

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CARLOS AUGUSTO PEREIRA GONÇALVES

**FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE
FILOSOFIA DOS ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS
NACIONAIS 2004 A 2012**

GOIÂNIA-GO
2013

CARLOS AUGUSTO PEREIRA GONÇALVES

**FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE
FILOSOFIA DOS ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS
NACIONAIS 2004 A 2012**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de defesa do
Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás
como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação, sob a orientação da Professora Doutora
Beatriz Aparecida Zanatta

GOIÂNIA –GO
2013

FOLHA DE APROVAÇÃO

CARLOS AUGUSTO PEREIRA GONÇALVES

FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA DOS ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS NACIONAIS 2004 A 2012

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta (Orientadora)

Professora Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas (PUC-GO)

Professor Doutor Pedro Adalberto Gomes de Oliveira Neto (UFG)

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Gonçalves, Carlos Augusto Pereira.

G635f Filosofia na educação [manuscrito] : uma análise das concepções de filosofia dos artigos publicados em periódicos nacionais 2004 a 2012 / Carlos Augusto Pereira Gonçalves. – 2013.

102 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Mestrado em Educação, 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta.”.

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Educação. I. Título.

CDU 101:37(043)

Dedico este trabalho aos meus familiares que acreditaram e sempre estiveram ao meu lado na conquista deste projeto.

AGRADECIMENTOS

À minha professora e orientadora Beatriz A. Zanatta por ter oferecido a possibilidade de crescimento intelectual na pesquisa e por nunca ter deixado de acreditar que o trabalho poderia dar certo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Goiás que contribuíram para a minha formação e que acreditaram na minha capacidade.

A CAPES pela bolsa de estudos.

Aos colegas que se tornaram amigos durante o período de formação e que, principalmente, deram força emocional para a continuidade do mestrado.

À minha mãe Glória E. de Oliveira e seu marido Sinvaldo M. que me ajudaram e acompanharam todo o percurso de minha formação.

Ao meu pai Carlos Cesar P. G. que me apoiou e sempre esteve preocupado com a conclusão do curso.

À minha esposa Vanessa V. Carvalho que fez parte de todo o processo de formação e que compartilhou das angústias e das felicidades com críticas e elogios.

À todos que fizeram parte deste processo direta ou indiretamente na constituição da pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I – ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS DA RETIRADA E PERMANÊNCIA DA FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES.....	12
1.1 ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: “PRESENÇA GARANTIDA” NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO COLONIAL	13
1.2 O AFASTAMENTO DA DISCIPLINA FILOSOFIA DO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO	16
1.3 A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA INTEGRANTE DO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO	24
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA	31
2.1 A SELEÇÃO DOS PERIÓDICOS	31
2.2 AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
2.3 TEMÁTICAS TRATADAS NOS ARTIGOS ANALISADOS.....	42
2.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	44
CAPÍTULO III – AS CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA PRESENTES NO MATERIAL PESQUISADO	46
3.1 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	46
3.1.1 A RELAÇÃO FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MODERNA	49
3.1.2 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA.....	57
3.2 FILOSOFIA E ENSINO DA FILOSOFIA.....	64
3.2.1 O ENSINO DA FILOSOFIA NA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	97

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de Filosofia presentes nos artigos publicados em periódicos nacionais nos campos da Filosofia e da Educação no período de 2004 a 2012. A pesquisa buscou responder a questão: Quais as orientações teóricas do discurso filosófico encontrados em artigos científicos sobre o ensino da Filosofia? Os objetivos da pesquisa foram: delinear a trajetória da disciplina Filosofia no currículo escolar brasileiro; Aprofundar a reflexão sobre bases teórico-metodológicas que fundamentam a produção acadêmica contemporânea para o ensino de Filosofia. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter inventariante, com balanço temático da produção de artigos científicos, com aporte teórico em Deslandes (1994), Franco (2005), Bardin (2006). O *corpus* de análise permitiu a criação de duas grandes categorias: concepções de Filosofia e as de ensino de Filosofia. Os resultados mostraram que os artigos analisados tratam, em sua grande maioria, de temas relacionados a conteúdos e metodologias de ensino na disciplina de filosofia, na tentativa de proporcionar subsídios teóricos para a reflexão do professor de Filosofia e a formação crítica do aluno. As principais referências teóricas identificadas nos trabalhos fundamentam-se: Gilles Deleuze e Félix Guattari, F. Nietzsche, Sílvio Gallo e Walter O. Kohan, Platão, I. Kant, Hegel, Michel Foucault e W. Benjamin, A. Gramsci. A teorização fundamentada nos autores supracitados sustenta as principais concepções sobre o significado de filosofia evidenciado nesta pesquisa, as concepções: Filosofia como formação de conceito e Filosofia como pensamento crítico. Estas concepções foram sendo formadas a partir dos referências teóricas que foram a base para o discurso epistemológico, sendo eles: o discurso pós-moderno e o moderno. O discurso pós-moderno que traz o significado pleno da necessidade de uma Filosofia como experiência significativa e o moderno que evidencia a necessidade de uma Filosofia com um sentido transformador do pensar. É com esta intenção que esta pesquisa se apresenta como uma investigação teórica dos conteúdos encontrados nestas concepções.

Palavras-chave: Educação. Ensino de Filosofia. Filosofia. Concepções de Filosofia.

ABSTRACT

This research aimed to examine the conceptions of philosophy in articles published in national journals in the fields of Philosophy and Education in the period 2004-2012. The research sought to answer the following question: what is the theoretical guidance of philosophical discourse found in scientific papers on the teaching of philosophy? The research goals were to delineate the trajectory of Philosophy discipline within Brazilian educational curriculum and deepen the thoughts about theoretical and methodological foundations that underlie the contemporary academic literature for teaching philosophy. A literature search was conducted for creating an inventory reviewing the themes of produced scientific papers, with theoretical support in Deslandes (1994), Franco (2005) and Bardin (2006). The analysis *corpus* allowed the creation of two broad categories: conceptions of philosophy and philosophy teaching. The results showed that the analyzed papers deal mostly with issues related to content and teaching methodologies in the discipline of philosophy, in an attempt to provide theoretical basis for the reflections of the philosophy professor as well as for the students critique education. The main theoretical references identified in the work are based on Gilles Deleuze and Félix Guattari, F. Nietzsche, Sílvia Gallo and Walter O. Kohan, Plato, I. Kant, Hegel, Michel Foucault and Walter Benjamin, A. Gramsci. Theory grounded in the aforementioned authors supports the main conceptions about the meaning of philosophy evidenced in this research, those being: Philosophy as concept formation and Philosophy as critical thinking. These conceptions were being formed based on the theoretical references that were the basis for the epistemological discourse, namely the postmodern and the modern discourse – the postmodern discourse which brings the full meaning of the need for Philosophy as a significant experience and the modern which highlights the need for a philosophy with a transformative thinking sense. It is with this intention that this research presents a theoretical investigation of the content found on these conceptions.

Keywords: Education. Philosophy Teaching . Philosophy. High School.

INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se no campo do Ensino de Filosofia e objetivou analisar as concepções de Filosofia presentes nos artigos publicados em periódicos nacionais nos campos da Filosofia e da Educação, no período compreendido entre 2004 e 2012. O interesse em identificar, compreender e interpretar este tema é inerente a minha atuação profissional, principalmente no Ensino Médio, exercendo nos últimos anos, a função de professor de Filosofia, no Colégio Estadual Serafim de Carvalho. Aliado a isso, está à condição de docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás campus/Jataí, o que possibilitou pensar, de modo mais sistemático, o Ensino de Filosofia, particularmente, nas possibilidades de uma concepção de Filosofia que possa orientar a prática de seu ensino.

No decorrer do meu período de docência, as experiências de ensinar a disciplina de Filosofia no cotidiano escolar e universitário, as situações vivenciadas com alunos e professores, a participação em simpósios e seminários relativos ao ensino de Filosofia e à Educação, revelaram a existência de inúmeros problemas para se trabalhar a Filosofia em sala de aula. É verdade, por um lado, que vários filósofos buscam, com base em diferentes referenciais curriculares, pensar o papel da Filosofia na sociedade contemporânea, indicando novos conteúdos, reafirmando outros, questionando métodos convencionais, postulando outros métodos. Por outro lado, os professores insistem na procura de respostas à questões tais como: Qual o sentido da Filosofia para os discentes? O que o aluno, realmente, precisa aprender com o ensino de Filosofia: conhecimentos para a cidadania? valores? posicionar-se teoricamente, ou seja, de forma autônoma e crítica? História da Filosofia? Lógica? Esses questionamentos evidenciam as dificuldades dos professores em conectar a dimensão epistemológica da Filosofia com os conteúdos de ensino da Filosofia, de modo que o aluno possa apropriar-se dos conceitos trabalhados na disciplina e utilizá-los para si. Em razão disso, tomamos como objeto de pesquisa a (s) concepção(ões) veiculada (s) na produção dos especialistas da área que investigam o ensino de Filosofia.

Do ponto de vista teórico, o interesse pelo tema foi vivificado com a leitura de autores e de seus referenciais teóricos do campo da Filosofia que investigam o ensino desta disciplina como: Dermeval Saviani, Sílvio Gallo, Antônio Joaquim Severino, Walter Kohan, Rodrigo Peloso Gelamo. O conteúdo desta produção confirma o empenho de pesquisadores brasileiros

em propor encaminhamentos mais autônomos e críticos para a Filosofia, mostrando também maior diversificação das concepções teóricas que fundamentam as propostas para o ensino desta disciplina. Embora seja considerada positiva a existência de diferentes posições quanto ao que pode ser a Filosofia na escola, é importante compreender essas posições, uma vez que, por detrás delas, estão sempre os posicionamentos sobre a natureza histórica e o processo do conhecimento; as opções epistemológicas e a visão de Educação e de ensino de seus autores. Ou seja, concepções de Filosofia que fundamentam as orientações curriculares que convergem para as propostas de ensino de Filosofia.

A respeito desta temática, fez-se uma revisão da literatura, visando constatar se haviam produções, no formato de teses e dissertações, similares a esta, ou seja, que contivessem dados que pudessem fornecer um estado do conhecimento a respeito das concepções de Filosofia para a educação, encontradas em artigos, livros e até mesmo revistas especializadas. As pesquisas foram realizadas no banco de teses e dissertações da CAPES¹. A filtragem da pesquisa se deu pelo seguinte modo: foram usados os descritores como palavras-chave, neste caso, foram usadas as palavras-chave: Filosofia, Ensino de Filosofia e Concepções de Filosofia; as áreas em que a pesquisa se situou foram as da Filosofia e da Educação e; por fim, o período definido entre 2004 e 2012. Ao todo foram encontradas diversas teses e dissertações que traziam um significado próprio de concepção de Filosofia, analisada ou proposta pelos autores das pesquisas. Porém, é preciso ressaltar que, nenhuma tese ou dissertação foi encontrada com a mesma temática desta pesquisa que consiste na análise de concepções de Filosofia encontradas em periódicos qualis A.

Interessa-me aprofundar o conhecimento sobre as concepções de Filosofia, porque entendo que isso pode ajudar aos professores de Filosofia a orientar os alunos na construção do modo de pensar filosófico. Ressalto, então, a problemática das concepções de Filosofia e seu papel na formação do modo de pensar filosófico na seguinte questão: Quais as orientações teóricas do discurso filosófico encontrados em artigos científicos sobre o ensino de Filosofia? Para responder a essa indagação faz-se necessário responder a outras questões, a saber: Quais são os artigos científicos publicados entre 2004 e 2012 que se referem ao ensino de Filosofia? O que dizem os artigos científicos sobre as práticas educativas no ensino de Filosofia?

O interesse por conhecer as concepções de Filosofia veiculadas nos artigos publicados está vinculado ao reconhecimento da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo do

¹ Na home page: <http://capesdw.capes.gov.br/> acessado em 01 de outubro de 2013.

Ensino Médio e às propostas de reorganização curricular que foram pensadas com o aparecimento de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, a análise das produções textuais sobre a concepção de Filosofia para o ensino tem como objetivo principal ampliar a possibilidade de reflexão dos significados e sentidos da concepção de Filosofia que fundamentam a produção sobre o ensino desta disciplina. A intenção é aumentar os conhecimentos acerca dos assuntos mais trabalhados dentro da temática em questão, para colocar em evidência os quadros teóricos que vêm orientando a produção acadêmica, buscando conceitos que possam proporcionar esclarecimentos do que seja a Filosofia, enquanto disciplina escolar.

O objetivo geral desta pesquisa foi realizar o mapeamento das concepções de Filosofia presentes nos artigos publicados em periódicos nacionais nos campos da Filosofia e da Educação, no período de 2004 a 2012. Para alcançar este objetivo foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) Delinear a trajetória da disciplina Filosofia no currículo escolar brasileiro; b) Aprofundar a reflexão sobre bases teórico-metodológicas que fundamentam a produção acadêmica contemporânea para o ensino de Filosofia.

A pesquisa bibliográfica teve por objetivo realizar um mapeamento e um estudo do que já fora publicado na área do ensino de Filosofia, por meio da revisão da literatura que determina um limite temporal, definindo, assim, uma visão geral do que se quer ter (de acordo com os objetivos da pesquisa) da temática.

De acordo com Noronha e Ferreira (2000, 191) a revisão da literatura se dá por meio de

...estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

A presente pesquisa consistiu em produzir uma relação das concepções de Filosofia mais presentes nos artigos, catalogando, resumindo, categorizando e analisando as produções científicas publicadas em revistas classificadas como “Nacional A” no Qualis², da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), relativas ao período de 2004-2012.

² Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção (Disponível em: www.capes.gov.br/avalição/qualis Acesso em: 01 de outubro de 2013).

Na exposição das análises, a composição da dissertação ficou organizada da seguinte forma:

No capítulo I – “Considerações históricas sobre a trajetória da disciplina Filosofia no currículo escolar brasileiro” apresento um panorama histórico da disciplina Filosofia, enfatizando as concepções colocadas à própria Filosofia quando da sua inclusão (no período colonial) no currículo escolar brasileiro, até a entrada em vigor da Lei 11.684/08, a qual provocou a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), tornando a disciplina de Filosofia obrigatória em todas as séries do Ensino Médio. Nessa trajetória, identifico os momentos em que a Filosofia teve sua presença ou ausência definida no currículo escolar, buscando compreender alguns dos motivos pelos quais essas variações foram configuradas.

No capítulo II – “Metodologia de Pesquisa” exponho uma descrição da pesquisa, bem como dos *procedimentos* que nortearam a coleta e análise dos dados. A apresentação da metodologia de pesquisa neste capítulo oferece dados para a compreensão das análises de conteúdo encontrado, apresentados no terceiro capítulo.

No capítulo III – “As concepções de filosofia presentes no material pesquisado” apresento a análise das concepções trazidas no *corpus* teórico analisado e as categorias construídas: Filosofia e as concepções pedagógicas do ensino de filosofia. Neste capítulo, também descrevo as posições conceituais presentes nos artigos pesquisados.

CAPITULO I

1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

Historicamente no Brasil a Filosofia como disciplina escolar sempre foi objeto de controvérsias, tanto no que se refere a sua presença ou ausência no currículo, quanto às referências pedagógico-didáticas para a sua prática de ensino. No âmbito dessas discussões, a presença da Filosofia no currículo escolar brasileiro foi marcada por intermitências que dificultaram, conforme observa Alves (2009), a criação de uma identidade sobre o papel da Filosofia na educação básica, o qual ainda hoje não está devidamente esclarecido.

