a experiência do pensar, para além de uma habilidade e uma condição humana, constitui o principal gerador de sentido da experiência humana no mundo porque não se restringe à questão do conhecimento ou da análise política. O pensar transcende os dados dos sentidos e instaura um espaço próprio onde ocorre sem a preocupação de um fim determinado e assim, busca compreender os acontecimentos e representações da mundivivência em seu âmbito tanto imanente, quanto transcendente.

A questão do querer, enquanto atividade do espírito, conforma o problema da liberdade. Além disso, a vontade se caracteriza pelo fato

de que "[...] sempre quer *fazer* algo [...]" (Arendt, 2014, p. 298) e para tanto independe de qualquer outra faculdade, pois a iniciativa é livre no sentido de ocorrer sem precisar passar pelo crivo seja do pensar, seja do julgar.

Em Hannah Arendt a questão da vontade é melhor tratada no segundo capítulo de *A vida do espírito*, que a destaca como "[...] uma faculdade autônoma do espírito" (Arendt, 2014, p. 319) e nesse sentido figura, por assim dizer, como uma força do espírito capaz de mobilizar as outras atividades do espírito seja a de pensar, seja a de julgar e até as atividades da vida ativa dado sua completa liberdade. Essa liberdade concebida em termos de possibilidade de realização permite pensar a vontade como provocação de possibilidades onde qualquer deliberação executada poderia simplesmente não ter sido. É essa possibilidade que caracteriza a vontade como livre, ao passo que "Uma vontade que não é livre é uma contradição em termos". (ARENDR, 2014, p. 275).

A vontade enquanto faculdade livre se destaca das atividades de pensar e julgar por não ter que obedecer a critérios. Sua emergência é sempre no sentido de fazer algo, justamente o que a torna distinta porque tem inclinação para a vida ativa na medida em que sua emergência mobiliza para alguma ação o que, por sua vez, requer as considerações do pensar e do julgar posto que mesmo sendo independentes, as faculdades se relacionam entre si, de forma que o movimento da vida contemplativa para a vida ativa pode ter como mobilizador o querer, mas não acontece ao arrepio do pensar e do julgar. Geralmente, a vontade, para se realizar precisa ser acatada pelo pensar e pelo julgar. É ela livre para ocorrer, mas carece de conformação compreensiva e moral para acontecer.

A propósito do julgar, em Hannah Arendt, é importante destacar que a pesquisa e reflexão dessa filósofa sobre essa atividade do espírito não chegou a ser escrita por conta de seu súbito falecimento. Contudo, seus escritos para conferência sobre a filosofia política de Kant foram

juntados como apêndice aos textos sobre o pensar e querer para compor a leitura mais completa possível de *A vida do espírito*.

Sobre a questão do julgar Arendt indica algumas pistas para compreender a relação do julgar com o pensar. Julgar enquanto atividade que faz uso do juízo a partir do pensamento, mas não preso ao pensamento, por exemplo, havendo um pensamento devidamente construído sobre economia onde fatos e fortes argumentos são apresentados para justificar que um determinado modelo é o melhor porque favorece a todos, então, faz-se necessário o juízo cotejar (coisa que a faculdade do pensar não faz) a realidade econômica das experiências do proposto modelo econômico. Assim, o juízo cumpre o papel de refletir a partir dos dados do pensamento e considerando os dados da experiência. Deste modo, o julgar figura mais como uma postura de entendimento ao invés de uma postura de deliberação ou definição. A deliberação nesse contexto pode proceder ao entendimento, mas não anteceder, coisa que eventualmente provocaria uma ação impensada ou mesmo autômata.

Assim, julgar, figura no pensamento de Arendt como a faculdade que não prescinde do pensar, posto que o pensar reflexivo prepara as condições para o julgar de modo que o julgar aprecia o pensar para orientar certo entendimento, sendo o julgar distinto do pensar e tendo em vista a dinâmica e atualização do pensar. O juízo precisa, também, ser apreciado para evitar entendimento e ações indesejáveis e inaceitáveis do ponto de vista das consequências humanas do juízo e de uma eventual ação orientada pelo juízo.

Cabe ressaltar que o juízo não implica ação, mas em última instância pode eventualmente orientá-la, visto que se o juízo tem algum fim, esse fim é a promoção de algum entendimento.

Haja vista, ter entendimento para distinguir o bem do mal pode evitar o comportamento autômato ou mesmo guiado por uma determinada moral que pode ser ajustada aos humores dos governantes. Uma vez que a moral vigente pode ser alterada seja por

força de lei ou por convenção circunstancial de massa de modo que uma hora o não matará passa a ser aceito como princípio moral e em outra hora, não. Por seu turno, o juízo que precisa ser atualizado diariamente é a oportunidade inalienável dos seres humanos de construir o entendimento a partir da experiência de pensar e de pensar a experiência.

Por último, a faculdade de julgar enquanto juízo do particular pode ser melhor comunicada por meio de exemplos a partir das operações de reflexão, análise de cenários e construção de entendimento sobre o certo e o errado, o bem e o mal. Dessa forma, o juízo enquanto construtor de entendimento funcionará como recurso do pensar acessível para todos sem maiores erudições de forma a prevenir ao mesmo tempo da inércia ou falta de ação em detrimento de ameaças à dignidade humana.

Para tanto, é importante destacar as máximas ou princípios do senso comum para construção de juízos frente ao senso privado que possa perdurar em situações ordinárias e, principalmente, em situações extraordinárias. Com efeito, Arendt sintetiza sua leitura de Kant no que diz respeito ao senso comum nas seguintes máximas:

seguem-se as máximas deste *sensus communis*: pensar por si mesmo (a máxima do esclarecimento); colocarmo-nos no lugar de todos os outros em pensamento (a máxima da mentalidade alargada); e a máxima da consistência (estar de acordo consigo mesmo [...]). (ARENDR, 2014, p. 526).

Pois, o juízo na medida em que relaciona os dados do pensar com a questão em análise, deve tanto quanto possível, observar os passos para construção do entendimento reflexivo e do senso comum. Os passos são os supracitados (1) "pensar por si mesmo"; (2) "colocar-se no lugar dos outros em pensamento"; e (3) "estar de acordo consigo mesmo". Seguindo esses passos, o pensar pode evitar equívocos em

geral e, particularmente, equívocos com consequências humanitárias desastrosas.

## **CONDIÇÃO HUMANA E ENSINO DE FILOSOFIA: O DISCURSO COMO MEDIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO HUMANO**

Mediante o exposto sobre a vida ativa e a vida contemplativa, algumas considerações sobre a relação dos respectivos modos de vida são importantes para situar o papel do ensino de filosofia para atualizar os exercícios do espírito e o sentido das práticas humanas.

Os exercícios do espírito humano, comumente são expressos por discursos, os discursos conformam pensamentos. Os discursos podem ser ditos de várias formas, a ordem do discurso pode torná-lo mais ou menos compreensível, o que para Arendt representa a humanização pela comunicação. A comunicabilidade entre os seres humanos é como uma ponte entre a vida contemplativa individual e a vida ativa plural, justamente porque qualifica a condição humana. Posto que

o mundo não é humano simplesmente por ser feito por seres humanos, e nem se torna humano simplesmente porque a voz humana nele ressoa, mas apenas quando se tornou objeto de discurso[...] Tudo o que não possa se converter em objeto de discurso – o realmente sublime, o realmente horrível ou o misterioso – pode encontrar uma voz humana com a qual ressoe no mundo, mas não é exatamente humano. Humanizamos o que ocorre no mundo e em nós mesmos apenas ao falar disso, e no curso da fala aprendemos a ser humanos (ARENDR, 2008, p. 33-34).

A comunicação como condição de humanidade coloca os seres humanos em interação simbólica, significativa com o mundo de artefatos e com o mundo das relações humanas, a propósito, "a abertura

aos outros [...] é de fato a precondição para a "humanidade" (Arendt, 2008, p. 23). Assim, a humanização do mundo se dá na medida em que ocorre significação do mundo e, então, se torna objeto de compreensão para com os outros. É na relação com os outros seres humanos que se constrói a "humanidade". Haja visto que a experiência para ser objeto de discurso precisa ser experimentada pela vida ativa e significada e compreendida pela vida contemplativa.

Uma forma de humanizar uma experiência e atribuir-lhe sentido consiste em comunicar por história contada. Pois, "A história revela o sentido daquilo que, do contrário, permaneceria como uma sequência intolerável de puros acontecimentos" (Arendt, 2008, p. 115). Assim, colocar a mundivivência em história é como uma forma de se orientar em termos de sentido e compreensão de experiências no mundo.

Desta maneira, o discurso funciona como uma condição humana entre a vida ativa e a vida contemplativa, o que possibilita a comunicabilidade entre os seres humanos. Posto que a "representação" dos dados da experiência para os atos do espírito é preparada pela imaginação, faculdade que possibilita tornar presente o que está ausente e com isso permite, também, simular cenários comunicativos.

Deste modo é possível estabelecer um fato, a relação entre os seres humanos é comunicativa e enquanto tal precisa recorrer a capacidade racional própria dos seres humanos para lidar com os objetos de discurso. No uso do discurso, a palavra racionalizada, ao mesmo tempo em que diz sobre as coisas para os outros, também, diz para o falante; aparece aí uma potencialidade interessante, a de "aprender" a ser gente, justamente quando da operação dos discursos.

Pois, a capacidade de se humanizar pelo discurso que proferimos, ou seja, pela compreensão que conseguimos na mundivivência cotidiana nos implica uma tal responsabilidade com os discursos que proferimos que não podemos nos furtar da experiência de pensar e tão pouco nos furtar de pensar a experiência.

Implicada em pensar a experiência humana, Arendt escreve para alcançar o público não erudito, daí seus usos de metáforas, resumos em palavras populares, mas, sem perder o rigor e a profundidade de seu pensamento. Para tanto, a ordem discursiva adotada por Arendt em relação aos modos de vida tratados até aqui caracteriza o fenômeno da vida ativa, bem como o da vida contemplativa em uma tríade estrutural onde, por assim dizer, assenta-se a condição humana.

Por outras palavras, o que caracteriza o ser humano enquanto tal, são justamente, as atividades práticas que, por um lado, possibilitam para além de viver no Planeta Terra, criar um mundo e dotá-lo de um espaço comum para a mundivivência da pluralidade humana e por outro lado, as atividades do espírito possibilitam transcender a aparência, estar só consigo mesmo e conferir sentido às experiências da vida ativa. Assim, fica evidente que o eixo da relação entre os modos da vida ativa e da vida contemplativa é a condição humana existencial da pluralidade e o espaço comum dos negócios humanos – a vivência, por cada um, de todas as dimensões humanas na tecitura das relações no espaço público – que só é possível pela comunicabilidade.

Para evitar a alienação a um ou outro modo de vida, a tarefa de pensar se faz necessária porque tem a potencialidade de atualizar o pensamento sobre o que pensa e sobre o sentido das ações. Esse exercício de pensamento diário faz-se necessário para escapar do automatismo, da irreflexão e da reprodução de clichês. Sendo, a ausência de pensar uma falta de atitude de compreensão que deixa de alertar sobre o que estamos vivendo, ocorre como uma causa muito possível de ações inconsequentes, principalmente do ponto de vista humanitário, por isso, exercitar o pensar-reflexivo-compreensivo faz-se urgente.

Na urgência do exercício do pensar reclamado pela realidade, o ensino de filosofia no Ensino Médio conforma papel formativo em relação à atitude de pensamento. Cabe dizer que a formação filosófica não pretende ensinar uma forma de pensar absoluta ou ainda reivindicar

proficiência quanto ao pensar. Antes de tudo, o ensino de filosofia, por suas características abstratas, racionais e críticas tem o papel de provocar a experiência de pensar e pensar a experiência no intento de oportunizar exercícios de pensamento a partir das questões filosóficas e do cotidiano que dizem respeito ao mundo e aos negócios humanos. Desta forma, o ensino de filosofia figura na educação básica como formação para ativar as capacidades do pensar em tempos de transigências e particularmente em tempos de intransigências.

Mesmo o pensar sendo uma experiência particular, as aulas de filosofia tratam da matéria direta e indiretamente, na pluralidade dos presentes em sala de aula onde a problematização tende a qualificar os pensamentos expostos. A propósito, o ensino de filosofia de Ensino Médio trata diretamente a atitude de pensar quando pauta os conteúdos de epistemologia, lógica, filosofia da mente, filosofia da linguagem etc., e trata indiretamente quando da forma da aula, isto é, a didática-filosófica, oferece recursos metodológicos para o exercício do pensar.