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama histórico do ensino de Filosofia no Brasil, enfatizando as concepções colocadas à própria Filosofia quando da sua inclusão, no período colonial, no currículo escolar brasileiro até a entrada em vigor da Lei 11.684/08, a qual provocou a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), tornando a disciplina de Filosofia obrigatória em todas as séries do Ensino Médio. Nesta trajetória, busquei identificar os momentos em que a Filosofia teve sua presença ou ausência definida no currículo escolar e compreender alguns dos motivos pelos quais essas variações foram configuradas. Assim, foram destacados os períodos marcantes na história do ensino de Filosofia no Brasil, caracterizando, particularmente, quatro situações que, segundo Alves (2009) refletem a trajetória da presença desta disciplina: “presença garantida” (durante o império); “presença indefinida” (desde o advento da República até o golpe militar dos anos de 1960); “ausência definida” (durante o regime militar) e “presença controlada” (durante a redemocratização, dos anos de 1980 até a publicação da LDB em 1996).

Para se compreender os motivos dessas oscilações e sua articulação com a Filosofia escolar brasileira, o capítulo foi organizado em três partes. A primeira faz uma síntese do período colonial até o início do período imperial. A segunda traz reflexões do período republicano à ditadura militar na década de 1960, que se caracteriza pela indefinição desta disciplina no currículo escolar brasileiro. A terceira apresenta considerações sobre a maneira pela qual ocorreu sua reinserção no currículo do Ensino Médio e das questões vivenciadas por

esta disciplina no nosso século. Nesse percurso, apresento a trajetória que a disciplina de Filosofia percorreu e ainda percorre ao longo da história de nosso país.

1.1 ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: “PRESENÇA GARANTIDA” NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO COLONIAL

No período colonial, aproximadamente entre 1549 a 1759, a Filosofia teve sua “presença garantida” na educação brasileira. Ainda que não considerada no ensino elementar, ela teve um significativo papel na formação das classes dirigentes, compondo, juntamente com a teologia, uma área obrigatória nos estudos para a formação de nível superior da Colônia. Nessa época, de acordo com Alves (2009), a educação estava a cargo dos jesuítas, que ensinavam em Colégios e seminários da Companhia de Jesus, procurando sempre propagar e fortalecer a fé cristã, por meio da formação catequista dos povos da colônia.

Com este propósito os jesuítas praticavam “[...] uma espécie de teocratismo, que suscitava uma espécie de monopólio do pensamento e afastava Portugal das contribuições do movimento científico da época, com Descartes, Bacon, Galileu e outros.” (MAZAI E RIBAS 2001, p.3). Em face disso, a base da educação filosófica era o pensamento de Aristóteles e de Santo Tomás de Aquino, particularmente, a perspectiva tomista da igreja postulava a reconciliação entre a fé e a razão, problema já fundamentado na escolástica medieval. Assim, como o ensino de Filosofia estava voltado para a fé, às vezes, confundia-se com a catequese. No entanto, neste mesmo período, em contraposição às ideias jesuítas, na Europa as ideias da reforma protestante, com a ampliação das correntes humanistas e com descobertas científicas colocaram em questão alguns dogmas de fé.

Mazai e Ribas, (2001, p.3), ao comentar sobre o programa educacional dos jesuítas, argumentam que a

[...] *Ratio Studiorum* foi a máxima expressão do esforço de sistematização do conhecimento, constituiu-se na organização e no plano de estudos dos jesuítas. Subordinava o ensino superior à teologia e ao dogmatismo (filosofia da salvação), que se alicerçava, por sua vez, na procura de uma ortodoxia definida pelos próprios jesuítas e que levava a expurgar os textos dos autores que se afastassem das ideias de Sto Tomás de Aquino e Aristóteles.

A educação jesuítica estava, na época, voltada para uma elite social, seu conteúdo era livresco, formal e baseado na retórica do educador. A disciplina Filosofia baseava-se na simples reprodução de ideias e se restringia, conforme registra Cartolano (1985, p.20), a um “[...] mero comentário teológico, baseado, principalmente, na renovação da escolástica aristotélica.

Como os jesuítas controlavam a conjuntura do processo educacional, não havia oposição de ideias. A Filosofia, bem como demais disciplinas, alicerçavam a formação social da época fundamentada em princípios ideológicos que asseguravam a manutenção do *status quo*. Disso decorre o fato de a Filosofia e seu ensino ter como característica marcante um forte vínculo com a ideologia católica que impregnava a educação da época, cujo objetivo consistia em educar por meio da reprodução dos dogmas e doutrinas da igreja. Por consequência, a finalidade da Filosofia era ensinar uma determinada doutrina e prevenir possíveis desvios em relação a ela. Fato que evidencia o papel militante e teológico da Filosofia na época.

Esse modo de ensinar fundamentava-se nos postulados da pedagogia tradicional, cuja finalidade consistia, como escreve Saviani (2009, p. 5-6), em

[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos.

Nessa perspectiva, a disciplina de Filosofia, ao ser organizada de acordo com pressupostos de um sistema lógico do discurso teológico, estaria centrada no professor, cujo objetivo era transmitir conhecimento considerado adequado para a formação que, neste caso, se restringia às questões do sistema filosófico tomista-aristotélico. O que revela a influência da doutrina inaciana como uma forma de fortalecer a concepção católica de forma pedagógica. Os objetivos da perspectiva que conhecemos como inaciana eram:

...procurar o proveito das almas, na vida e na doutrina cristã, propagar a fé, pela pública pregação e ministério da palavra de Deus, pelos exercícios espirituais e obras de caridade, e, nomeadamente, ensinar aos meninos e rudes as verdades do cristianismo, e consolar espiritualmente os fiéis no tribunal da confissão; e trate de ter sempre diante dos olhos primeiro a Deus, depois o modo deste seu instituto, que é um caminho para chegar a ele, e (...) não suceda que algum se deixe de levar de um zelo não regulado para a ciência. (LEITE, 1938, p.6).

Mesmo com a perspectiva tomista no ensino de Filosofia e as críticas destinadas ao seu modo de instrução de dogmas religiosos, a pedagogia inaciana chamava a atenção pelo

fato de fundamentarem suas concepções de educação em uma formação mais humana pela ênfase que davam à reflexão como uma ação essencial à aprendizagem dos alunos, como uma forma de compreensão. É esse um motivo pelo qual a Filosofia era imprescindível na formação e, por isso, já desde essa época, temos a primeira base de uma educação que já se preocupava com as dificuldades e condições necessárias para aprender, dentre elas a reflexão.

Essa forma de pensar a educação, particularmente a Filosofia e seu ensino, foi perdendo espaço frente aos movimentos sociais que estavam surgindo e ganhando força na Europa. A composição destes novos movimentos teve sua expressão mais significativa no período que a história determina de iluminismo.

O ponto central do iluminismo era a defesa de que a razão esclareceria todas as trevas que a escolástica da Idade Média não conseguira clarear. A razão é que postula as verdades e não mais a fé. O que era preciso fazer era buscar argumentos e provas não mais baseadas na autoridade daqueles que representavam a fé, mas na autoridade da própria razão e da forma como ela poderia fornecer provas para se postular algum tipo de verdade. Era a ideia da possibilidade de modernização das instituições, das concepções políticas, da ampliação das fronteiras de mercado, da incorporação de novas classes sociais ao Estado de poder e de novas formas de educar. A respeito das exigências das novas formas de educar, a Filosofia sofreu forte influência no seu conteúdo, que não mais se restringia às concepções tomistas.

No Brasil colônia, as ideias de reforma na educação vigoraram por meio das concepções, fortemente influenciadas pelo movimento iluminista, do Marquês de Pombal, ministro de D. José I (1714-1777), rei de Portugal, naquele momento. A intenção do Marquês de Pombal era a modernização das instituições do reino, incluindo a educação, como forma de ensino e instrução pública.

Contrário à atuação dos jesuítas, o Marquês expulsou-os, em 1759, confiscando seus bens para o provimento do Estado, pois defendia um ensino que estivesse em consonância com as perspectivas humanistas, ilustradas e com foco nas ciências em um Estado devidamente laico, que não tivesse a religião católica como a doutrina oficial do reino.

Uma das primeiras medidas neste período foi a determinação de aulas régias para o ensino, regidas por pessoas leigas. “Buscando solucionar o problema, no ano de 1759, Dom José I determinou a instituição de aulas régias nas capitanias brasileiras, as quais eram regidas por pessoas leigas (DUTRA e PINO, 2010, p. 87).” Eram novos professores de caráter leigo

para lecionar as aulas régias, cujas medidas se preocupavam, segundo Pupin (2006), a limitar o pagamento de um salário ao professor e controlar às diretrizes curriculares dos conteúdos ensinados, deixando a cargo do professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente na própria casa do professor e utilizando-se de seus próprios recursos pedagógicos para o ensino. Pombal, de certa forma, conseguiu atingir alguns objetivos com sua reforma na educação, alguns métodos e programas que determinavam a educação, antes inquestionáveis, passaram a ser questionados, e a própria forma de enxergar a educação passou a ser outra, voltada, agora, para a produção científica, mas, ainda assim, a prática do ensino nessa reforma teve seus problemas, quais sejam:

o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual e a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico. (CARTOLANO, 1985, p.25)

É cabível o entendimento de que o ensino da Filosofia, neste período, mudou o foco, pelo menos no seu conteúdo, pois começou a se afastar do viés religioso. Contudo, a reflexão de Cartolano é pertinente, principalmente por um motivo salutar, os professores eram os mesmos alunos da educação que tinha concepção jesuítica. Nesse sentido, o ensino ainda continuava com o mesmo método pedagógico e com concepções similares a dos inicianos.

1.2 O AFASTAMENTO DA DISCIPLINA FILOSOFIA DO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

Este período caracterizado na metade do século XIX e começo do século XX, constatado principalmente na época da proclamação da república no Brasil, é caracterizado pela forte influência do pensamento positivista de Augusto Comte. A educação era um dos principais alvos deste período, principalmente quando pensada como um instrumento necessário para atingir seus objetivos que eram o de reconstrução social e política da nação. É neste período que é datado o primeiro afastamento da disciplina de Filosofia dos currículos.

O primeiro afastamento da disciplina de Filosofia do currículo escolar aconteceu com o Decreto Republicano de 1890, o qual modificou o currículo do Ginásio Nacional – antigo colégio Pedro II – e distribuiu as

disciplinas conforme a hierarquia das ciências, enfatizada por Comte. (DUTRA e PINO, 2010, p.88)

Segundo Alves (2009), o ensino da Filosofia começa a ter sua presença nos currículos escolares de forma indefinida. O que significa que sua presença era permitida ou não, fato que dependia de idealizadores das reformas educacionais que aconteceram neste período. Nesse caso, idealizações inspiradas pelo positivismo³. Este período de indefinição da Filosofia nos currículos vai até o início da ditadura militar. A influência do positivismo demarca a concepção epistemológica que se colocava na educação, e a Filosofia é criticada por essa corrente teórica, por ela achar que a reflexão filosófica não possuía capacidade de produzir conhecimento necessário e verdadeiro como as ciências naturais faziam, ora, a crítica destinada a Filosofia é de que é uma forma de pensar que produz conhecimento metafísico, indo completamente ao caminho inverso das razões da ciência aplicadas à natureza, ou seja, a física é o referencial do pensamento e não a metafísica. Os problemas que a Filosofia colocava eram considerados pseudoproblemas, pois eram de cunho metafísico, ou seja, não estudavam as causas e os efeitos desconhecidos pelo campo da ‘percepção’ que a natureza produzia. O certo é que

[...] cansadas do ensino verbalístico e estéril da escolástica, as mentes mais abertas abraçaram com entusiasmo o Positivismo. As ideias positivistas se faziam sentir nas escolas e notava-se o interesse pela ciência. A ciência era encarada como a panaceia para a humanidade, pois continha a solução para todos os problemas levantados. No método positivista, buscava-se renovação dos padrões da nossa cultura e libertar a inteligência brasileira da tutela eclesiástica. (MAZAI e RIBAS, 2001, p.6).

Mas qual a ideia principal do positivismo comteano? São várias ideias, obviamente, subdivididas em vários grupos, por isso apresento tais acepções de forma geral, começando em primeiro lugar, pela ideia de que o positivismo é uma tendência teórica, cujo procedimento de entendimento da realidade se estabelece na perspectiva do idealismo. Essa perspectiva tem como fundamento que a realidade das coisas era estabelecida unicamente pelas condições da consciência, da mente. Ideias que são formadas pela ajuda da memória, pensamento e imaginação. São as ideias que classificam todas as realidades emitidas pelos fatos, ordenando o estabelecimento estatístico das relações dos objetos, são as ideias que quantificam a realidade, elas enumeram e ordenam. E parte deste princípio o positivismo. O pai do positivismo foi Augusto Comte (1978, p.4), que escreveu a obra *Curso de Filosofia*

³ Corrente filosófica que ascendia na Europa do século XIX.

Positiva, na qual postula algumas de suas principais ideias. Dentre elas, a ideia conhecida como a Filosofia da história, fundamento básico da concepção positivista:

...o espírito humano, por sua natureza, emprega sucessivamente, em cada uma de suas investigações, três métodos de filosofar, cujo caráter é essencialmente diferente e mesmo radicalmente oposto: primeiro, o método teológico, em seguida, o método metafísico, finalmente, o método positivo.

A questão da Filosofia da história estabelecida por Comte coloca o método positivo de conhecimento em um estágio mais avançado que o metafísico. Nesse sentido, o conhecimento metafísico estaria superado, abrindo espaço para uma nova concepção epistemológica que seria colocada na educação escolar. É por isso, a metafísica sendo o objeto de especulação do discurso filosófico, que a Filosofia estaria sendo afastada e repensada sobre seu papel no ensino daquela época.

Assim, apresenta-se as fontes, de forma enumerada, que são a base da estrutura ideológica de concepção científica do positivismo:

- Primeiro ponto, ignora as premissas que abordam conteúdos de alguma lógica metafísica ou teológica, porque a verdade não se encontra fora deste mundo e sim nos fenômenos oriundos das relações fatuais e causais da natureza;
- Segundo ponto, o significado próprio da palavra ‘positivo’ designa: real oposto aos aspectos imaginários, o que é útil, a certeza ao invés da indecisão, ao que é preciso.
- Terceiro ponto a ser assinalado é que, a ciência se efetiva por estes significados, assim, todo o conhecimento verdadeiro se dá pelas necessidades que implicam os significados da palavra positivismo;
- Quarto ponto, todos os conhecimentos produzidos deverão ser advindos da experiência, ou seja, são ‘*a posteriori*’, possuem caráter experimental e são captados pelas nossas observações metódicas sobre o objeto;
- Quinto ponto a ser notado é que a verdade estabelecida é cética, pois deriva das condições observáveis dos fatos e de seus acontecimentos, assim sendo, o absoluto que provém da metafísica deixaria de ser algo a ser perseguido pelos pensadores. Porém, nem tudo que é cético é de fato reduzido a um individualismo teórico, o que há de fato são as formulações teóricas e a necessidade de uma teoria, ou seja, o ceticismo é o que torna possível a observação dos fatos e sua contestação e não o dogmatismo.

Estas ideias trabalhadas por August Comte (1978) alicerçam o pensamento positivista, e são a égide do positivismo na composição da sua forma de pensar o conhecimento da realidade e verificação da verdade:

- A realidade é formada por partes, fatos que a compõem e a formam, cada fato com sua especificidade a ser observada;
- Se cada fato possui sua peculiaridade, nota-se que o saber precisa ser tecnificado cada vez mais para um entendimento e propostas significativas de cada experiência. Os saberes técnicos, especialistas são a composição que definem a linha de pesquisa, assim sendo, surge o saber ‘*stricto senso*’ ou a especialização do saber;
- O conhecimento objetivo dos fatos são definitivamente os critérios de verdade, e o que interessa é estabelecer conexões entre os fatos;
- Com o positivismo lógico formula-se o princípio de verificação da verdade, que consiste no que é captado empiricamente, toda a afirmação advinda do mundo deve necessariamente fundamentada em algum dado observado.