Desta maneira, o ensino de filosofia agrega à atitude de pensar recursos e técnicas do pensamento "profissional", por exemplo, o modo como pensaram os filósofos na construção do conhecimento, o que por si só não garante nenhuma atitude em relação à realidade e, também, o exercício de pensamento operacionalizado de forma mais didática em relação às questões filosóficas ou às questões da mundivivência que podem ou não ser constituídas filosóficas. Mais importante, por assim dizer, é fomentar as capacidades do pensar e dispor a condição da autonomia para pensar as questões que surgem e urgem por compreensão na mundivivência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o exposto, cabe relacionar o ensino de filosofia com a vida ativa e a vida contemplativa de modo que se explicitem a

pertinência desse ensino para a compreensão da condição humana em relação às condições do trabalho, da obra, da ação, do pensar, do querer e do julgar; cabe salientar que a condição humana atua sempre em sua complexidade onde todas as dimensões concorrem às experiências humanas. Assim, o fato de uma dimensão se sobressair não significa que as outras estão inativas, ao contrário, as dimensões da condição humana sempre atuam de forma correlata e, por vezes, cooperativamente. Daí a importância de potencializar as dimensões principais para serem complementares e cooperarem de tal forma que a vida ativa coopere com a vida contemplativa e vice-versa. Para tanto, o ser humano precisa compreender suas capacidades e atualizá-las diariamente a partir de duas questões-chave para o processo de reflexão e compreensão.

Essas questões são explicitadas por Arendt a partir de suas leituras de Kant. A primeira é do campo da vida ativa: por que fazemos o que fazemos? Essa questão implica compreensão prévia sobre o que estamos fazendo. A segunda é uma questão convertida da primeira e busca compreender os fundamentos culturais do pensamento. É do campo da vida contemplativa: por que pensamos o que pensamos? O que implica ter compreensão preliminar a respeito de um fato inerente à condição humana, o fato de que pensamos.

Portanto, problematizar o ensino de filosofia em relação à condição humana pautada entre a vida ativa e a vida contemplativa é uma forma de explicitar a tarefa da filosofia frente à experiência de pensar e pensar a experiência como recursos que contribuem, efetivamente, para compreender essa tarefa como responsabilidade para com o mundo.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 13ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Tradução de Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. – (Col. Debates; 64).

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. – (Col. Companhia de bolso).

## 8 PIBID DE FILOSOFIA E PEDAGOGIA DO CONCEITO: ENTRE DESAFIOS E PROPOSTAS.

Flávio de Carvalho

### INTRODUÇÃO

Compreendemos que um texto acerca do processo de ensino-aprendizagem de Filosofia deve comportar, por um lado, a analiticidade do problema em questão – a qual precisa manifestar a *perspectiva da Filosofia* assumida por quem escreve – e por outro lado deve oportunizar a emergência de uma *postura criativa* que, principiada pela(o) autora(or), convida a(o) leitora(or) a processá-la em si mesma(o).

Queremos manter nossa argumentação, o máximo possível, próxima da vivência docente e discente. Neste sentido, o texto ora apresentado reverbera, além da nossa própria atividade docente no Ensino Médio, também nossas vivências como professor no curso de Licenciatura em Filosofia e também como coordenador de área do subprojeto PIBID<sup>21</sup> de Filosofia. Em todas estas vivências, tivemos a oportunidade de experimentar *o ensino e a aprendizagem de Filosofia*, mas sobretudo a construção de saberes, a *pesquisa filosófica* e os diversos exercícios em vista do *filosofar* seja com as(os) estudantes da Educação Básica seja com as(os) licenciandas(os) em Filosofia e também as(os) estudantes bolsistas do PIBID de Filosofia.

Entretanto, neste texto nos ocuparemos especificamente com a vivência no âmbito do PIBID, considerando-o como um espaço em

---

21 PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES. O autor do artigo atuou como Coordenador de Área do PIBID de Filosofia vinculado à Universidade Federal de Campina Grande.

que as atividades de pesquisa e ensino e também de interação com a comunidade escolar se realizam de forma interconectada, pois os materiais e as metodologias para o ensino de Filosofia são construídos tendo em vista as(os) estudantes e as(os) professoras(es) das escolas públicas, nas quais o PIBID tem também a possibilidade de conhecer a realidade das salas de aula, e a partir do reconhecimento de suas necessidades tem a potencialidade de construir propostas de materiais e metodologias pertinentes às demandas efetivas do chão da escola. Assim mantemos permanente dialogicidade seja entre escola e universidade seja entre Ensino Médio e Licenciatura em Filosofia, estimulando assim a criação – filosófica, pedagógica e didática.

## COMPREENDENDO A PEDAGOGIA DO CONCEITO

Antes de tomarmos de modo específico a compreensão de *Pedagogia do Conceito*, atentemos para o seguinte aspecto: o conceito representa um dos problemas importantes com os quais a filosofia se ocupou, sobretudo a partir de Kant. Com Nietzsche sua compreensão receberá um contorno diferenciado: enquanto no pensamento kantiano o conceito é concebido como uma representação universal, a qual é distinta da intuição que se configura como representação singular<sup>22</sup>, no pensamento nietzschiano o atributo de universalidade do conceito revela-se problemático, para o que o filósofo propõe a compreensão do conceito vinculado à interpretação, coerente com seu perspectivismo<sup>23</sup>. O conceito possui na história da Filosofia uma existência tão importante quanto problemática, tão longa quanto conflitante.

Não obstante sua relevância, nossa argumentação se desenvolverá em sentido diverso dessa “querela” filosófica, ainda que nos mantenhamos em certa medida no âmbito das discussões

---

22 KANT, I. *Manual dos Cursos de Lógica Geral*. Campinas-SP: Ed. UNICAMP, 2003.

23 NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia do Bolso, 2007.

epistemológicas. Nosso objeto e nosso âmbito de investigações dizem respeito ao *problema filosófico do ensino de Filosofia*. Reconhecemos que mesmo fora da mencionada "querela", terminamos por assumir uma orientação filosófica de compreensão acerca do conceito, que nos aproxima das questões oriundas do pensamento filosófico francês contemporâneo, manifestas pela problematização filosófica desenvolvida por Gilles Deleuze e Felix Guattari, especificamente a partir de sua obra publicada em 1992 sob o título *O que é a Filosofia?*, na qual os filósofos reconhecem que "a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos"<sup>24</sup>.

*Filosofar*, portanto, é *ação criadora*. Filosofar não é mera passividade frente o mundo no qual existimos e as experiências que se nos apresentam. Sendo assim, filosofar não é contemplação, filosofar é uma intervenção no mundo. Criação que se realiza numa complexa relação entre *problemas* e *conceitos*, entre *conceitos* e *conceitos da zona de vizinhança*, entre *conceitos* e *planos de imanência*. Partindo desta compreensão, reconhecemos que a proposição "deleuzo-guattariana" oferece a oportunidade de desenvolver um Ensino de Filosofia orientado primordialmente pelas *postura e atitude problematizadoras* da realidade, ensino propugnador da ação criadora de conceitos; o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia se realiza heurísticamente na relação dinâmica e indissociável do *problema-conceito*, que configuram as características de uma Pedagogia do Conceito. Deleuze e Guattari asseveram que todo conceito remete a um problema, sem o qual não teria sentido. [...] Mas, mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)"<sup>25</sup>.