Sendo a Filosofia um conhecimento que não contempla as ideias do conhecimento de cunho positivista, seu papel fica erradicado a um aspecto passivo no ideário positivista, tendo o objetivo de organizar como uma espécie de saber enciclopédico do discurso científico positivo, a Filosofia fica reduzida a uma espécie de teoria do conhecimento que serve ao ideário positivista, perdendo assim, o seu caráter principal, o de engendrar conhecimentos próprios como lhe é peculiar desde a sua criação pelos gregos.

Partindo dessa perspectiva, a Filosofia no ensino escolar passa a ter sua presença indefinida, uma hora ela serve à formação e outra hora não. A ideia principal é que neste período ela passa a ter um caráter de conhecimento facultativo, não importando se o sujeito o tem ou não, ou seja, a Filosofia passa a ser definida como um ‘curso livre’. Segundo Horn (2000, p.24),

[...] dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos 1856 e 1926 a “filosofia” era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi aplicada em duas séries, e nos restantes em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a filosofia era disponibilizada como “curso livre”.

De acordo com Alves (2009), a questão da indefinição da Filosofia como ensino nas escolas foi uma das causas para prejudicar a formação de uma identidade do papel da Filosofia no Ensino Médio, assim como em todo meio social brasileiro, já que é constante a relutância encontrada no campo cultural de entender que o conhecimento filosófico possa ter alguma importância para a formação do sujeito.

Os preconceitos a respeito da Filosofia, geralmente, são expressos por perguntas que, historicamente, a Filosofia luta para responder, tais como: Para que serve a Filosofia? Por que devo estudar Filosofia? Os filósofos contribuíram com o quê? A Filosofia é um conhecimento fruto de delírios? Essas são situações comuns que professores de filosofia encontram nas salas de aula, nas escolas e no meio social em geral. A própria graduação de Filosofia não tinha como preocupação fundamental formar para a docência. Por exemplo, o curso de graduação em Filosofia da USP criado em 1934, cujo intuito, segundo Gelamo (2010) era criar a base da Filosofia brasileira, neste caso, estava mais centrado na formação de filósofos que pudessem abordar de forma analítica os conceitos cunhados na História da Filosofia, devido à influência do método de estudo historiográfico na década de 60. A intenção deste tipo de formação era o adestramento para o “ser” filósofo e não a formação para a docência. É necessário salientar, que essa posição da USP manteve-se até o final da década de 60, e o ensino de Filosofia já estava perdendo seu espaço nos currículos desde 1961.

Em 1961 o Brasil teve a instituição da primeira LDB.

Com a instituição da primeira LDB, em 1961 (Lei 4.024/61), a disciplina de Filosofia deixou de ser obrigatória e tornou-se complementar... Deste momento em diante, o ensino desta disciplina começou o seu processo de declínio quanto à sua valorização e inclusão nas grades curriculares das escolas. (DUTRA e PINO, 2010, p.89)

O ensino da Filosofia perdeu seu espaço e sua discussão ficou esmaecida no âmbito social, já que não havia algo que pudesse despertar as pessoas ao interesse de filosofarem, já que não havia outro dispositivo que socializasse a Filosofia de uma forma tão ampla quanto o seu ensino nas escolas. É nesse sentido que a reforma universitária, no final da década de 60 se coloca em outra perspectiva, a da docência da Filosofia no segundo grau.

É evidente que, nas condições atuais, o adestramento para a pesquisa não pode ser mantido, enquanto objetivo, com a predominância que possuía anteriormente. Este objetivo deve ser colocado em equilíbrio com dois outros, que são a formação profissional do docente de segundo grau, tendo em vista a reintrodução da disciplina no currículo, e a formação complementar de estudantes de outras áreas, formados ou não, que procuram o curso... (GELAMO, 2010, p.338)

Na década de 60 do século XX, em meio às questões sociais, como o processo de industrialização, a predominância do sistema econômico de produção sobre as outras instituições sociais e a questão de o conhecimento científico e o educacional estar servindo a este ideário econômico, é que teremos um afastamento do ensino de Filosofia, chegando até mesmo a sua exclusão durante a ditadura militar iniciada com o golpe de 1964.

No período ditatorial, segundo Alves (2009) a Filosofia teve sua presença no currículo como ‘ausência definida’.

... trata-se de uma “ausência definida” da Filosofia. Se até então a retirada da filosofia do currículo se justificava por seu caráter conservador ao identificá-la com a ideologia do antigo regime, na ditadura militar pós-1964 a retirada da Filosofia é pensada e preparada devido a sua identificação com ideias contrárias ao regime, de cunho subversivo, revolucionário e crítico, ou seja, devido ao seu caráter progressista. É claro que pode-se contestar se a filosofia ensinada nas escolas, naquela época, de fato representavam grandes perigos ao regime e que as razões fundamentais se devem ao caráter de inutilidade atribuído à filosofia como disciplina escolar em uma estrutura de ensino voltada para a capacitação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, para as indústrias multinacionais dos diversos setores da economia que se instalaram no país.

Conforme Alves (2009), as razões são diversas, mas é notório que a Filosofia perdera espaço nos currículos escolares, e claro, os motivos foram diversificados, mas não se pode negar o caráter ideológico que é colocado na Educação a partir de 1966, quando, Segundo Aranha (2001) torna-se público o acordo entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e o Usaid (United States Agency for International Development), cujo objetivo central era atrelar o sistema educacional ao modelo econômico independente, imposto pela política norte-americana para a América-latina. Nesse sentido, não se pode negar a expansão econômica impulsionada pelo capital estrangeiro e as políticas de globalização econômica e a proteção que o governo militar dava a esses investimentos. O resultado foi que a Filosofia desapareceu dos currículos, pois, foi considerada completamente desnecessária. Essa situação ficou evidente em 1972, quando:

Pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5692/72, imposta verticalmente, o ensino de Filosofia tornou-se facultativo no Brasil, sendo substituído por componentes doutrinários como: Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, OSPB. Investiu-se no ensino profissionalizante... e com conceitos tecnicistas. (MAZAI e RIBAS, 2001, p.11)

Ora, a forma de governo político era baseada em um sistema tecnocrata que defendia um determinado padrão de comportamento, assim como a Educação estava baseada em um sistema técnico que trazia como paradigma os postulados do mundo econômico. É neste

período que se acentua com maior ênfase a perspectiva teórica na Educação chamada de pedagogia tecnicista. Mas o que é o tecnicismo? Qual a sua intenção educativa? O grande objetivo da pedagogia tecnicista é tornar uma teoria eficaz e produtiva, na medida em que, os envolvidos se tornem concomitantemente os resultados pretendidos, eficazes e produtivos também. Este tipo de Educação tem sentido só quando os meios para educar puderem atingir seus resultados, e são os ‘meios’ o mais importante nesta teoria, os meios estão acima do professor e do aluno.

A pedagogia tecnicista quando levada a sua forma extrema, centraliza a sua teoria no ‘meio’, ou seja, na operação, nos instrumentos, no funcionamento, cujas garantias para a consolidação dos esforços empregados é o resultado final, que só é possível quando todas as partes se adaptam a cada um de seus meios. A sua organização (da pedagogia tecnicista) é semelhante a do sistema de produção fabril que tem como principal característica o “corte”, a divisão do trabalho. De acordo com Saviani (2009), a produção fabril substituiu o artesanato que tinha como principal característica o trabalho subjetivo. Na fábrica esse trabalho específico é padronizado/centralizado e transformado em trabalho objetivo. No trabalho subjetivo, há uma característica singular, a do artesão, da cultura local, da criatividade interna encontrada na vida e nas experiências do trabalhador, fatos estes que não determinava a necessidade de um padrão. No trabalho objetivo tudo é padronizado, esse padrão faz sumir a singularidade, pois, é posto como forma de medição exógena do trabalhador e todo o processo de seu trabalho.

Nesse sentido, o trabalho, assim como o produto deste trabalho, é oriundo de uma divisão aparentemente intransponível por ser hierarquizada. Devido a esse processo específico, de divisão de competências e especialidades dadas pelos meios de produção, o trabalhador desconhece o trabalho final, ficando apenas com a visão de sua função, que consiste efetivamente na percepção imediata do seu “fazer”. Se neste contexto o trabalhador é secundário em todo o seu processo de trabalho, a semelhança com a pedagogia tecnicista é validada quando esta tendência centraliza e cristaliza as questões objetivas, suprimindo as singularidades do professor e do aluno por serem secundários em todo o processo educativo. Portanto, “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (Saviani, 2009, p.13).” Ora, o objetivo do professor e do aluno é “fazer”, o que geralmente está pré-determinado por outras

competências e especialidades que terão a função de designarem objetivos encontrados em manuais criados para a funcionalidade dos procedimentos.

O objetivo do ser político e do ser educado no Estado militar é o ‘fazer’ e não o pensar, aquele que melhor ‘faz’ é classificado como cidadão consciente, ou seja, deste cidadão é suprimida a questão subjetiva em prol da questão objetiva. Não se pensa politicamente, pois há um padrão a ser seguido e que, as disciplinas de Educação Moral e cívica e Organização Social e Política do Brasil irão demonstrar como se reproduz na prática este fazer. É nesse sentido que entra em xeque a postura crítica, a liberdade de expressão e do pensamento. A escola estava voltada para a formação deste trabalhador e deste ser político, que segundo Belieri e Sforzi (2011, p.3);

Pode-se considerar que o menos desejado era que o trabalhador realizasse reflexões acerca da condição humana em que se encontrava e que viesse a refletir e analisar a sua ação prática no mundo. Procurava-se apenas em formar um indivíduo que possuísse grande capacidade de concentração, habilidade de trabalhar em grupo, tomar decisões e resolver problemas relacionados à sua atividade profissional.

A disciplina de Filosofia, nesse contexto, era considerada desnecessária, e as novas disciplinas que foram introduzidas nos currículos, quais sejam, a Educação moral e cívica e a Organização social e política do Brasil (OSP) eram consideradas equivalentes à Filosofia, tendo como função formar uma espécie de “cidadão profissional”. O que não é de forma alguma possível, pois, a Filosofia, ainda que voltada para a reflexão política e moral, tem o objetivo de fazer o sujeito pensar, muitas vezes criticando o próprio sistema no qual ele vive, indo para além do seu tempo, basta refletir os autores da história da Filosofia e verificar o que alguns fizeram como críticos de seu tempo, propondo questões até mesmo para além de suas determinações históricas.

Assim, o ensino cívico e moral que vieram para substituir a Filosofia garantia a intencionalidade de uma formação convergida para o bom funcionamento do Estado de poder, estabelecido com a intenção de formar sujeitos que suportassem as condições de um meio social já estabelecido, reproduzindo uma hierarquização axiomática determinada pelos meios sociais. Mas é válido e salutar, constatar que na década de 1970 houve movimentos contrários a estas perspectivas que se colocavam na Educação. Por exemplo, a SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas tinha por objetivo:

...criar um espaço de discussão sobre a volta da Filosofia aos currículos e seu ensino, discutindo os conteúdos e formas de ensiná-los. Nela era recusado o

caráter enciclopédico e escolástico característico do ensino até então, e apontava-se para uma filosofia como instrumento para a crítica. (BALIERI e SFORNI, 2011, p.4)

Movimentos como esse, datados na década de 80, contribuíram para o processo de formação crítica e democrática no Brasil, de forma direta ou indiretamente.

1.3 A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA INTEGRANTE DO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

No início da década de 80, especificamente em 1982, segundo Alves (2009), a Filosofia passa a ter sua presença nos currículos de forma ‘controlada’.

[...] a filosofia volta a ser introduzida ao currículo, mas tem sua ‘presença controlada’, em especial com a promulgação da Lei n. 7044/82, que volta a prever a filosofia como disciplina optativa no currículo. No entanto, como não era obrigatória, nem todas as escolas incluíram a disciplina no currículo, e assim, isto permitia também, em contrapartida, que não se perdesse o controle da volta da filosofia ao currículo, atendendo àquilo que pretendia o Estado de Segurança Nacional [...] (ALVES, 2009)

O fato de a Filosofia vir a ser considerada novamente no currículo, porém como disciplina optativa, não garantiu a consolidação de sua identidade, de seu papel na Educação escolar brasileira. Ainda era uma situação imprecisa para o próprio discurso filosófico se atrelar a esta condição de ser optativa, pois, correr-se-ia o risco de a disciplina não ser levada sério e de trazer interpretações equivocadas e reducionistas, como foi o caso da LDB de 1996 e os PCN de 1999.

Foi a partir de 1996 que a questão do ensino de Filosofia ganhou força na discussão por uma situação que a colocasse como disciplina nos currículos escolares, despertando um debate que colocaria a Filosofia como um aprendizado importante na formação de um ser pensante e crítico. Nesta data foi promulgada a Lei n. 9.394/96 que definiu os novos rumos das diretrizes e bases da educação nacional.

Segundo Alves (2009), a presença da Filosofia, a partir desta lei, é ‘presença inócua’ nos currículos, pois, em seu art. 36, parágrafo I, inciso III, indica que o estudante deverá demonstrar ao final do exercício do Ensino Médio domínios dos conhecimentos de filosofia e de sociologia para o exercício da cidadania. Vários problemas, desde então, são levantados

perante esta nova questão que é colocada ao ensino de Filosofia: não foram esclarecidas, na época, as especificidades deste conhecimento e tampouco foi delimitado o caráter deste tipo de conhecimento, ou seja, se seria passado por meio de características disciplinares, por projetos, etc. Em outras palavras, ficaram as perguntas que permearam o meio acadêmico da época: Como estes conhecimentos necessários para a formação do cidadão seriam ofertados? Quem ministraria estes conhecimentos – qual professor? Qual formação teria que ter este docente? Quais conteúdos iriam compor estes conhecimentos? O que seria exercer cidadania?

Nesse sentido, havia muitas perguntas ainda sem respostas e colocações sem sentido com o caráter “real” do conhecimento filosófico, pois, da forma como foi exposto na LDB de 1996, a própria Filosofia ficou reduzida a uma concepção simplista, sem a discussão epistemológica que a caracteriza como uma disciplina, podendo levá-la (Filosofia) a subserviência de quaisquer premissas ideológicas. Como aponta Gallo (2012), esta ideia que reduz a Filosofia ao exercício da cidadania, parte de uma concepção flexível e flexibilizante da lei, colocada por Darci Ribeiro e que, reduz a Filosofia a um processo de controle efetuado pelas maquinarias de poder engendradas pelo Estado, ora, o Estado entendido como repressor ideológico que mantinha o controle das prerrogativas da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Filosofia, nesse caso, corria o risco de ser reduzida a concepção ideológica que subjazia à LDB de 1996. De acordo com Severino (2008), esta ideologia que reificava a LDB de 1996 é a neoliberal, prevalecida na lógica do pragmatismo governamental e apoiada pelas políticas impostas por organismos internacionais de financiamento do país, tudo isso agregado às concepções tecnicistas da formação humana, que colocava o mercado de trabalho como o objetivo final a ser alcançado pela Educação. É válido perguntar se a Filosofia como exercício da cidadania não estaria reduzida também a esta concepção ideológica que influenciou de forma significativa a formação da LDB? Ora, e o que é ser cidadão na “Pólis” quando a política está a serviço do neoliberalismo?