---

24 DELEUZE, 2010, p. 63.

25 DELEUZE, 2010, p. 71.

## **A PEDAGOGIA DO CONCEITO E A FORMAÇÃO DA(O) PROFESSORA(OR) DE FILOSOFIA**

Depois deste momento introdutório, no qual nos ocupamos em lançar as compreensões preliminares de nossa reflexão sobre o ensino de Filosofia orientada pela perspectiva da Pedagogia do Conceito, seguimos em direção às incursões necessárias em torno da experiência com o PIBID de Filosofia, as quais foram oportunizadas por vários anos (em torno de uma década) nos quais desenvolvemos atividades com alunas(os) bolsistas, professoras(es) supervisoras(es) e as(os) estudantes do Ensino Médio nas escolas em que trabalhamos com o subprojeto PIBID de Filosofia. Foram muitos anos de oferecimento de atividades didático-filosóficas, mas também muitos anos de escuta atenta e de olhar aguçado nos pormenores do dia-a-dia escolar, dando atenção às atitudes que constituem um cabedal importante de elementos não-discursivos da vivência escolar e das aulas de Filosofia no Ensino Médio.

Sendo assim, primeiramente, nos interessa problematizar a formação docente, considerando a seguinte questão: “Não faltam análises perspicazes mostrando que em sua maioria os cursos de filosofia se limitam ou a apresentar a galeria de opiniões dos filósofos ilustres, sem fazer a experiência de repensar os problemas filosóficos que deram origem à própria filosofia”<sup>26</sup>. Partindo desta, dentre outras problematizações encontradas na literatura especializada acerca da formação de professores de Filosofia no Brasil<sup>27</sup>, a nosso ver resta claro que a formação da professora e do professor de Filosofia e a criação de cursos específicos de Licenciatura em Filosofia estiveram, histórica e majoritariamente, vinculadas à existência e à compreensão

---

26 BOMBASSARO, 2007, p. 325.

27 Geraldo Balduino Horn, Walter Omar Kohan, Silvio Gallo cujas obras figuram entre nossas referências.

epistêmica e didática atinentes a um curso de bacharelado em Filosofia. Neste sentido, convém problematizar tal vinculação que manifesta as incoerências epistêmica e pedagógica de vincular-se a formação do licenciado a do bacharel, prejudicando, ou pior, não construindo um *perfil epistemológico e profissional* próprios do professor-filósofo.

A perspectiva atinente à Pedagogia do Conceito não está restrita ao âmbito de uma ou outra modalidade de curso superior em Filosofia, podendo ser assumida em ambas. Destacamos, entretanto, que esta perspectiva oferece subsídios teórico e procedimental adequados para a formação da(o) docente cujo perfil compreende e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia segundo a orientação da *díade problema-conceito*, sendo capaz de oferecer às(aos) estudantes do Ensino Médio a oportunidade de vivenciar o itinerário da construção de conceitos, experienciando a atitude filosófica, problematizando sua realidade imediata e construindo uma compreensão dialógica e crítica própria, sinais indicativos da dinâmica da *criação de conceitos*. A(O) docente de Filosofia em sua formação tem a necessidade de vivenciar tal dinâmica, pois a partir dessa vivência poderá (e deverá) fazer a adequada transposição didática para o exercício da docência filosófica na Educação Básica. Pode ensinar a filosofar quem ainda não filosofa?

## **A PEDAGOGIA DO CONCEITO, O CURRÍCULO E METODOLOGIA DE ENSINO**

Um dos maiores dilemas para o ensino em geral diz respeito à construção do currículo escolar. Não obstante, a existência das dificuldades inerentes à sua concepção considerando a adequação com o contexto histórico-social no qual se desenvolverá, bem como, as conveniências etárias e, mais contemporaneamente, o reconhecimento e a inclusão das questões em torno à diversidade de gênero, das questões raciais e étnicas, da preservação da biodiversidade, entre

outras, o fato é que a construção curricular tem suas dificuldades potencializadas quando nos colocamos no âmbito do Ensino de Filosofia e suas especificidades epistêmicas e metodológicas.

A construção de um currículo para o ensino da Filosofia requer a consideração destas variáveis problematizadoras mencionadas, as quais se acrescenta o problema da seleção dos conteúdos filosóficos, bem como, da escolha metodológica que orientará a(o) professora(or) nas aulas de Filosofia. Nas diversas escolas conveniadas em que desenvolvemos o subprojeto PIBID de Filosofia, pudemos observar que os currículos em vigência amparam-se na História da Filosofia, a qual é tomada como *referência* (não ocupa lugar central)<sup>28</sup> para um ensino que se ocupa com *temas* relevantes no âmbito da Filosofia.

Em um relato colhido durante as observações da prática docente nas escolas conveniadas, um Aluno Bolsista comentou acerca do Professor Supervisor: "Seu método de ensino na disciplina de Filosofia traz temas atuais com algumas questões que ele direciona aos alunos de forma despretensiosa, e nas tentativas de respostas dos alunos o professor insere as concepções dos filósofos pertinentes ao tema, sendo, nesta forma de um diálogo explanatório, que a aula se desenrolava"; outro relato, acerca da vivência em outra escola afirma: "Na ocasião o professor trabalhava com temas voltados para a área da Filosofia Antiga que objetivavam levar o aluno a refletir acerca da origem da Filosofia. A aula foi expositiva, utilizando de recursos didático-pedagógicos como o quadro e o giz para expor e desenvolver o tema proposto". Assim, estes relatos e seus detalhamentos indicam que seja mediado pela metodologia do debate ou da exposição do conteúdo, o ensino de Filosofia por temas – referenciado na História da Filosofia – é

---

28 Balduino Horn aponta duas perspectivas para o Ensino de Filosofia, uma que assume a perspectiva do ensino das escolas filosóficas e de suas ideias, a outra que assume a perspectiva do ensino a partir dos temas mais relevantes no âmbito da Filosofia; em ambas as perspectivas notifica-se o papel decisivo da História da Filosofia. (HORN, 2009)

vivenciado no chão da escola. Todavia, em ambas a(o) estudante não se insere num itinerário de construção de conceitos. A(O) estudante é apresentada(o) à compreensão da(o) filósofa(o) ou da escola filosófica, sem que se conheça, compreenda e tampouco se exercite o processo eminentemente filosófico pelo qual tal conceito se formou.