Em 1998 foram criados os PCNEM (Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio), o objetivo dos PCNEM é subsidiar a organização dos currículos escolares, orientando as áreas do conhecimento que compunham o ensino. Dentre eles a Filosofia, que a partir dos parâmetros curriculares, houve a tentativa de definir seu caráter no Ensino médio, qual seja:

...a Filosofia é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio... como tema Transversal, e seu ensino é voltado às discussões referentes à Ética, devendo ser trabalhada por todas as áreas do conhecimento. (BELIERI e SFORNI, 2011, p.8)

Desta forma, a colocação da Filosofia como tema transversal garantiria, na época, o cumprimento da LDB, sem a necessidade de se delimitar uma disciplina específica para a Filosofia e para a Sociologia também que passava pelo mesmo processo de aprovação e de presença inócua nos currículos, assim como a Filosofia.

Nesse sentido, é preciso ressaltar as palavras de Severino (2004, p. 104):

A ideia de que a formação filosófica possa ocorrer de forma transversal ganha muitos reforços atualmente, contando com defensores de peso. Em trabalho recentemente apresentado no GT de Filosofia da Educação da Anped, Hans-Georg Flickinger, renomado filósofo alemão, falando da identidade da Filosofia da Educação, afirmou que esta era uma “preocupação intelectual do processo educativo, um comportamento refletido que os obrigue (os professores) a dar-se conta dos pressupostos e das implicações, determinantes do perfil profissional do educador...” de modo que não atuassem levados por uma racionalidade oculta. Como comportamento reflexivo, porém, como postura que deveria impregnar todo o processo educativo, não haveria necessidade de aparecer na formação do professor como uma disciplina, pois como tal seria supérflua.

O ensino transversal da Filosofia, de acordo com Gallo e Kohan (2004) contribuiu para aumentar a precariedade da Filosofia no ensino, pois, a abordagem deste tema não estaria relacionada com a condição inerente à Filosofia, que seria seu caráter de conhecimento interdisciplinar, mas, a transversalidade trouxe ao ensino de Filosofia a precarização de sua potência formativa, ora, partindo dessa perspectiva ficou entendido que não havia necessidade de professores formados na área para ministrar a disciplina, o que, leva a condição de permitir a possibilidade de não ser preciso pensar uma formação contínua e específica destinada aos professores para o ensino desta matéria, e muitas escolas simplesmente continuaram sem ter a Filosofia nos seus currículos.

Nesse sentido, de acordo com Alves (2009), as escolas e as secretarias de Estado da Educação passaram a interpretar a lei conforme sua visão particular ou por conveniência, fato que levou muitas escolas e Estados a retirar a disciplina de Filosofia como obrigatória, onde esta já existia, caso de São Paulo, ou a não incluí-la no currículo. Havia um contexto ideológico que negava o caráter da Filosofia como disciplina, como uma possibilidade de conhecimento crítico e criativo, esta concepção também a colocava reduzida a perspectiva de uma de suas áreas do conhecimento, neste caso, o campo da ética, nada questionador, e sim

com tendência a influenciar o aluno a ter simples consciência passiva do campo normativo já consolidado socialmente, neste caso, é o estudo da ética sem o seu fundamento filosófico. Ou seja, estava tudo muito vago para o ensino de Filosofia, e para a formação de uma concepção própria da Filosofia. Nesse sentido, pergunta-se: qual seria o sentido da Filosofia e dos filósofos para a educação?

É necessário ressaltar um texto, dentre tantos, datado de 1995, que traz significativa contribuição para época, discursando sobre o papel social da Filosofia, do professor Franklin Leopoldo e Silva, intitulado “A função social do Filósofo”. O objetivo deste texto é demonstrar a função social do filósofo de forma histórica, explicando que a Filosofia está para além do mundo das ideias, motivo pelo qual foi tanto criticada pelas concepções científicas evidenciadas no positivismo que influenciaram a educação escolar. Este texto demonstra que as concepções criadas pela Filosofia tiveram impacto no âmbito social com caráter transformador. Evidencia-se, portanto, que a Filosofia possui um caráter próprio, com conteúdos próprios que influenciaram a história da humanidade, então por que seria considerada inócua?

A necessidade de colocar a Filosofia como conhecimento disciplinar e obrigatório nos currículos é uma problemática levantada por diversos grupos de professores de Filosofia desde os anos 80. De acordo com Fávero, Ceppas, Gontijo, Gallo e Kohan (2004), os que defendiam a posição da Filosofia como ensino disciplinar usavam o argumento de que sua inserção poderia induzir melhoria na formação de docentes para a área e poderia trazer à tona a necessidade de qualificação para o ensino de Filosofia. Os que se diziam contrários à disposição da Filosofia como disciplina nos currículos escolares argumentavam que o caráter disciplinar poderia, “... sujeitá-la aos rituais e tratamentos pedagógicos que os estudantes costumam identificar, precisamente, como o oposto da crítica, do prazer, da autonomia, etc.” (FÁVERO et al, 2004, p.260). Contudo, é válido ressaltar o que afirma Alves (2009) sobre o termo ‘disciplina’:

O termo ‘disciplina’ não deve ser entendido aqui como uma negação da interdisciplinaridade, algo estanque e sem relação com as outras áreas que compõem o currículo, e sim, como a garantia de um espaço específico de aula, com carga horária própria e profissionais habilitados na área; nada impede, contudo, que se trabalhe nesse espaço de forma interdisciplinar e contextualizada.

A caracterização da Filosofia como disciplina torna possível compreendê-la como um conhecimento com identidade própria a ser colocada na Educação e que esta identidade

precisa ser construída de forma específica, ou seja, o ensino de Filosofia deve estar voltado para a Filosofia. É neste intento que a

...conquista mais forte começou a ganhar destaque legal no ano de 1997, quando o então deputado federal Padre Roque (PT-PR) propôs o projeto de Lei n. 3.178/97 que visava modificar a terceira e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n. 9394/96... O respectivo projeto tinha por finalidade obrigar os Estados brasileiros a incluírem em seus currículos a Filosofia como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio. (DUTRA E PINO, 2010, p. 90-91)

Este projeto foi vetado em 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, segundo Gallo e Kohan (2004), os argumentos foram: a) A inclusão da disciplina implicaria incremento orçamentário impossível de ser arcado por estados e municípios; e b) não haveria professores suficientes, formados para fazer frente às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina. Assim, a Filosofia continuou considerada uma disciplina transversal, situação que a condicionava a diluição de sua especificidade e a dispensa de contratação de professores formados na área, e, nesse contexto, não lhe foi dada condições concretas para, de fato, existir no currículo.

O debate em torno da discussão da Filosofia como disciplina era crescente, vários fóruns e encontros internacionais, simpósios e seminários aconteciam por todo o Brasil. Como assiná-la Gelamo (2010, p.342-343):

...I Congresso Internacional de Filosofia com crianças e jovens (1999) em Brasília; Congresso brasileiro de professores de filosofia (2000) em Piracicaba; Simpósio sobre o ensino da filosofia da região sudeste (2002) em Piracicaba; Fórum sul de ensino da filosofia (2001 a 2008) em Passo Fundo, Ijuí, Curitiba, São Leopoldo, Santa Maria e Londrina; Fórum centro-oeste sobre ensino e pesquisa em filosofia (2001, 2002, 2003, 2004), em Brasília, Goiânia e Palmas. Fórum norte de ensino da filosofia (2004), em Belém do Pará.

A constatação necessária de que a Filosofia deveria ser entendida como disciplina ocorreu em 2004, quando foram realizados seminários em todo o país para a discussão dos PCNEM. Os PCNEM de Filosofia só teriam sentido caso a Filosofia fosse discutida como disciplina, e este era um problema a ser discutido, pois, houve a necessidade de reivindicar a obrigatoriedade do reconhecimento desta matéria transversal como disciplina.

Em 2008 foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da Republica em exercício, Jose Alencar, a Lei nº 11.684, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia como disciplina obrigatória no currículo de Ensino Médio. Finalmente, a Filosofia é compreendida

como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Nesse caso, o docente de Filosofia teria uma carga horária definida e as fronteiras epistemológicas da Filosofia lhe dariam identidade, incluindo discussões sobre o seu conteúdo e sobre a didática, assim como discussões mais amplas à necessidade da existência do ensino de Filosofia para a escola, professores e alunos. Evidencia-se nestas circunstâncias, a necessidade de buscar objetivos que possam direcionar seu ensino. A Filosofia como disciplina só salientou questões que já se faziam pertinentes bem antes de sua obrigatoriedade, tais como: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Sendo a Filosofia uma disciplina obrigatória, o que fazer com ela? Segundo Barreira (2010, p.108), a Lei n. 11.684 (2 de junho de 2008), ao alterar o Art. 36 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, não fala mais em *conteúdos*, tomando o cuidado com as duas observações levantadas pelas orientações curriculares do Ministério da Educação e Cultura estabelecidas em 2006, quais sejam: a instrumentalização deste ensino e exclusivismo deste conhecimento como necessário para o exercício da cidadania.

Com a Lei 11.684, o ensino de Filosofia volta a ser questionado de forma crítica, quanto à possibilidade de instrumentalização deste ensino a serviço de um conceito vago, como é o de cidadania. Este é um ambiente de discussões diversas devido à multiplicidade de equívocos e interpretações no ensino da Filosofia. Mas a pergunta constante é, o que pensar e o que fazer sobre este problema?

Neste capítulo mostrou-se que os fatores histórico-culturais e políticos definiram concepções na Educação que, desde o período colonial até o período atual do Brasil, foram marcados pela influência ideológica de outros países. Estes fatores foram substanciais para a definição da Filosofia como uma disciplina necessária aos currículos escolares ou como um conhecimento prescindível à formação do sujeito. Fato constatado nas vicissitudes históricas que submeteram o ensino da Filosofia às concepções teóricas vigentes em cada época, como foi o caso das concepções jesuíticas, positivistas, militaristas (tecnicismo/tecnocratismo) e “democráticas” (neoliberais?) com a discussão da LDB de 1996.

Destarte, evidenciou-se que a Filosofia, mesmo sendo uma disciplina considerada obrigatória nos currículos atuais, possui como fundamento concepções que definirão qual o seu papel na Educação. Tal fundamento se coloca até os dias atuais. Ao professor de filosofia e ao filósofo é preciso sempre perguntar: Qual o papel da Filosofia na Educação e na sociedade? Quais são as concepções de Filosofia encontradas nos artigos que evidenciam o seu papel no ensino? Penso que, o caráter de questionamentos como esses ainda mantêm uma

interrogação na história da formação da Filosofia, sobre o seu significado para a educação do “ser”.

A ideia de Filosofia não está pronta, suas vicissitudes históricas provam exatamente que não há progresso intelectual possível que possa defini-la de uma forma que, ascendentemente, se torne uma resposta cada vez melhor, mais perfeita para uma questão que “parece” (questão aparente) dar o sentido da Filosofia, mesmo quando estas definições são verticalizadas, como foi o caso da estrutura ideológica da LDB de 1996, que a reduziu a uma concepção fragmentada. Mas a luta maior para a Filosofia resistir às vicissitudes é dos filósofos educadores, que questionam, quando preciso, a própria Filosofia em vigência; são os atores necessários quando contradizem a linearidade de alguma história mal contada sobre a Filosofia.

A ideia de estudar as concepções de Filosofia é, na medida do possível, um estudo inicial da constituição da Filosofia como disciplina na contemporaneidade. Partindo dessa premissa, no capítulo II, apresentam-se os periódicos e a análise de artigos que, na revisão da literatura, apresentou alguns fundamentos teóricos das concepções de Filosofia que, tentam, a princípio, constituir uma perspectiva que possa ajudar a pensar este conhecimento (a Filosofia).

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresento os resultados do levantamento bibliográfico dos periódicos, artigos e do balanço temático realizado na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério de Educação do Brasil. O capítulo foi estruturado em quatro momentos: no primeiro momento apresento os critérios utilizados para identificação e seleção dos periódicos e artigos nacionais sobre o ensino de Filosofia disponíveis na base de dados da CAPES, no período de 2004 a 2012; no segundo momento apresento descrição das referências bibliográficas presentes nos artigos, com a intenção de delinear os grandes eixos teóricos que fundamentam a discussão sobre o ensino de filosofia; no terceiro momento, explico as temáticas dos artigos e as categorias de análise. Por fim, no quarto momento relato como foram construídas as categorias para a análise dos artigos.

2.1 A SELEÇÃO DOS PERIÓDICOS

A pergunta principal que se coloca nesta pesquisa é: Quais orientações teóricas perpassam o discurso filosófico presente nos artigos científicos sobre o ensino de Filosofia? Para elucidar este questionamento foi necessário identificar tais dados na produção acadêmica de periódicos, na tentativa de encontrar artigos científicos que abordassem tal temática, partindo desta mesma problemática; as orientações teóricas sobre a concepção de Filosofia e a concepção de seu ensino como disciplina escolar. Nesse sentido, houve a necessidade de se delimitar a fonte de pesquisa que pudesse fornecer condições para a busca dos periódicos.

A fonte delimitada para a coleta de dados e formação do *corpus* que, segundo Bardin (2006) representa o conjunto de documentos que são submetidos à procedimentos analíticos que implica escolhas, seleções e regras, foi pautada em três critérios:

- 1- Os periódicos pesquisados poderiam ser da área da Educação ou da Filosofia e deveriam ter Qualis A, de acordo com os critérios de avaliação da CAPES vigentes no ano de 2012 (ano em que foi realizada a pesquisa) e serem nacionais. A opção por esse critério se justifica pela qualidade da produção, uma vez que os periódicos são avaliados pela CAPES a cada triênio, nesse caso, os critérios de avaliação dos periódicos pesquisados foram elaborados em documento publicado⁴ em Maio de 2012. O fato de a escolha ter sido pautada em periódicos Qualis A não quer dizer que esta pesquisa confie cegamente nos critérios de avaliação da CAPES dada aos periódicos, pois é da consciência do autor que o processo de seleção dos periódicos é bastante excludente, por suas exigências formais, mas, é preciso admitir a qualidade dos textos publicados nestes periódicos, levando em conta a dificuldade de ter um texto publicado em periódicos Qualis A, além disso, é preciso ter ciência da concorrência e a relevância acadêmica da trajetória do trabalho intelectual percorrida pelos autores dos artigos. Essa definição limitou, de certa forma, o objeto de pesquisa, porém, colocou em evidência a análise de textos devidamente qualificados em seus conteúdos e que passaram por processo rigoroso de seleção;
- 2- Os artigos a serem buscados deveriam datar de 2004 a 2012. A necessidade de iniciar a pesquisa em periódicos publicados em 2004 partiu do pressuposto de que naquele ano fora publicada uma pesquisa⁵ que tinha como objetivo mostrar as (referente à época de escrita do artigo) condições do ensino de Filosofia e as concepções de Filosofia em todas as regiões brasileiras, elaborando, assim, uma pesquisa e coletânea que vislumbrasse a ideia de um estado do conhecimento. Outro motivo da necessidade de se iniciar esta busca em periódicos publicados em 2004 deveu-se ao fato de neste ano ter sido realizados seminários para a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e foi constatada pelos professores que participaram das discussões a respeito da Filosofia, a necessidade de a Filosofia tornar-se disciplina oficial dos currículos, caso contrário, qual seria a o propósito de discutir os objetivos e conteúdos da Filosofia, se na grande maioria das instituições escolares, era considerado prescindível? O fato de a busca terminar em periódicos publicados em 2012 se dá pela necessidade de observar os artigos atuais que trazem como tema a discussão das

⁴ Documento encontrado na *home page* da CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>. Acesso em 01 de outubro de 2013.

⁵ Referência do artigo: FÁVERO, Altair A., CEPPAS, Filipe, GONTIJO, Pedro E., GALLO, Sílvio e KOHAN, Walter O. *O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, 2004.

concepções de Filosofia. Desde 2004 até 2012, com a intenção de configurar um conhecimento que possa fornecer a ideia de um “tempo de agora⁶” das concepções de Filosofia;

- 3- Estes artigos deveriam conter como foco principal a formação de concepções de Filosofia para a Educação.

A elaboração de tais critérios possibilitou a definição da fonte a ser pesquisada, necessária para estabelecer as condições entendidas como adequadas para fazer o levantamento dos dados e a análise do conteúdo contido nas produções textuais dos artigos. Para o levantamento dos artigos, tornou-se necessário identificar: (1) Quais periódicos de Qualis A1 continham publicações sobre a referida temática?; (2) Quantos artigos abordavam a temática?; (3) Quantos artigos foram publicados entre 2004 a 2012? O que se discutiu a esse respeito? Que bases teórico-conceituais predominam como fundamentos destes artigos?

No levantamento bibliográfico foram utilizados os seguintes descritores: Filosofia, Ensino da Filosofia e Educação. Por meio da aplicação dos critérios para a seleção dos periódicos e com a utilização dos descritores, foram selecionados 6 periódicos e 21 artigos sobre o tema, conforme demonstra quadro abaixo:

Quadro I: Número de periódicos e quantidade de artigos publicados no período de 2004 a 2012.

PERIÓDICO	LOCAL DA PUBLICAÇÃO DOS PERIÓDICOS	TOTAL DE ARTIGOS	ANO DAS PUBLICAÇÕES
Pro-posições	Unicamp – Campinas – SP	6	2008 e 2010
Cadernos CEDES	Unicamp – Campinas – SP	7	2004 e 2012
Educação em Revista	UFMG – Belo Horizonte – MG	1	2010

⁶ Termo usado por Walter Benjamin (2012) para conceituar a História como um encontro de uma época anterior com a atual.

Educação e Pesquisa	USP – São Paulo – SP	2	2008 e 2010
Educação e Sociedade	UNICAMP Campinas – SP	1	2007
Educação e Filosofia	UFU – Uberlândia – MG	4	2008 e 2010

Fonte: Autor a partir de dados coletados.

Os periódicos, conforme demonstra o quadro acima, que até então publicaram produções com esta temática, neste caso, àqueles que demonstraram a preocupação com o ensino da Filosofia, foram seis, sendo todos oriundos da área acadêmica da Educação e nenhum é específico da área de Filosofia. Segundo Gelamo (2010a, p.333)

Uma das razões que pode explicar, mas não justificar, o pouco interesse sobre os problemas do ensino da Filosofia por parte dos filósofos pode estar localizada na história dos cursos de pós-graduação em Filosofia, entre os quais é raro encontrar um programa, área ou linha de pesquisa que se interesse pelo assunto ou que tenha como prioridade pensar o ensino de filosofia.

Considerando a relevância do artigo de Gelamo (2010a) pode-se inferir que o descompasso entre a Filosofia e seu ensino ainda é atual. Ora, não foram encontrados muitos artigos relacionados ao ensino da Filosofia nos periódicos da área de Filosofia com Qualis A. O que nos leva a outra pergunta: Se os critérios para a temática desta pesquisa fossem mais abertos quanto à delimitação da fonte, não haveria mais produções a serem consideradas? Todavia, não se pode negar o fato de que os periódicos da área da Filosofia mais conceituados atualmente não abordam tal temática. O que explica esse descompasso? Há um entendimento de que Filosofia não se ensina? Ou que a Filosofia não faz parte do elenco de disciplinas formação humana? Ainda pode-se conjecturar que, por esta ideia ainda ser recente, os cursos de graduação em Filosofia, com modalidade em licenciatura, ainda estão se adaptando à perspectiva da Filosofia como uma disciplina obrigatória.

Para além dessas constatações, ressalto o grande número de publicações, sendo dezessete, de vinte e um artigos encontrados nos periódicos da Unicamp, a constar: Cadernos Cedes, Pro-posições e Educação e Sociedade. Devido à relação de publicações de artigos em

periódicos da Unicamp que abordem a temática trabalhada nesta pesquisa, não se pode deixar de ressaltar o grupo de pesquisa “Paidéia: grupo de estudos e pesquisa em Filosofia da Educação” (registrado no CNPQ⁷) que tem como um de seus objetivos pesquisar questões pertinentes ao Ensino de Filosofia e, como um de seus membros pesquisadores, um nome que é considerado referência na área do ensino da Filosofia, além de ser um dos pensadores que me incentivou a esta pesquisa: Sílvio Gallo, organizador do dossiê (citado nos critérios que delimitaram esta pesquisa: a publicação do Caderno Cedes 2004) de artigos relacionados ao ensino da Filosofia em 2004.

Os anos de maior número de publicações de artigos foram 2004 e 2010. Uma explicação é o fato de que seja nestes dois respectivos anos que foram lançados nas revistas: *Cadernos CEDES*, volume 24 de número 64 e *Pro-posições*, volume 21 de número 1(61), dois respectivos dossiês que abordam como temática o Ensino de Filosofia. É importante salientar que as publicações de 2004 tem um fator histórico importante, pois é neste ano que a Filosofia, como conteúdo transversal nos currículos, passa a ser questionada e a discussão para a inclusão deste conhecimento como disciplina no currículo escolar ganha força, devido ao movimento de professores de Filosofia que se reuniram para discutir conteúdos específicos de áreas nos PCNEM (Parâmetros Curriculares do Ensino Médio). Neste ano de 2004 a pergunta que se fazia neste movimento era: Que sentido tem discutir conteúdos de Filosofia se ela não é considerada uma disciplina e não tem uma identidade no Ensino Médio? Com a publicação deste dossiê, contendo artigos sobre o Ensino de Filosofia, e uma em específico que mostra o mapa das condições da Filosofia no Ensino Médio brasileiro e todo o movimento que consolidava em torno do tema, e por este motivo foi possível consolidar uma ampla noção da temática aos interessados na área. Outra hipótese levantada a respeito do número das publicações de 2008 tem a ver com a homologação da lei que torna a disciplina de Filosofia obrigatória no Ensino Médio.

Para análise dos artigos foram utilizadas fichas que auxiliaram na percepção dos objetivos encontrados nos artigos que, por sua vez, serviram para classificar as pesquisas. A partir das leituras de trabalhos completos foram realizadas as análises que se materializaram nesta dissertação, com foco nas concepções de Filosofia fundamentadas para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Desta forma, foram observados nas produções, por meio de leitura exploratória, o título, o resumo do texto e as palavras-chave. Quando eram relacionados ao

⁷ Conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico.

tema em questão, eram classificadas no levantamento bibliográfico que totalizou o número de artigos encontrados.

Em um segundo momento, já realizada a seleção dos artigos, foram criadas as categorias. Foram também observadas as referências bibliográficas de todos os textos, no intuito de se descobrir a orientação teórica adotada nos artigos selecionados para análise.

A análise de conteúdo foi utilizada para a interpretação dos dados, tendo em vista realizar a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, recorrendo à indicadores quantitativos ou não. Como afirma Bardin (2006, p.33) trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Assim, são realizadas operações de classificação, comparação e análise como recursos auxiliares para a identificação dos dados que serão acolhidos no processo de leitura, com vistas à realização de uma análise interpretativa das referências bibliográficas encontradas nos artigos.

2.2 AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Definido o *corpus* do trabalho realizou-se a leitura e uma pré-análise dos artigos, visando identificar as temáticas em função do objetivo da pesquisa: analisar as tendências teóricas do campo da Filosofia que fundamentam a produção acadêmica sobre o ensino dessa disciplina no período de 2004 a 2012. Para demonstrar a orientação teórica presente nos artigos analisados, tomou-se como critério a frequência percentual, na qual o autor é citado. Desta forma, se utilizou como referência os autores que se repetem nos textos da amostra trabalhada, conforme tabela abaixo:

Quadro II – *Frequência de citação dos autores nos artigos investigados*

Autor(a)	N. de vezes Citado	(Aproximadamente) Frequência em %	Abordagem Filosófica
Deleuze	6	28	Filosofia como criação de conceitos
Deleuze e Guattari	6	28	Filosofia como criação de conceitos

Sílvia Gallo	3	14	Filosofia como criação de conceitos
Walter O. Kohan	3	14	Filosofia como criação de conceitos
F. Nietzsche	4	19	Filosofia como criação de conceitos
Michel Foucault	3	14	Filosofia como criação de conceitos
Walter Benjamin	2	9	Filosofia como criação de conceitos
J. Rancière	2	9	Filosofia como criação de conceitos
Gilles Lipovestky	1	5	Filosofia como criação de conceitos
G. Hegel	2	9	Filosofia como pensamento crítico
A. Gramsci	1	5	Filosofia como pensamento crítico
Sócrates	1	5	Filosofia como pensamento crítico

Fonte: Autor a partir de dados coletados.

Entende-se por orientação teórica do discurso filosófico, a teorização apresentada nos textos encontrados que sustentam as ideias acerca do ensino da Filosofia. As abordagens filosóficas dos artigos que, em sua grande maioria, defendem a posição da Filosofia como criadora de conceitos e uma pequena parte que vê a Filosofia como pensamento crítico. Devido à frequência de citações de pensadores específicos encontrados nos artigos foi possível perceber a intencionalidade educativa dos conteúdos trabalhados. Estas citações formam os referenciais teóricos e norteiam, significativamente, a formação de concepções de Filosofia que darão conteúdo conceitual as temáticas encontradas.

Devido ao número de citações de determinados autores e a caracterização de sua abordagem filosófica, é pertinente, como leitor, perguntar aos autores dos artigos: Que crítica ao âmbito social elas trazem? Que concepção é dada à Filosofia quando o seu objetivo é ser

ensinada? Que condições estas abordagens filosóficas colocam às temáticas? Existe diferença entre as principais concepções de Filosofia nos artigos? Em que conceitos elas fundamentam suas críticas?

Nas relações dos referenciais teóricos há diferenças nas formas como os conceitos são produzidos que precisam ser salientadas, ora, os referenciais teóricos mais citados foram autores considerados, dentro de uma corrente epistemológica, como pós-modernos, pós-estruturalistas ou críticos da modernidade. Ou seja, a visão que se coloca à Filosofia e ao seu ensino parte de uma posição filosófica que possui uma determinada gama de conceitos que formam e direcionam suas características, tratando a filosofia como criação de conceitos e o seu ensino como um laboratório de invenção de conceitos. As teorias com a perspectiva de Filosofia como criação de conceitos tendem a criticarem as concepções exaltadas pela modernidade. De acordo com Giroux (1993, p.47) as teorias que criticam a modernidade formam no

...nível ideológico, a desterritorialização e o remapeamento característicos da condição pós-moderna, vistos no esforço feito por muitos teóricos e críticos para contestar e reescrever em termos oposicionistas os ideais modernistas da racionalidade, da totalidade, da certeza e do progresso...

As teorias que representam a condição pós-moderna, ressaltadas no quadro II, têm como escopo a ideia de que para fazer e ensinar Filosofia é preciso trabalhar não somente a racionalidade, mas também os sentidos que formam o campo perceptivo, como é evidenciado em um dos conceitos centrais desta concepção, o conceito de Plano de Imanência de Deleuze (1992c), em oposição à ideia de transcendência da realidade, no sentido de que os conceitos sejam mera abstração. O ensino de Filosofia se passa pela imanência dos acontecimentos nas nossas vidas, nesse caso a perspectiva de um microcosmo que se revela no contato das experiências de vida do aluno com a possibilidade do filosofar é o mais importante para a aprendizagem.

Nessa perspectiva, colocam-se em evidência as experiências dos indivíduos, trazendo à tona a relativização da vida que contraria as certezas constatadas com base em fundamentos racionalistas definidas como a condição para o progresso do homem, fundamentos estes, concebidos pela modernidade e destinados de forma dogmática à educação. Kant, filósofo da modernidade e um de seus maiores expoentes, defendia que à Educação cabia a função específica de transformar tudo aquilo que é animal ou selvagem (ou seja, seus desejos, sentidos e a fugacidade do conhecimento sensível) no homem em humano, potencializando o que é natural no homem, ou seja, sua disposição à racionalidade.

Pensando a posição kantiana, Gelamo (2008a) arguirá que para a condição moderna da formação do conhecimento: "...a experiência sensível constitui-se como um problema para o conhecimento verdadeiro, conhecimento este que só poderia encontrar seu verdadeiro fundamento no mundo imutável e perfeito das ideias, cujo acesso se dá, por meio da contemplação, e não da experiência." Por isso, para a Educação da modernidade a racionalidade seria a força capaz de manter as essências verdadeiras do homem e do conhecimento se defendendo da fugacidade da experiência revelada no cotidiano de qualquer ser comum.

Para a condição pós-moderna, o resultado da modernidade e sua idolatria pela razão na Educação fez a base da pedagogia, constituída, de acordo com Gelamo (2008a), pelo método do controle, cálculo, a homogeneização e a repetição, ora, e não é exatamente nessa perspectiva que está baseada alguns axiomas da pedagogia tradicional? Nesse caso, os autores da condição pós-moderna, que citaram em seus artigos pensadores como Deleuze, Nietzsche, Foucault, Lipovetsky, Sílvio Gallo e Walter Kohan, criticam veementemente a filosofia que baseia suas perspectivas pedagógicas no ensino em que só o professor tenha a razão do conteúdo, em que o aluno deva ter uma concepção homogeneizada de Filosofia e que só o que importa aprender são os conteúdos já inventados pelos filósofos da história da Filosofia, ou seja, em que todo o ensino se baseia na confiança cega do sucesso da repetição. Nessa perspectiva, o melhor aluno seria aquele que se assemelha mais com o professor.

Para a perspectiva da condição pós-moderna, no ensino de Filosofia, professores, filósofos e alunos são, quando filosofam, personagens conceituais, ou seja, eles assumem o papel de filósofos passando também a criar conceitos partindo de temas que engendram suas experiências. Para essa prática do ensino de Filosofia, as experiências constatadas no cotidiano dos alunos, e não mais a razão, irão dar consistência efetiva (ou primeira) ao processo de filosofar, que segundo Gallo (2006) é a condição para que o sujeito participe da Filosofia como processo, ou seja, no filosofar, a partir de problemas vividos na "pele", de situações do seu cotidiano, em que são encontradas definições pré-existentes, que se colocam em evidência justamente por provocar no sujeito uma situação de incômodo com a realidade, até que este incômodo se torne o conteúdo de seu pensamento, ou seja, um produto que dê significado a sua vida, uma Filosofia.

Assim, a Filosofia se traduz em uma linguagem acessível, na qual os conceitos produzidos por ela tenham mais significado por estarem imanentes à vida do sujeito. Essa abordagem filosófica pensa a necessidade de questionar as certezas (conceitos), trazendo à tona a existência da liberdade e da autonomia e, nesse sentido, proporcionar condições em que

outros conceitos possam ser pensados, e mesmo, reformulados pelos sujeitos. Para tanto, a experiência cotidiana do educando ou daquele que procura filosofar precisa estar em evidência, assim como a imanência dos conceitos que a vida produz na própria vida e não na transcendência. Esses conceitos cunhados pela filosofia precisam, segundo Gallo (2006) partir de problemas palpáveis, experimentáveis ou saboreados pelos sujeitos. Por conseguinte, o ensino de filosofia é temático e não conteudista, pois, depende de contextualizações que colocam no centro do ensino as experiências dos alunos, secundarizando o conteúdo. Concluindo, o caráter pedagógico da Filosofia não está na racionalidade conceitual, nem nas certezas já construídas pela história da Filosofia, tão somente em alguma totalidade de conceitos definidos *a priori* por alguma teoria do conhecimento, ética ou lógica. Apesar dessa totalidade de conceitos constituírem a Filosofia, o filosofar só tem sentido no momento em que a totalidade de conceitos é questionada, significada e ressignificada no processo do filosofar, ou seja, a própria existência da Filosofia depende do movimento de seus conceitos.