Ao assumir-se a perspectiva de um ensino orientado pela construção de conceitos convém que a atitude filosófica e o posicionamento pedagógico da(o) professora(or) de Filosofia passem a manifestar o permanente convite para que a(o) estudante entre e participe ativamente na dinâmica do filosofar nas aulas de Filosofia, reconhecendo os movimentos realizados pela(o) filósofa(o) estudada(o) para a criação dos seus conceitos. Para atingir este objetivo, para oportunizar uma espécie de itinerário filosófico, pode-se partir do exercício de identificação do problema que a(o) filósofa(o) se ocupa e para o qual demanda esforços para responder, orientando a(o) estudante no sentido de retomar o problema original da(o) filósofa(o), assumindo-o como se fosse seu próprio problema e associando-o a situações do cotidiano da(o) estudante.

Se se toma, por exemplo, o problema do mal no filósofo Agostinho, a(o) estudante precisa reconhecer como esse problema se apresenta no seu dia-a-dia. Uma vez incitada a problematização, parte-se para a construção das compreensões possíveis sobre tal problema, a partir das quais se criarão alternativas explicativas, encaminhamentos de soluções que são oportunamente postas em diálogo com a resposta da(o) filósofa(o) em discussão. As discussões, reflexões, exemplificações construídas pelas(os) estudantes devem dialogar oportunamente com a reflexão da(o) filósofa(o) estudada(o). Observe-se, diante do proposto, que segundo esta perspectiva, um currículo de Filosofia orientado pela Pedagogia do Conceito traz em seu primeiro plano a ênfase no ato de filosofar e no segundo plano a História da Filosofia.

## **5 A PEDAGOGIA DO CONCEITO E A AVALIAÇÃO**

O corolário de um ensino de Filosofia centrado na "transmissão" de conteúdos, de "informações filosóficas" se concretiza em exercícios avaliativos (majoritariamente chamados de provas), centradas na mensuração quantitativa de dados mnemonicamente registrados na sentenciadora folha de papel. A prova classifica os estudantes dos supostos nível "10,0" ao nível "0" de aprendizado e assim os ordena da excelência à insuficiência, carregando todas as implicações institucionais, pedagógicas e psíquicas.

Em diversos momentos da realização do nosso subprojeto PIBID de Filosofia pudemos acompanhar alguns processos avaliativos desenvolvidos pelas(os) Professoras(es) Supervisoras(es), e identificamos que tais processos se mantiveram coerentes com a perspectiva e a metodologia adotadas pela(o) professora(or) sobre a Filosofia e sobre a construção do conhecimento filosófico em sala de aula.

Em um dos relatos coletados, um Aluno Bolsista rememorou: "As avaliações eram em forma de questões ditadas pelo professor, para serem respondidas algumas em sala outras em casa, das quais o professor conferia as respostas e dava um visto, salientando ele sempre que isto faria parte da nota". Reconhecemos, então, um processo orientado pela fragmentação do processo avaliativo, que motiva a(o) estudante para a argumentação. Sobre outra experiência vivida um Aluno Bolsista afirma: "Nas três turmas o professor aplicou a mesma prova. Nela vinha uma série de questões objetivas<sup>29</sup>, [...] junto à prova vinha uma folha resumo que segundo o professor era um resumo da aula para facilitar na resolução da prova." Reconhecemos, então, um

---

29 Por questões objetivas, nesta experiência, entenda-se questões de múltipla escolha (alternativas a, b, c, d, e) precedida de enunciado a ser completado (A Crítica da Razão Pura foi escrita por ...).

processo orientado pela memorização sem possibilidade de exposição de argumentação.

Não é difícil diagnosticar que as experiências de ensino e sobretudo de avaliação, nos vários níveis da educação brasileira, são ainda marcadas pelo modelo de avaliação que apela para a memorização, para a mensuração quantitativa de informações e para a classificação. Não obstante esta situação, presenciamos a emergência de projetos inovadores e de ações alternativas, os quais reiteradamente convocam a comunidade pedagógica para um novo olhar sobre o processo de avaliação do aprendizado<sup>30</sup>, apelando para e viabilizando um processo centrado prioritariamente no processo de construção do conhecimento e no acompanhamento do aperfeiçoamento das competências e das habilidades do estudante. A avaliação se centra, nesta perspectiva, no aspecto qualitativo do processo de construção dos saberes.

Este paradigma avaliativo converge para a perspectiva do ensino de Filosofia orientado pela Pedagogia do Conceito na medida em que a(o) professora(or) pode criar a possibilidade de um modo de avaliar contínuo, que possa observar os movimentos de identificação dos problemas filosóficos por parte das(os) estudantes, da capacidade de criação de seus próprios problemas, da sua desenvoltura dialógica, não apenas no que tange a capacidade de argumentar, mas também a capacidade de ouvir o outro ser (personagem) do diálogo. A avaliação de Filosofia não despreza o dado, a informação, sobretudo o conteúdo filosófico oriundo da História da Filosofia, todavia não os coloca no centro do processo de construção dos saberes, posto que o centro é o filosofar, que na proposta que apresentamos diz respeito ao processo de

---

30 Sobre esta questão merece menção: HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

criação de conceitos oriundos da atividade de problematização. Avalia-se o itinerário da(o) estudante nos itinerários das aulas de Filosofia.

## **A PEDAGOGIA DO CONCEITO E O LIVRO DIDÁTICO**

Considerando o paradigma avaliativo centrado no conteúdo a ser ensinado, o livro didático parece gozar de certa primazia sobre todos os outros componentes materiais e mesmo atitudinais de um processo de ensino-aprendizagem. Um dos indicativos desta predileção pode ser observado no fato de que algumas(uns) estudantes justificam suas argumentações e oferecem exemplificações a partir da "autoridade" do livro didático: "No livro tá escrito assim!" A situação se torna temerária quando a(o) professora(or) protagoniza tal argumentação.

Certo vez, um licenciando em Filosofia relatou-nos que ouviu de uma diretora de escola pública e proprietária de uma escola privada a seguinte afirmação: "Qualquer um pode ser professor, basta ter o livro didático!". Difícil identificar se é mais estarecedora a afirmação em si ou o fato de ter sido enunciada pela personagem pedagógica em questão. O fato é que o livro didático tem assumido costumeiramente o papel de mentor, de personagem principal do processo de ensino-aprendizagem, quando sua atuação deve ser de coadjuvante, sendo um dos instrumentos auxiliares nas práticas escolares.