E os outros referenciais (no caso, os que foram, com menor frequência percentual, citados, formando a segunda concepção constatada na bibliografia) trazem alguns conceitos de um projeto moderno, como a racionalidade e a ideia de transformação pela Educação. É válido ressaltar que estes artigos enxergam a condição da modernidade como possibilidade de transformação do sujeito pela Educação em determinadas condições (não só entendida em sua forma de “época”, mas como uma corrente filosófica), quais sejam, as teorias que pensam a necessidade de a Filosofia ser evidenciada como pensamento crítico se fundamentam em uma perspectiva crítica e histórica do social (evidenciada nas formações sociais que colocam em jogo as consciências de classe), ou seja, da necessidade de perceber, de forma macrocósmica, o fundamento das relações coletivas e como elas influenciam constantemente a vida do indivíduo.

Essas concepções críticas têm como principal base teórica, segundo Moreira (2001, p.12), a necessidade de estabelecer “...relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, abrindo possibilidades para a construção de propostas curriculares informadas por interesses emancipatórios”. Nesse caso, é preciso entender o sujeito inserido na história do coletivo e nas relações materiais que influenciam suas concepções e revoluções (transformações).

Assim, a Filosofia só pode ter o seu caráter filosófico quando se propõe capaz de significar e libertar o sujeito das amarras sociais, com a proposta de tirá-lo da condição de ignorante, de fato, secular nos mecanismos de controle da sociedade capitalista. O combate da Filosofia é pedagógico, sua caracterização de luta está em opor a formação do conhecimento

filosófico ao senso comum. Para isso, é preciso entender que o seu estudo é árduo e complexo, justamente por suas abstrações necessárias para a significação filosófica da formação de seu conhecimento.

Acrescenta-se que a racionalidade não deve ser tratada como um conhecimento desnecessário por seu dogmatismo e suas abstrações conceituais, neste caso, o que muda entre a concepção moderna e os teóricos que tratam da Filosofia como pensamento crítico, é que a racionalidade não é um conhecimento natural no homem, como propunha Kant em seu tratado sobre a pedagogia, mas, sim, um processo adquirido e influenciado socialmente, que pode ser apreendido e desaprendido em nome de uma hegemonia de grupo na história da luta de classes. Assim, para Gramsci (2000), a compreensão do dogmatismo é necessária, mesmo que seja pelo dogmatismo do ensino, conhecimento, o qual ele define como filosofia da práxis. De acordo com Gramsci (1978, p.20):

A filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade ao nível inferior das massas, mas justamente para formular um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais.

Por isso, a Filosofia como pensamento crítico tem como principais referências conceituais, Sócrates, o filósofo da praça pública que pensava a filosofia no sentido de libertação do sujeito do senso comum, por meio de questionamentos em forma de diálogos que objetivassem a procura das razões (*logos*), contidas nas crenças e nos valores que a antiga Pólis discutia e definia sua condição política em suas *ágoras*.

A filosofia da práxis, apontada por Gramsci (1978), em seu sentido transformador, trata-se de um conhecimento que tem uma função social, que deixa o campo diletante e erudito, passando a ser colocado na compreensão e na relação com as ações que historicamente definem a formação social. E, enfim, ressaltando a formação do pensamento concreto que caracteriza a concepção de que a razão é histórica e, portanto, está em relação com todas as condições, sejam culturais, sociais, materiais e axiomáticas que significam o objeto pensado, na constatação de Konder (2010) ao citar Hegel e o conceito de pensamento concreto em oposição ao pensamento abstrato que somente percebe a relação do objeto com sua função, deixando de lado a questão histórica.

São diferenças substanciais, as destacadas nas abordagens filosóficas que definirão o conteúdo das temáticas encontradas nos artigos e, certamente, norteiam as reflexões e

indagações acerca da constituição de posicionamento teórico. Nesse sentido, é válido pensar os seguintes questionamentos: Como estas abordagens filosóficas podem justificar a Filosofia na sociedade? O que elas proporcionam como referência conceitual ao ensino da Filosofia? Por isso, foi preciso estabelecer as temáticas para chegarmos à análise das concepções trazidas nos artigos.

2.3 TEMÁTICAS TRATADAS NOS ARTIGOS ANALISADOS

Esta pesquisa buscou categorizar os temas abordados com mais frequência e relacionados à Filosofia e seu ensino. Os temas principais dos artigos configuram um cenário da produção, contribuindo para a criação das categorias temáticas como se observa no quadro abaixo:

Quadro III – Principais temáticas encontradas nos artigos científicos:

Temáticas	Número de artigos que abordam esta temática
1-Reflexões sobre os conteúdos e metodologias de ensino a serem pensados na disciplina de Filosofia, na tentativa de uma formação crítica do aluno e a busca por um procedimento metodológico que torne seu ensino possível	12
2 – A importância do ensino da Filosofia para a sociedade, na sua formação cultural e crítica.	9

Fonte: Autor a partir de dados coletados.

Duas preocupações podem ser notadas nas temáticas. A primeira temática refere-se à discussão dos conteúdos, metodologias e concepções de ensino e aprendizagem, o papel do professor e o papel da Filosofia na escola. De acordo com a observação das temáticas podemos ressaltar que a partir do referencial bibliográfico que, dos doze artigos, dos vinte e um artigos analisados, estão preocupados em responder a duas perguntas: O que ensinar? Como ensinar? Estas duas perguntas nos remetem à reflexão sobre o conteúdo da Filosofia a ser ensinado, e também em didáticas que promovam a aprendizagem que consolida os objetivos da Filosofia como disciplina a ser ensinada nas salas de aula.

Essa premissa é necessária para uma análise aprofundada no contexto didático, em que a Filosofia, como disciplina, possui um discurso formal com objetivos a serem ensinados na sala de aula, ou seja, é necessário refletir questões didáticas para articular as perguntas: ‘Como ensinar?’ e ‘O que ensinar?’. Do ponto de vista pedagógico-didático, a indagação “O que ensinar?” está relacionada à seleção e organização dos conteúdos curriculares que remetem a exigências sociais, culturais, políticas, éticas. Essa ação está, estreitamente, ligada aos objetivos, gerais ou específicos que revelam a dimensão de intencionalidade da ação docente, ou seja, as intenções sociais e políticas do ensino. O “como ensinar?” supõe a articulação entre os métodos e formas de organização do ensino e os objetivos e conteúdos de aprendizagem que estão intimamente associados ao processo de construção dos objetos de conhecimentos.

A segunda temática refere-se à necessidade de justificar o ensino da Filosofia. Os nove artigos selecionados estão preocupados em responder a pergunta: Para que ensinar Filosofia? Os referenciais teóricos e os conceitos utilizados nestes artigos, procuram responder às necessidades que a sociedade, cultura e o homem têm de refletir certos assuntos de forma filosófica. Nessa perspectiva, a escola é uma das possibilidades de ensinar esta forma de reflexão aos alunos.

A leitura dos artigos dessa temática é necessária porque evidencia reflexões que estão para além (crítica observada em alguns artigos⁸ da análise) de definições oficiais que os órgãos de ensino regulam para a Filosofia. Algumas dessas reflexões oficiais destinadas ao ensino de Filosofia, como por exemplo, as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), PCN (Parâmetros Curriculares) e os PCN, são amplamente questionadas em alguns dos artigos analisados nesta pesquisa. Portanto, a pergunta, “para que ensinar Filosofia?”, evidenciada na segunda temática encontrada nos artigos, está para além do que podemos chamar das formalidades estabelecidas nestes documentos, que tentam estabelecer orientações para o ensino da Filosofia.

No que se refere às duas temáticas encontradas nos artigos analisados, ambas abordagens – “Filosofia como criação de conceitos” e “Filosofia como pensamento crítico”- tiveram o objetivo de demonstrar a posição teórica dos autores dos artigos. Destarte, é preciso entender que estas abordagens teóricas não se colocam como a panaceia das vicissitudes encontradas na constituição da Filosofia. Na verdade, elas buscam identificar aspectos

⁸ Artigos como os de: Barreira (2010); Gallo (2012); Gellamo (2010a)

específicos da Filosofia que precisam ser pensados, como a definição de sua questão epistemológica e pedagógica, principalmente quando a intenção é tornar o conhecimento filosófico uma prática educativa, seja no Ensino Superior, Médio, ou Fundamental.

Ao filósofo educador não é preciso pensar a Filosofia de forma instrumentalizada, simplesmente a serviço das perguntas (por sinal, muito diretas e objetivas): o que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Penso que essas perguntas não estão simplesmente no início da intenção didática do filósofo educador, elas acompanham todo o processo pedagógico, do início ao fim da intenção pedagógica, quando se pensa a Filosofia como conhecimento necessário para se aprender, ou seja, para se educar é preciso pensar em meios que possam possibilitar o objetivo de ensino. Acompanhando todo o processo de Educação, estas perguntas representam a preocupação constante do educador que é mediar da forma mais compreensível o que determinado conhecimento (a Filosofia) possui como conteúdo.

Enfim, toda Filosofia se se quer ser ensinada, seja na Educação escolar ou na própria vida, necessita de um investimento pedagógico intencional. Há o risco da instrumentalização das intenções que podem reificar a Filosofia a uma tendência, no entanto, historicamente, da forma como foi evidenciada no capítulo I deste trabalho e nas concepções de Filosofia encontradas nos artigos que formam o *corpus* da pesquisa, as vicissitudes da Filosofia só comprovam algo que lhe seja peculiar: a sua resistência às instrumentalizações e à adequações ao senso comum. Assim, partindo das perspectivas temáticas encontradas e evidenciadas nos artigos é possível pensar a necessidade da Filosofia, ou seja, em seu significado desde os motivos de sua invenção e até mesmo os porquês de sua possível e tão pensada (principalmente no campo social) “utilidade”.

2.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Segundo Franco (2005), o tema é considerado a unidade mais útil de registro e a criação de categorias é o ponto crucial para realizar uma análise de conteúdo. Nesse sentido, foram elencadas as categorias de análise criadas a partir das duas temáticas encontradas na totalidade dos artigos que compõem o *corpus*: Concepções de Filosofia e ensino de Filosofia. Conforme mencionado anteriormente, a análise evidenciou que as temáticas principais pautam suas diretrizes problemáticas orientando-se por três questões: 1ª) Como ensinar Filosofia?; 2ª)

O que ensinar em Filosofia? e; 3ª) Para que ensinar Filosofia? As duas primeiras perguntas estão focadas em caminhos que possibilitem a discussão didática da disciplina de Filosofia. A terceira prioriza o sentido que a filosofia e suas peculiaridades como conhecimento têm para a sociedade, a cultura e o ser humano. Considerando a especificidade desta produção, os artigos foram agrupados em duas categorias de análise denominadas: 1) Filosofia e Educação – entendida como caráter abrangente, pois, não está preocupada com as questões didáticas do ensino da Filosofia; 2) Filosofia e Ensino da Filosofia – em caráter específico que intenciona propor objetivos didáticos, preocupada com a dimensão formal, escolar do ensino da Filosofia.

É preciso explicitar que as duas categorias não se excluem, mas possuem focos diferenciados, ou seja, uma preocupada com problemas sobre o ensino de Filosofia, e a outra com a dimensão pedagógica do ensino de Filosofia. Essas concepções nortearam a compreensão do problema central desta pesquisa: quais as concepções de ensino de Filosofia e de Filosofia estão presentes nos artigos publicados em revistas classificadas como “Nacional A”, entre 2004 e 2012 sobre o ensino de Filosofia? Essa categorização conduziu a organização do capítulo em duas partes. A primeira, denominada Filosofia e Educação, que discute o que é Filosofia e qual a finalidade do conhecimento filosófico para a sociedade. A segunda, cujo foco é o ensino da Filosofia, apresenta considerações sobre o lugar da Filosofia no currículo escolar, a partir da compreensão que se tem da natureza do conhecimento filosófico e seu ensino.

CAPÍTULO III

3 AS CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA PRESENTES NO MATERIAL PESQUISADO

O objetivo principal desta pesquisa, como já descrito anteriormente, consistiu em analisar temática e teoricamente o estado do Conhecimento sobre as concepções da Filosofia para o seu ensino, em artigos publicados em periódicos científicos Qualis A avaliados pela CAPES, no período de 2004 a 2012. O objetivo deste capítulo é apresentar análise das concepções de Filosofia presentes nos artigos publicados nos periódicos selecionados, de acordo com as categorias delineadas no capítulo anterior, quais sejam: Filosofia e Educação e Filosofia e Ensino da Filosofia.

3.1 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

A Filosofia está relacionada com a Educação. Desde os gregos a Filosofia já é criada com este sentido, quando os primeiros filósofos já haviam formulado uma teoria pedagógica, como é o caso de Platão e sua alegoria da caverna⁹ segundo Cambi (1999). Se considerarmos a própria questão etimológica da palavra, que tem seu fundamento na escrita grega, cujo significado se encontra na junção de duas palavras: “phylos” que significa amizade ou amor, e “sophós” que significa sabedoria, portanto, o filósofo é amigo da sabedoria. Assim, entende-se a Filosofia como um conhecimento que necessita conhecer, até a si próprio, e por isso não se desvencilha da Educação. A relação Filosofia e Educação não está contida somente na questão do seu ensino, e não é uma forma de instrumentalização da Filosofia como se esta disciplina pudesse ter seu fim em alguma teoria pedagógica da Educação, esta relação serve

⁹ Ver livro VII da República, escrito por Platão.

para a reflexão de forma macro, ou seja, a Filosofia imersa nas questões educacionais de âmbito social.

Por conseguinte, é fundamental entender a Filosofia como uma forma de conhecimento concreto e que tem sua intencionalidade na e para a sociedade, dando a esta forma de conhecimento o caráter ativo que só pode se mover por meio da Educação, neste caso, a filosofia tem caráter formativo. A Filosofia no seu curso, segundo Gramsci (1978), deve conduzir uma multidão de pessoas a pensarem coerentemente de maneira crítica a realidade presente, neste sentido, o fato filosófico, só ganha significado se for intermediado por uma ação educativa. Libâneo (1999) expressa que a ação educativa está relacionada com a intencionalidade de determinada prática educativa, se a filosofia é uma prática educativa, então é necessário especificar sua intencionalidade. Partindo desse critério, a categoria Filosofia e Educação demonstra a necessidade de justificar a Filosofia como um conhecimento intencional na sociedade (entendida de forma macro), e que esteja relacionado à educação.

Os artigos que se enquadram nesta categoria são os seguintes:

Quadro III: Principais conceitos abordados e referenciais teóricos.