Nas experiências do PIBID de Filosofia tivemos a oportunidade de identificar, notadamente, dois usos diferenciados do livro didático. Entretanto, resta claro que este material pode ser utilizado de diversos outros modos. No primeiro uso identificado o livro didático serviu como parâmetro de definição dos planos de curso destinados às três séries do Ensino Médio, conforme informação oriunda de um dos relatórios de observação de sala de aula confeccionado por um Aluno Bolsista: "o professor dividiu o plano de curso das três séries de acordo com a ordem dos capítulos do livro da Marilena Chauí, de modo que para os

primeiros anos ficaram os primeiros capítulos, pro [sic] segundo os do meio do livro e para o terceiro ano os últimos capítulos." No segundo uso identificado, nota-se que o professor utiliza o livro didático como referência, mas não o coloca como orientador do processo de ensino-aprendizagem. Subsidiado também por relatório de observação de sala de aula, obtivemos a seguinte narrativa: "O professor [...] tem uma didática carismática, aquela busca trazer o aluno relutante quer pela preguiça ou desinteresse pelo conteúdo, trazê-lo para o ciclo de discussão, envolvendo-o com perguntas e comentários que quando possível se adequam ao dia a dia do educando. Por essa razão as aulas são sempre dinâmicas, onde dessas inquietações saem pequenos pensamentos quer bem ou mal formados, acerca de algo. O conteúdo é geralmente aquele pré-programado a partir do livro, um conteúdo temático." A partir do exposto, pode-se compreender que o livro didático pode servir de base para certa prática docente centrada no conteúdo filosófico, bem como, pode subsidiar uma prática docente diferenciada, que privilegie a reflexão e o debate.

A partir da perspectiva da Pedagogia do Conceito, o livro didático assume uma função de suporte do processo de ensino-aprendizagem. Ele pode representar uma importante fonte de pesquisa para atividades propostas para as(os) estudantes desenvolverem em sala de aula e também para exercícios a serem desenvolvidos em suas casas, nas comunidades em que vivem. Todavia, ele não possui exclusividade ou primazia sobre qualquer outro material didático, tais como, jogos, audiovisuais ou outros elementos paradidáticos.

Sabemos que em algumas realidades escolares brasileiras, o livro didático é de fato a única fonte de pesquisa para estudantes e professores e em certas situações nem mesmo este material está disponível para todos. A realidade escolar brasileira é desafiadora para qualquer proposta teórica ou metodológica de ensino. Entretanto, os movimentos de resistência constituídos por educadoras(es), estudantes e comunidades escolares em prol da educação de qualidade e para

todas e todos tem se mantido, independentemente de governos ou instituições. Trata-se de educar mantendo-se ciente da dimensão política da educação, que não ratifica a opção pela acomodação passiva ou pela conformação resignada. Educar é transformar as realidades e recriá-las, inclusive aquela específica das práticas educativas escolares. Neste sentido, o pensar a educação de *modos outros*, a partir de *olhares outros*, com *vozes outras*, considerando as diferenças e as multiplicidades de existências e de saberes, ainda motiva um grande número de educadoras e educadores no Brasil.

Neste sentido, compreendemos que o ensino de Filosofia orientado pela Pedagogia do Conceito manifesta este *perfil outro*, na medida em que prioriza o ato de filosofar, que mobiliza as(os) estudantes para a postura, a atitude e o fazer filosóficos. Neste contexto, os materiais didáticos utilizados não garantem a eficácia desta proposta metodológica. Podemos falar em materiais mais atrativos, mais interativos, mais contemporâneos, todavia, o elemento que oportuniza as prioridades e as mobilizações supracitadas são os *usos*, os *usos apropriados* – aqueles em que as(os) estudantes tomam para si o que foi estudado filosoficamente. Neste sentido, os materiais didáticos, o livro didático, a apostila, o recorte de jornal, o relato oral colhido na comunidade, a entrevista veiculada na TV, ou ainda, a visita orientada a sítios específicos, o estudo do meio, a pesquisa na biblioteca como estratégias didáticas devem figurar como “instrumentos” que subsidiam as duas ações principais do ensino de Filosofia: a identificação e a sucessiva *apropriação do problema filosófico* e a vivência do itinerário de criação do *conceito filosófico*, compreendido como caminho de construção de compreensão, de resposta filosófica à realidade social-histórica na qual se vive.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão que pretendemos apresentar neste artigo possui duas intenções problematizadoras, uma de aspecto eminentemente filosófico e outra de caráter marcadamente metodológico: do ponto de vista filosófico problematizamos o caráter epistêmico do ensino de Filosofia, sua vinculação constitutiva com o modo de compreender a Filosofia e com o modo de abordar a realidade, entendido como ação de um sujeito social-histórico autônomo e construtor de saber; do ponto de vista da metodologia do ensino de Filosofia suscitamos a problematização acerca do quanto algumas práticas podem colaborar com o distanciamento dos estudantes em relação à Filosofia, intensificando a falsa impressão de que é um saber hermético, obsoleto e sem aplicabilidade em suas vidas, e também como algumas práticas podem favorecer um ensino de Filosofia que torne possível o filosofar em sala de aula e a apropriação dos saberes filosóficos por parte das(os) estudantes. Lugar de filosofar é também na sala de aula!

Sob a incitação das problematizações expostas, propomos à leitora e ao leitor que pensem a possibilidade de vivenciar o ensino de Filosofia orientado pela Pedagogia do Conceito, a qual comporta a multiplicidade de estratégias educativas, de materiais didáticos, de metodologias avaliativas e de espaços educativos. Como dissemos tais elementos são auxiliares, o ponto fulcral está nos usos feitos pelos sujeitos pedagógicos, discentes e docentes, usos que são vinculados ao filosofar, ao construir problemas e compreensões sobre a realidade vivida, vivências que entendemos como próprias do itinerário de criação de conceitos.

Por fim, cumpre-nos assumir que compreendemos e assumimos o processo de ensino-aprendizado de Filosofia como fragmentado, no qual as informações, as experiências e as reflexões se misturam em combinações infinitas e sem resultados pré-determinados. As aulas de Filosofia, portanto, são acontecimentos em que os discursos se

constroem de modo dialógico, preservando a alteridade discursiva própria da atitude filosófica. Outrossim, o ensino de Filosofia pautado pela Pedagogia do Conceito não mantém pretensões massificantes, pois reconhece a experiência singular da(o) estudante nos exercícios filosofantes em sala de aula. Usando a terminologia deleuziana, o processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva mostra-se como educação rizomática<sup>31</sup>, posto que se manifesta aberta à multiplicidade (de acessos e de resultados), imiscuída numa realidade fragmentada e diversa, múltipla e afastada de pretensões totalizantes ou de busca de uma unidade. Neste sentido, pensar o ensino de Filosofia orientado pela Pedagogia do Conceito requer o compromisso de se repensar, além do ato de ensinar e aprender Filosofia, o ato de filosofar e a própria compreensão que se tem das Filosofias.

## REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, L. C. Filosofia, ensino e pesquisa interdisciplinar. In SARDI, S. A.; SOUZA, D. G. de; CARBONARA, V. (orgs.). **Filosofia e Sociedade**: perspectivas para o Ensino de Filosofia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

COSSUTA, F. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. Trad. Angela de Noronha Begnami et alli. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S; KOHAN, W. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis\_RJ: Vozes, 2000.

---

31 GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HORN, B. **Ensinar Filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KANT, I. **Manual dos Cursos de Lógica Geral**. Trad. Fausto Castilho. Campinas-SP: Ed. UNICAMP, 2003.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia**. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia do Bolso, 2007.

## 9 MORA NA FILOSOFIA



# MORA NA FILOSOFIA



ROTEIRO, DESENHOS  
E CORES:  
DANIEL FIGUEIREDO





A FILOSOFIA TÊM SE TRANSFORMADO EM UMA TERAPIA HOLÍSTICA DE JOVENS MÍSTICOS E IDIOTAS QUÂNTICOS.

TRAGO A BOA NOVA... NÃO HÁ SALVAÇÃO. SÓ UMA FALSA LUZ QUE EMANA DE DIAMANTES DE SANGUE... UMA ENERGIA CÔSMICA EJACULADA DE UMA DIVINDADE IMAGINADA.

ESPECULAM FILOSOFIAS DA LIBERTAÇÃO, MAS CARREGAM CONSIGO UMA CULPA ORIGINAL... TOLOS.

OLHEM ALÍ, MAIS UM TOLO...

A FILOSOFIA, AMOR A SABEDORIA...  
UMA INVESTIGAÇÃO RACIONAL  
DO MUNDO, DOS PROBLEMAS  
FUNDAMENTAIS DOS SERES  
HUMANOS...



ALGUÉM MAIS QUER  
CONTRIBUIR OU LEU  
O TEXTO QUE FOI  
PROPOSTO?



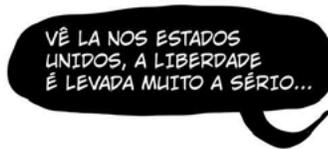
LEMBREM-SE, VALE  
NOTA PARA AS  
AVALIAÇÕES FINAIS  
DO SEMESTRE.



FILOSOFIA É MUITO BOA  
PARA COMPREENDER  
NOSSO MUNDO, OS  
PROBLEMAS QUE NOS  
RODEIAM



O MUNDO TÁ MUITO  
ALIENADO, A FILOSOFIA  
É NECESSÁRIA.





CADA LIM TEM SUA  
FILOSOFIA DE VIDA,  
NÉ PROFESSOR?



POIS A LIBERDADE DE  
LIM É ONDE TERMINA  
A DO OUTRO, ISSO É O  
QUE EU PENSO.



TUAS AILAS FAZEM  
A GENTE PENSAR,  
PROFESSOR!



A FILOSOFIA TEM TUDO A VER  
COM SABEDORIA, LER MUITO, NÉ  
PROFESSOR? UMA VIAGEM.



EU TAMBÉM GOSTO DE EXERCITAR O PENSAMENTO.



TUDO ISSO É FILOSOFIA TAMBÉM, NÉ PROFESSOR? A GENTE FICA ATÉ MELHOR QUANDO PENSA CORRETAMENTE.

SIM, TUDO ISSO TEM  
RELAÇÃO COM FILOSOFIA,  
SE OLHAREM NA PÁGINA 6...



IDIOTAS, PARECEM PAPAGAIOS  
BUROCRÁTAS, PALESTRANTES  
DE EVENTOS CORPORATIVOS E  
PUNHETEIROS DE VAZIOS...

TRATAM A FILOSOFIA COMO  
SE MORASSEM NUMA CASA  
ACONCHEGANTE, COM UMA  
LAREIRA TREPIDANTE.  
FRASES DE EFEITO...



A FILOSOFIA RASGA COMO  
A PONTA DE MEU BICO...  
ESTRAÇALHA OS MICROFASCISMOS  
COTIDIANOS DISFARÇADOS DE  
OPINIÃO TOLA...



A FILOSOFIA É UM COQUETEL  
MOLOTOV SEU BUROCRATA...  
JÁ PUBLICOU O ARTIGO SOBRE  
QUALQUER INTERPRETAÇÃO  
ANACRÔNICA PASSANDO O  
PANO EM FILÓSOFOS  
RACISTAS NESSE MÊS?

LEVANTA ESSA VOZ...  
FALE ALTO PARA SEUS  
ALUNOS QUE NÃO HÁ  
QUALQUER SAÍDA  
MESSIÂNICA A NÃO  
SER A DESTRUÇÃO  
DOS VALORES FORJADOS  
NO COLONIALISMO.



A BARBÁRIE É UM ESTADO  
DE DEGRADAÇÃO DO  
PENSAMENTO,  
DESEMBOLCANDO EM LIMA  
FÍSICA DA EXPLORAÇÃO  
DO OUTRO...REAJAM!!



ESCLUTEM TODOS, FORA DESTA SALA DE AULA, TUDO CHEIRA A PODRE... A FALTA DE SENTIDO DA EXISTÊNCIA NÃO PODE SER MOTIVO PARA AGIREM COMO CORPOS EM DECOMPOSIÇÃO QUE TREPAM MUITO MAL E ANDAM A ESMO PROCUIRANDO ALGUM SENTIDO METAFÍSICO FORA DESSE MUNDO.



VOCÊS SÃO UMA PIADA SEM GRAÇA E COM CHEIRO DE PERFUME ANTIALÉRGICO...



VOCÊS MORAM NA  
FILOSOFIA PAGANDO  
ALUGUEL...



E FILOSOFIA É  
OCUPAÇÃO...



OCUPAÇÃO!



QUE INVADE COM  
TODA FORÇA  
PRIMEIRAMENTE  
NOSSO CORAÇÃO.



E AGORA PROFESSOR,  
O QUE VAMOS FAZER?



VAMOS VOLTAR  
PARA A PÁGINA 6.

## **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**

### **Arthur Cardoso de Andrade**

Graduando em Filosofia (UFCG). Membro do Grupo de Pesquisa Ética, Direitos Humanos e Alteridade (CNPq/UFCG). Tem interesse nas áreas de Didática, Decolonidade e Filosofia da Educação.