Autores (ano)	Artigos (títulos)	Principais conceitos abordados e referenciais teóricos
Leandro Konder (2010)	Filosofia e Educação: as mediações da política cultural	Pensamento Concreto – G. W. Hegel
Giorgio Baratta (2010)	Escola, Filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci	Filósofo Democrático – A. Gramsci
Sílvia Gallo e Renata Lima Aspis (2010)	Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistências e linhas de fuga	Sociedades de Controle – G. Deleuze e F. Guattari
Rodrigo Peloso Gelamo (2010)	O ensino da Filosofia no Brasil: Um breve olhar sobre algumas principais tendências no debate entre os anos 1934 a 2008	A questão da experiência na educação e o pragmatismo – A. Teixeira
Sílvia Gallo (2012)	Governamentabilidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo	Governamentabilidade e Controle – M. Foucault e G. Deleuze
Roberto Goto (2010)	O cidadão Sócrates e o filosofar numa democracia	Filósofo Cidadão – Sócrates
Antônio Joaquim Severino (2010)	Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da filosofia	Filosofia como pensamento que garante o existir humano – A. Severino
Markus Figueira da Silva (2004)	Sedução e Persuasão: os “deliciosos” perigos da Sofística	Pensamento Filosófico – Platão
Rodrigo Peloso Gelamo (2010)	A questão da experiência no ensino de filosofia: um problema contemporâneo	A ideia de verdade – Nietzsche

Fonte: Periódicos científicos encontrados no site da CAPES

O quadro traz nove artigos que se encaixaram na categoria Filosofia e Educação. Estes artigos científicos não trazem a relação direta entre Filosofia e seu ensino na escola, mas a necessidade de significar as intenções da Filosofia perante o social, entendendo-a na sua forma educativa. Esta intenção, colocada pelos autores dos artigos, está expressada nos principais conceitos abordados, criados pelos referenciais teóricos usados. Assim sendo, é preciso observar que há dois grupos distintos dos autores dos artigos, esta subdivisão está demarcada por posições teóricas que, definem por um lado as teorias que se encaixam na concepção moderna e, por outro lado, as teorias que se encaixam na ideologia pós-moderna¹⁰.

Para tanto, é preciso dividir esta primeira parte em dois momentos, de acordo com o agrupamento dos conceitos evidenciados no quadro supracitado.

¹⁰ Neste caso, importante observar quadro II e comentários na página 36.

3.1.1 A RELAÇÃO FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MODERNA

Os artigos científicos analisados neste subitem abordam a categoria Filosofia e Educação, sob a perspectiva moderna, na qual define a abordagem da Filosofia como pensamento crítico. A base conceitual destes artigos, como mencionado no capítulo II, não “desterritorializa” o pensamento moderno, porém o vê com cuidado, aproveitando-se de alguns conceitos como o de progresso (mas não no sentido linear como o vê o positivismo¹¹) e o da pedagogia tradicional, mantendo uma posição crítica a respeito¹², ou seja, tanto o progresso como a modernidade não vislumbram o aspecto linear, na perspectiva crítica. Algumas práticas da pedagogia tradicional são aceitas como a de dar ênfase ao ensino do conteúdo já produzido historicamente, porém, nessa perspectiva, este conteúdo precisa ser visto de forma crítica. Os autores dos artigos apontam a necessidade não só da autonomia, mas a de rever todo o pensamento histórico que está relacionado à Filosofia e à Educação, ou seja, esta perspectiva nos dá a compreensão de como a estrutura social está relacionada com a produção do conhecimento de Filosofia, e que a Educação, nesse sentido, ganharia críticas caso fosse a simples reprodução do que acontece na sociedade, já que ela está dividida, segundo Konder (2010) entre pobres e ricos, porque esta relação é uma relação de poder hegemônico, de dominação.

Os autores que defendem essa perspectiva apontam para a necessidade de a Filosofia ser um pensamento racional transformador, porque tem em sua essência a capacidade de fazer crítica, assim como evidencia Baratta (2010) quando aponta o filósofo como um pensador crítico que questiona o que se tornou senso comum. Assim, a Filosofia questiona as experiências históricas e as relevâncias que estas experiências têm na vida do sujeito, influenciando todo o seu comportamento, crenças e formas de pensar. Para tanto, é importante que os que se propõem a filosofar entendam as suas condições primeiramente, e olhem para a sua situação de forma racional, no sentido de se desvincular do senso comum. Pensar filosoficamente é pensar de forma crítica, principalmente quando se trata de problemas que trazem questões sociais. A ideia desta concepção é a de que o filósofo é atuante e necessário e que precisa ter uma definição política e não só profissional, já que as definições e conflitos de classes sociais influenciam constantemente os saberes produzidos nas escolas, como observa

¹¹ Observar capítulo I o subitem que aborda a teoria positivista de Augusto Comte.

¹² Retornar ao capítulo II para maiores esclarecimentos sobre as abordagens filosóficas, nas quais, foram analisadas as posições pós-modernas e críticas da modernidade.

Saviani (2009). Os principais referenciais teóricos usados pelos artigos que se enquadram nesta concepção são, Sócrates, Hegel e Antônio Gramsci. Esta concepção de Filosofia trata o ensino de Filosofia como um problema filosófico, pois parte da necessidade de inserir o sujeito no processo histórico e torná-lo consciente de sua participação, cujo resultado seria a sua libertação. Vejamos como os autores dos artigos científicos se posicionaram sobre essa questão:

O artigo de Konder (2010) busca compreender o porquê da resistência de alunos da graduação e do Ensino Médio ao estudo de conceitos abstratos e quais as dificuldades de compreensão destes conceitos, entre o que o próprio autor nomeia de grupo intelectual (os “de cima”) e povo (os “de baixo”, os “pobres”) e coloca a necessidade de incentivar os jovens do Ensino Médio à especulação filosófica. Segundo Konder (2010), partindo de sua experiência como professor de Filosofia, os alunos se interessavam mais por episódios ou acontecimentos narrados do que pelos conceitos abstratos já produzidos pelos filósofos que são estudados na história da Filosofia, abstratos porque estes conceitos, da forma como podem ser apresentados, correm o risco de não apresentar nenhuma relação com as próprias experiências dos alunos, um dos motivos pelos quais o aluno sempre pergunta pela necessidade da Filosofia em sua vida. Para este autor, a Filosofia é um pensamento que não busca o conceito abstrato, ou seja, o distanciamento da realidade como se o conceito fosse um amontoado de palavras depuradas pela forma da lógica, a Filosofia procura superar o preconceito de que suas produções são meramente metafísicas. A Filosofia tem como principal objetivo a formação de um pensamento, cuja produção do conceito seja concreta, isto é, que os conceitos produzidos tenham o máximo de relações possíveis com o contexto atual. Para demonstrar sua posição, Konder (2010, p.52) recorre a Hegel para entender a filosofia como uma forma de resistência ao pensamento puramente abstrato, assim, segue-se o dizer:

...se me limito a usar a caneta, pouca coisa saberei sobre ela e só terei um conhecimento abstrato. Para conhecer concretamente é preciso saber sua história, função, a invenção da estrutura, é preciso compreendê-la no seu movimento, no seu intercâmbio com o possuidor.

Sendo assim, Filosofia não é só um acréscimo de consciência ou ‘aumento’ de ideia a uma ideia já existente, a Filosofia para este autor faz com que a consciência dos sujeitos entenda o conteúdo de sua reflexão, de forma que a reflexão filosófica não possa produzir uma consciência pela consciência, mas, sim, um conteúdo que possa ser pensado juntamente com a ideia do objeto. Não basta só ter a ideia do para quê serve à caneta, a ideia da experiência imediata, e reduzir seu conceito a sua função. A reflexão filosófica fornece

conteúdos a mais do que a mera abstração do momento, ou seja, é preciso compreender a ideia de caneta em todo o seu movimento conjunto, esse conhecimento que precisa ser refletido e buscado para complementar o que já tem de dado da realidade, o conteúdo para o pensamento é o “pensar com relação”, ou seja, em relação à história, à função social ou à forma de produção. Essa seria a estruturação do pensamento filosófico para este autor.

Konder (2010) define esse pensamento filosófico como necessário ao Ensino Médio para a formação de jovens, deixando de lado o sentimento que a atual Filosofia tem pelo conceito puramente abstrato, estaria deixando de lado a questão da busca pelo conhecimento simplesmente para fazer erudição. Filosofia não é formação de conhecimento erudito, é para este autor, uma possibilidade de dar sentido para as coisas da vida, sejam éticas, estéticas, políticas. O que é válido para qualquer tipo de conhecimento, desde que tenha sentido, significado. O conhecimento para este autor, a forma como é construído, na sociedade brasileira, cresce em um sistema valorativo que geralmente despreza o conhecimento do senso comum e o associa às classes populares. De acordo com Konder (2010, p.53)

No Brasil as coisas têm caminhado devagar. Quando as mudanças se tornam imperativamente necessárias, elas vão se fazendo, mas tudo em ritmo lento. Entre os intelectuais ainda se encontram manifestações de desinteresse e desprezo pelos pontos fortes da cultura popular. Mesmo democratas descuidam-se e deixam transparecer preconceitos em relação à cultura dos outros.

A Filosofia é o pensamento concreto, porque possui conteúdo e filosofar sobre ele é pensar a condição humana e fazer algo por ela, é um ato. Um ato de problematização que segundo Konder (2010) faz um balanço dos aspectos complicadores na reflexão sobre a condição humana que no Brasil é marcada de modo significativo pela cisão dos elementos que compõem a cultura popular com os elementos que compõem a cultura erudita. Essa cisão provoca o descompasso entre o conhecimento e a vida prática, fazendo com que, mesmo o conhecimento da verdade dos problemas culturais e sociais, seja completamente inútil, pois, seria uma mera questão da adaptação do sujeito à teoria. Ora, o conhecimento teórico não é suficiente para a configuração do conhecimento concreto. Penso que conhecer o conceito de algum objeto, ou a sua representação mental não é o mesmo que conhecer este objeto em si. Nesse caso, o conhecimento simplesmente teórico não leva em conta o fator histórico do objeto, pois o que importa é apenas a sua representação mental, o dado. Não basta conhecer os problemas das classes populares brasileiras se não se sabe relacioná-los com as situações/contextos que os fazem surgir.

Para Baratta (2010), a Filosofia é um conhecimento que está em constante relação com os acontecimentos, ou seja, a história civil da sociedade e suas concepções mais amplas. Nesse sentido, a Filosofia é uma concepção de mundo. De acordo com Baratta (2010, p.32)

...na linguagem, no senso comum, na religião, está viva a centelha da filosofia, entendida como “concepção de mundo”, certamente diversa daquela praticada pelos filósofos profissionais; mas tal diversidade não significa separação: para Gramsci, o diferente é complementar ao idêntico e vice-versa.

A história dos filósofos não está separada da filosofia comum, da concepção de mundo, os filósofos também fizeram parte da sua época e filosofaram e problematizaram a filosofia (concepção de mundo) que existiu no seu contexto, e este problematizar é o que se conhece como ato de filosofar. A relação entre o filósofo e a filosofia de sua época é uma relação necessária, pois a filosofia sempre se inicia por uma atividade intelectual criadora, ou seja, por um pensamento sobre a realidade já pensada e que necessita constantemente ser repensada. A filosofia como ato de filosofar existe porque ela é o ato de pensar o próprio pensamento já colocado, o ato de pensar a “filosofia espontânea” ou senso comum, já existente, em outras palavras, as concepções de mundo que nos cercam. Mas, porque filosofar? Porque pensar o que já existe? Segundo Baratta (2010, p.33):

Partimos, portanto, da “filosofia espontânea”, difusa entre toda a humanidade, na consciência, mas também na perspectiva de que tal filosofia espontânea precisa ser elevada e educada. Isso ou apenas por amor a cultura, mas, sobretudo, porque nessa filosofia espontânea ou irrefletida operam preconceitos e ancoramentos tradicionais que se opõem à aquisição da “autonomia” de julgamento e de ação por parte dos “subalternos”.

Subalterno é a posição de uma classe social que sofre preconceitos e outros tipos de violações por uma sociedade ancorada em valores tradicionais que prescindem outros por regras de exclusão, ou seja, uma parte da sociedade detém todo o tipo de conhecimento e detém privilégios de acesso a esse conhecimento que acaba por se tornar dominante ou oficial, enquanto menospreza outros tipos de conhecimento ou cultura que acaba sendo subordinada à preconceitos que se tornam paradigmas de uma filosofia elitizada. Portanto, a filosofia como elaboração de pensamento, não existe de forma isolada, como produtora de conceitos individuais, idealistas e a quem, como muitos pensam, da realidade. Ou a filosofia produzida atende ao pensamento dominante que já existe e entra como um conjunto ideológico norteador de todas as camadas sociais apresentadas a grande maioria das pessoas, ou ao grupo que este saber elitizado denomina de “massas”, como ‘senso comum’.

Nesse sentido, a filosofia com intenção de elevar o pensamento tem como objetivo criticar certas posições ideológicas e passar a querer pensar e modificar o ambiente na qual se encontra. Esse tem sido o objetivo da maioria dos filósofos que não são só “profissionais”, considerados peritos na área da Filosofia. Mas, como aponta Gramsci (2000), filósofos que possuam uma concepção humanista da história, uma visão do todo, da especificidade do conhecimento de Filosofia e da forma como este conhecimento está relacionado com o contexto no qual ele se dá. Assim, para Baratta (2010, p.38): “O “filósofo individual”, no modelo gramsciano, não vive “entre as nuvens”. Ele tem os pés no chão, não em um sentido genérico, mas concreto. O terreno em que se move é “uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural.” O papel da filosofia é socializar o conhecimento. Nesse sentido, uma filosofia que esconde o conhecimento não é Filosofia e sim ideologia, por isso, seu objetivo é socializar o saber, enquanto postura crítica e democrática. Com base nos postulados de Gramsci, Baratta (2010) fala em um filósofo democrático, aquele que tem por preocupação o pensar junto com os outros e não de forma individual. Neste caso, a Filosofia é necessária para democratizar o conhecimento e formar sujeitos críticos.

Há semelhança entre a colocação de Baratta (2010) e Konder (2010), tanto o pensamento concreto de Hegel quanto a formação do filósofo democrático, fazem da Filosofia necessária para a formação de um conhecimento capaz de ser transformador. Justamente pela potência da criticidade que consegue formar no sujeito, a partir da visão social que este constitui do mundo pelo conhecimento filosófico caracterizado por Konder (2010) e Baratta (2010) poderá usá-lo para minimizar ou dissipar as determinadas condições que oprimem e reprimem. Nesse caso, para ambos os autores este conhecimento possui um caráter libertador, e seria necessariamente transformador por este sentido, caso contrário não seria.

Goto (2010) usa como referencial conceitual Sócrates. Para este autor a Filosofia refugiou-se na escrita, tendo um caráter literário, e desde Platão nenhum outro filósofo se aventurou em meio ao público, como Sócrates o fizera. A forma como Sócrates educava, também era conhecida como filosofia, só que Sócrates educava por meio de atos. Estes atos tornavam o filósofo da praça pública, lugar onde, segundo Goto (2010), Sócrates exercia seu direito de filosofar e de cidadania, questionando as crenças de seus concidadãos. E esses questionamentos eram feitos por meio de ações como diálogos em plena luz do dia.

Para Goto (2010), a Filosofia não é só pensamento, mas também é uma ação, e Sócrates é o exemplo disso.

É preciso acrescentar, parodiando o historiador, o *fato* de que, depois de Sócrates, nenhum outro pensador (inclusive Platão) se aventurou e se atreveu a ser um filósofo público, um filósofo de praça pública, a exercer o filosofar como um direito e deve de cidadania e a cidadania como uma forma de filosofar: a filosofia, passando a constituir-se como corpo de ideias e doutrinas mais – ou menos? – que um agir cidadão, uma prática democrática, refugiou-se na escrita (inclusive literária), nos guetos acadêmico-escolares e na teoria; iniciou aí um longo caminho para o isolamento e a solidão do filósofo... (GOTO, 2010, p.123)

Tal refúgio da Filosofia resultou na oposição de teoria e prática, o que segundo Goto (2010), para Sócrates era algo impensável. Portanto, a Filosofia é uma ação, uma forma de agir que incomoda os outros, pois questiona as crenças até então inabaláveis (basta compreendermos que por isso Sócrates foi julgado). A filosofia é um direito e um dever de cidadania. Concluindo, a Filosofia não é dicotomia entre o pensamento e a vida, pelo contrário, enquanto se filosofa se pensa a própria vida e este é o ato em que Sócrates estava engajado, tanto é que Sócrates pagou como homem cidadão, com sua própria vida a filosofia que levava às praças públicas.