### **Daniel Figueiredo de Oliveira**

Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), lotado no Departamento de Fundamentação da Educação (DFE-CE). Doutor em Educação pelo PPGE/UFPB na linha de pesquisa dos Estudos Culturais da Educação, Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) (2008-2010) com atuação nas áreas de Ética e Filosofia Social e Política. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tem experiência na área de Filosofia, Filosofia da Educação, Cibercultura e Ética. No doutorado desenvolvi pesquisas em Filosofia da Educação com ênfase no Estudos Culturais da Educação. E-mail para contato: [daniel.figueiredo@academico.ufpb.br](mailto:daniel.figueiredo@academico.ufpb.br)

### **Deodato Ferreira da Costa**

Possui Graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1993); Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2002); Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba pelo Programa Integrado de Pós-Graduação em Filosofia UFPB-UFPE-UFRN (2012). É professor da Universidade Federal do Amazonas desde 1994. Desde 2013 está à frente, como Líder, do Centro de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Ciências Humanas-CEFCH/CNPq; é membro do GT- Ética e Cidadania/ANPOF; atua, como vice Líder e membro, no Grupo de

Estudos e Pesquisas em Filosofia: Metodologia, Didática e Ensino de Filosofia-GEPEMFILO/CNPq; atuou como membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas / CEP-UFAM de 2013 a 2019. Foi coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência/ PIBID - Subprojeto Filosofia (de 03.2014 a 02.2018). Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia - Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO/PPGFILO, Núcleo UFAM, 2019-2021. Foi Coordenador do Curso de Licenciatura em Filosofia do Departamento de Filosofia da UFAM (2019-2021). E-mail para contato: deodatofc@gmail.com/ deodatofc@ufam.edu.br

### **Elisete Medianeira Tomazetti**

Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1985), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1991), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000) e pós-doutorado na Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino. Atua no Curso de Filosofia/UFSM nas disciplinas de Didática da Filosofia, Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPQ FILJEM (Filosofia, Cultura e Educação). Coordenadora do LEAF - Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Filosofia, do Curso de Filosofia/UFSM. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora da Linha de Pesquisa 2: Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces investigando e orientando nos seguintes temas: ensino de filosofia, educação e juventude, ensino médio. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM nos anos de 2010 e 2011 e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Filosofia/UFSM no período de 2010 a 2015. Membro do Conselho Editorial da Editora da UFSM, a partir de agosto de 2022.

## **Flávio de Carvalho**

Doutor em Filosofia, professor da Graduação e da Pós-Graduação na Universidade Federal de Campina Grande; Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Filosofia (CNPq/UFCG). Membro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e do GT Filosofia e Gênero, ambos vinculados à ANPOF. E-mail para contato: flavio.carvalho@ufcg.edu.br.

## **Jéssica Erd Ribas**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, Práticas Escolares e suas Interfaces (LP2) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Filosofia (UFSM). Realiza pesquisa nas áreas de Filosofia da Educação, Ensino da Filosofia, Políticas Públicas Educacionais e Filosofia Francesa Contemporânea. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "Filosofia, Cultura e Educação" (FILJEM/CNPq). Membro da Comissão de Institucionalização do Ensino de Filosofia como sub-área de conhecimento da Filosofia do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF.

## **Julio Marcelo Leite Patriota**

Graduando em Filosofia (UFCG). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e ensino de Filosofia (CNPq/UFCG). Tem interesse nas áreas de filosofia política e ensino de filosofia.

## **Luciano da Silva**

Doutor em filosofia (UFPB-UFPE-UFRN), Professor de filosofia na UFCG, líder do grupo de pesquisa CNPq/UFCG "Ética, direitos humanos e alteridade". Tem interesse nas áreas de filosofia política e do direito, ensino de filosofia e filosofia da libertação. E-mail para contato: lucianojpb@gmail.com

## **Marinês Barbosa de Oliveira**

Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). Doutoranda em Filosofia, pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009), Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá (2020). Membro da Coordenadoria de Gênero, Raça, Ações Afirmativas e Identidades (CGRAI) do CEFET-MG, Coordenadora do NEAB-CEFET-Mg, Campus Curvelo e do Projeto Afrocientista CEFET-MG. em parceria com a Associação de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN). Membro do núcleo de sustentação do GT da ANPOF "Filosofar e Ensinar à Filosofar". estudante no grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil), UFABC. E-mail para contato: marinesdias2@gmail.com

## **Pedro Secundino de Souza Maciel**

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (2021), com Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia pela Universidade do Estado do Amazonas (2016), e, Especialista em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília (2014). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (2010). Atualmente é professor estatutário na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas, onde trabalha como Professor de Filosofia.

## **Suelen Lopes de Souza**

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2021), licenciada em História pelo Centro Universitário de Jales (2018), licenciada e bacharel em Ciências Sociais pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2012). Atua na educação da rede pública de Alagoas. Tem experiência no ensino de Ciências Humanas, com ênfase em Filosofia.

## **Romualdo Batista Malaquias**

Licenciado em filosofia (UFCG), Professor de filosofia no Pré-vestibular Solidário da UFCG, membro do grupo de pesquisa CNPq/ UFCG "Educação e ensino de filosofia". Áreas de interesse: ensino de filosofia, ética e gênero.

## **Valter Ferreira Rodrigues**

Professor Adjunto do Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Doutorado em Educação pela UFPB; Mestrado em Filosofia também pela UFPB; Graduação em Filosofia pelo Centro de Estudos da Companhia de Jesus/Universidade Federal de Minas Gerais (atual Faculdade dos Jesuítas – FAJE – de Belo Horizonte). Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional (PROF-FILO) em Rede, Núcleo Campina Grande/UFCG; Professor Colaborador do Laboratório de Pesquisa em Filosofia Prática, da Universidade do Egeu (Rodes/Grécia). E-mail para contato: valter.rodrigues@ce.ufpb.br.

## **Wanderson Flor do Nascimento**

Graduado em filosofia, especialista sobre o ensino de filosofia, mestre em filosofia e doutor em bioética pela Universidade de Brasília (UnB). É professor do Departamento de Filosofia da UnB, do Programa de Pós-graduação em Bioética (FS-UnB), do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (CEAM/UnB), do Programa de Pós-Graduação em Metafísica (IH/UnB), e colaborador dos programas de mestrado profissional em Sustentabilidade junto ao Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB) e Filosofia - PROF FILO - (Multi-institucional, Pólo UFT). Colíder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde - GEPERGES Audre Lorde (UFRPE/ UnB-CNPq). Membro do Núcleo de Estudos sobre Filosofias Africanas

"Exu do Absurdo" (NEFA/UnB) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/CEAM/UnB). E-mail para contato: [wandersonn@gmail.com](mailto:wandersonn@gmail.com)



**EU** Este livro foi diagramado  
pela Editora UFPB em 2023,  
utilizando a fonte D-DIN.