O conhecimento filosófico só tem sentido se socializado, não somente nas academias como é comum ver a filosofia ser taxada de “idealista” e sem sentido para a dita “verdadeira” realidade. Gotto (2010) recorda a origem da Filosofia, nas praças públicas, e seu grande objetivo: a verdade (logos) que há, ou não, nas crenças, hábitos e valores popularizados. Nesse sentido, o conhecimento filosófico também tem caráter transformador, e procura razões e sentidos nas crenças e hábitos que se tornaram senso comum.

Silva (2004) defende a ideia de que a ignorância e a utilidade, como fatores determinantes em nossa sociedade, é o resultado do trunfo do ideal sofístico, ou seja, do senso comum sobre o platônico. Em Atenas, no início da filosofia, houve uma escola de ideias que os filósofos, como Sócrates e Aristóteles criticavam que era a sofística, elaborada pelos sofistas. Para Silva (2004), o resultado do trunfo sofístico reflete na ética, este saber que é parte da filosofia e problematiza o agir humano, de modo tal que a ética está restrita a questões utilitárias, perdendo o seu sentido filosófico de questionamento e problematização do agir humano. Nesse sentido, a ética como reflexão do agir humano só pode ter um caráter, o de utilidade, e sua reflexão está encaminhada às tentativas de soluções dos problemas promovidas para o agir humano.

A deterioração dos valores é hoje em dia reclamada pelos “corretores da ética”, entretanto o que eles reclamam é a reforma da conduta, a eficácia da norma. O que deixam de fora da reclamação é a discussão filosófica, isto é, o

discurso que reclama a ética deixou perder-se o diapasão filosófico, tornou-se ideológica. (SILVA, 2004, p.323)

O ideal sofístico estava pautado na utilidade do discurso, ou seja, o discurso mais válido não era aquele que tinha conteúdo verídico, mas o que conseguia vencer algum argumento contrário. Assim, a reflexão filosófica é completamente retirada do discurso, transformando este em retórica, cujo resultado era importante. Vencer um debate era importante na democracia ateniense, não importasse o conteúdo do discurso do vencedor, ou seja, o valor concedido ao diálogo não estava pautado no seu conteúdo, mas na refutação e sobreposição de uma opinião sobre a outra. Os discursos úteis eram aqueles que venciam os outros discursos, a reflexão que a filosofia poderia proporcionar e os filósofos estavam incumbidos em buscar a verdade, demonstrando o sentido da palavra, o *logos*, sem se importar em vencer, mas importando-se com a verdade do discurso.

De acordo com Silva (2004, p.325), a noção ensinada pelos sofistas ou retóricos tinha dois lados:

A noção de sabedoria para a cidade dos muitos discursos passa a ser identificada com o poder. Assim, o *éthos*, ou a conduta, ou, ainda, o modo de ser dos cidadãos, obedece a dualidade de posições sociopolíticas defendida pelos retóricos: de um lado a formação de uma classe de políticos-oradores que tende a ocupar os cargos públicos, de outro a formação de uma massa de receptores de discursos, manipulados em suas paixões, docilizados pela aparência dos discursos políticos.

O problema surge, porque em vez de buscar a formação do cidadão integral, envolvido no seu espírito político, buscava-se a técnica do discurso que agradasse e que fosse eficaz para o encantamento do público, ora, quem daria o poder em Atenas era justamente o público (mesmo que selecionado), subentendia-se que o argumento deveria conquistar justamente este público, para a promoção do orador. O objetivo do discurso era seduzir e persuadir, tornar o ambiente do debate agradável e aceitável para os interlocutores.

Ora, o que parece agradável não produz desconfiança e torna-se um “delicioso” perigo pelo qual multidões se deixam seduzir empenhando-se em atingirem e manterem o quanto for possível o que lhes é solicitado. Tem-se então a educação reduzida a uma espécie de adestramento, ou seja, a educação presente nas estratégias disciplinares, próprias para a modelagem e a conduta. (SILVA, 2004, p.326)

A reflexão filosófica foi substituída por uma espécie de *téchne*, o domínio da técnica de discursar, em que os argumentos eram criativos e agradáveis, capazes de produzirem subjetividades, de acordo com Silva (2004), felizes e bem logradas. Por isso, a ignorância tem sido determinante no sucesso de muitos discursos que não se comprometem filosoficamente

com a busca de sentido (*lógos*) das palavras. Assim, a Filosofia vem perdendo espaço, o ideal platônico sucumbira ao ideal sofisticado como o próprio Silva (2004) aponta.

Para todos os autores da perspectiva moderna analisados neste estudo, a concepção de Filosofia não está separada do desenvolvimento da história do mundo. Tornar o pensamento concreto, para Konder (2010), quando este cita Hegel, é exatamente seguir o processo de introduzir o sujeito no mundo desdobrando-o para conhecê-lo. Processo de formação, muito bem explicado pelas palavras de Schimied-Kowarzik (1983, p.36):

Assim a história do mundo é, de um lado, a continuidade propulsora do seu desenvolvimento, tal como existe substancialmente na razão da práxis humana: mas, do outro, é simultâneo tornar-se consciente desta razão, que faculta a esta consciência de sua liberdade – este é o longo e árduo trabalho da formação...

Nesse tipo de concepção de filosofia, a Filosofia como pensamento crítico, o conteúdo não está separado da consciência do sujeito, a ideia de formação é entendida como elevação do sujeito, para isso, é preciso que o sujeito esteja consciente da relação do mundo para consigo. O conteúdo de filosofia não está separado com a condição do professor de Filosofia, nem do aluno de Filosofia, da escola e nem da concepção de educação que esta instituição tem, o trabalho mais árduo é relacioná-lo (o conteúdo) da melhor forma com estas condições que o produzem. Aproximar a Filosofia da totalidade dos acontecimentos é um dos desafios colocados a esta prática de ensino. Porque para a concepção da Filosofia como reflexão crítica, a história da Filosofia não está separada da história civil, ou seja, o conteúdo que a Filosofia produz é parte do contexto histórico composto pelas relações sociais em que é engendrado, e este conjunto representa a totalidade. Concepção assinalada por Antônio Gramsci (1978) e reafirmada por um dos artigos aqui trabalhados, do autor Baratta (2010). Para Gramsci (1978, p.32),

A história da Filosofia, como é comumente entendida, isto é, como história da filosofia dos filósofos, é a história das tentativas e das iniciativas ideológicas de uma determinada classe de pessoas para mudar, corrigir e aperfeiçoar as concepções de mundo existentes em todas as épocas determinadas e para mudar, portanto, as normas de conduta que lhes são relativas e adequadas, ou seja, para mudar a atividade prática em seu conjunto.

Nesse caso, a filosofia de um filósofo consciente é sistematizada por vias pedagógicas, políticas, sociais, históricas e culturais, já que é importante entender que, se a ideia passada tem propósitos de modificar a realidade, a preocupação deverá ser coletiva, não

ficando assim, a Filosofia no campo abstrato e meramente contemplativo para deleite de poucos indivíduos.

Estes são os textos que compõem a primeira categoria de análise. As concepções de filosofia analisadas servem para responder a primeira pergunta: Para que serve a filosofia? Os textos e seus conceitos analisados nesta parte do trabalho trouxeram estas reflexões que nutrem a segunda temática: a importância do ensino de filosofia para a sociedade e sua formação crítica

3.1.2 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

Neste agrupamento, evidencio a produção dos autores que apontam vínculos com a concepção pós-moderna que relaciona a filosofia com a Educação. Tal posição é uma crítica à postura racionalista que, de forma abstrata, norteia alguns dos objetivos da Educação, traçando um método ideal e correto formador da ideia verdadeira. De acordo com Gelamo (2010b), a posição racionalista advém de resultados fundamentados pelo projeto moderno que consiste em tratar a experiência como uma espécie de experimento: controlada, calculada, homogeneizada, objetivada na validade de sua repetição. Nesse sentido, a filosofia racionalista delimita *a priori* um critério de verdade que tem como função, induzir os diversos resultados da experiência a um só padrão prescindindo as singularidades, as multiplicidades e diversidades. A concepção de filosofia como formação de conceitos, dá um valor necessário às experiências que significam a vida e que, segundo Deleuze e Guattari (2009), são experiências que consistem na multiplicidade, linhas, estratos e segmentaridades de linhas de fuga dos padrões sociais impositivos e intensidades significativas. Ou seja, são experiências que não poderiam ser formuladas por um critério *a priori* de verdade que fosse superior às contingências da vida. Os conceitos criados pela Filosofia estão pautados nestes tipos de experiências. De acordo com Gallo (2006, p. 24)

...o conceito não é abstrato nem transcendente (como é comum pensarmos na tradição filosófica), mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados e “vividos na pele” pelo filósofo, que cria o conceito justamente para equacionar um problema concreto.

O entendimento do conceito de experiência é necessário para esta concepção de Filosofia. A experiência que possa mediar o sujeito com os problemas que existem no seu meio existencial, social e cultural. Desta forma, Sílvio Gallo, Renata Lima Aspis, Rodrigo Peloso Gelamo e Antônio Joaquim Severino defendem a Filosofia como uma forma de criação ou invenção de conceitos que prima pelo sentido que o pensamento filosófico possa dar para experiência. Assim sendo, vejamos as posições dos referidos autores:

- Os textos de Gallo (2012) e Gallo e Aspis (2010) possuem algo em comum que é: pensar a filosofia como uma prática do pensamento autônomo e criativo, um ensino que examine as saídas que possibilite resistências e criação dentro de um sistema político democrático “controlado”. Gallo e Aspis (2010) e Gallo (2012) partem do pressuposto que coloca em questionamento os valores sociais e o tipo de cidadão que estes valores formam. Muitos defendem o ensino da filosofia para o exercício da cidadania, muitas práticas de ensino de filosofia estão pautadas no ensino de valores culturais que competem ao cidadão. Estes autores usaram os conceitos de sociedade de controle (Gilles Deleuze), biopolítica (Foucault), hipermodernidade (Gilles Lipovetsky) e de cidadão policiado (Rancière), esse referencial conceitual é justamente para fazer uma crítica à sociedade contemporânea, marcada pelo controle, pelas imposições ideológicas e pela diminuição de condições que pressupõem o exercício da criatividade dos ‘cidadãos’.

A Filosofia não é a restrição do pensamento ou o melhoramento do pensamento em função de uma cidadania que pressupõe relações sociais. A Filosofia não é subalterna à concepção de cidadania que um determinado modo de organização social já carrega, aliás, tal característica tem mais a ver com as disciplinas que têm como objetivo ensinar a boa ‘conduta’ como as de Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira) que existiram no currículo escolar no período da ditadura militar. Como exemplo, os autores recorrem ao conceito de cidadania que os gregos tinham. Segundo Gallo e Aspis (2010, p.90) Aristóteles definiu cidadania, da seguinte forma: “É cidadão aqueles que, no país em que reside, é admitido na jurisdição e na deliberação. É a universalidade deste tipo de gente, com riqueza suficiente para viver de modo independente que constitui a Cidade ou o Estado”. Os gregos entendiam o conceito de cidadania de forma unívoca, ou seja, só é cidadão aquele que atender determinados padrões. Em nossa sociedade democrática, não se faz necessário o questionamento do que seria ser cidadão?

Gallo e Aspis (2010) usam o conceito de hipermodernidade, cunhado por Lipovetsky, dizendo que existem três axiomas que determinam a sociedade moderna contemporânea: O

mercado; a eficiência técnica e o indivíduo, ou seja, o cidadão está pautado na máxima desses axiomas. Se a Filosofia for a difusão dessas três concepções para o exercício da atual cidadania, não é do ensino da Filosofia que se está falando e sim de um ensino de valores unívocos de cidadania pautadas em valores dominantes, por conseguinte, não democráticos. A Filosofia não é a divulgação de uma ideologia que seja dominante. A Filosofia não é um tipo de conhecimento suporte de algo já pronto, pensado. Para Gallo e Aspis (2010) pensar filosoficamente é problematizar, se necessário, até mesmo o conceito de cidadania. O que então precisamos nos perguntar sobre o sentido da Filosofia e seu ensino?

Precisamos, então, perguntar: é a serviço dessa cidadania que estará o ensino de filosofia no Brasil contemporâneo? Essa disciplina servirá, depois de anos fora do currículo da educação média, para legitimar o poder de polícia numa sociedade de controle? Para adaptar os jovens a essa cultura da aceleração, da hiperatividade, do consumismo desenfreado, do hedonismo apressado? (GALLO e ASPIS, 2010, p.102)

Por isso, a Filosofia é conhecimento que procura resistir a certas amarras sociais e criar saídas de situações que asfixiam o pensamento. A Filosofia aspira por pensamentos criativos, diferenciados das ideias que dogmatizaram as relações sociais. Nesse sentido, Gallo e Aspis (2010) trazem o conceito de “menor” interpretado por Deleuze e Guattari, quando estes dois autores citam Kafka em sua obra “*Kafka por uma literatura menor*”, ou seja, o “menor” é a possibilidade de estabelecer e pensar condições revolucionárias diferentemente das que chamamos de pensamento “maior”, aquele que é pré-estabelecido, oficializado, dogmatizado ou extremado em posições. A Filosofia é a criação do pensamento “menor”, para Gallo e Aspis (2010) é a possibilidade de produção de subversões daquilo que é considerado o pensamento “maior”, ou seja, as versões de controle.

Nesse sentido, Gallo (2012) usa o conceito criado por Foucault, de biopoder que significa: uma ideia aplicada ao uso de um tipo de poder para a massificação e controle das relações sociais, e traz em seu texto a instrumentalização deste tipo de poder (biopoder), a qual Michel Foucault atribui nome de “governamentabilidade”.

Por esta palavra, “governamentabilidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança... (FOUCAULT, apud Gallo, 2012, p.57)

Um tipo de poder exercido no “governo” da população que tende a torná-la unívoca em sua organização social, certamente que esta univocidade dependeria do fato de esta

população se encontrar de forma subalterna aos procedimentos de organização destinados a ela. O ensino da Filosofia e, conseqüentemente, o conhecimento da Filosofia estão subordinados a esta concepção. Gallo (2012) parte da premissa de que a Filosofia é regulada na sua própria atribuição, já dada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996, quando esta Lei, trouxe a concepção de que a Filosofia estaria em função da cidadania, e a reprodução dessa ideia podendo ser encontrada nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1999 e nas OCEM (orientações curriculares do ensino médio) de 2006. O que serve para evidenciar, ainda que a concepção de filosofia, muito discutida pelos professores de Filosofia e filósofos que estão a ensinar filosofia, mesmo sendo diversificada, ela oficialmente tende a atender interesses do Estado, ou seja, segundo Gallo (2012), o ensino da Filosofia, partindo desta concepção, está destinado à conformidade desse tipo de governamentalidade.

- Gelamo, segue a mesma perspectiva da Sílvia Gallo e Simone Aspis, seus textos são caracterizados pela abordagem da Filosofia como criação de conceitos, este autor publicou dois artigos no ano de 2010: O primeiro a ser analisado aborda o processo histórico de inserção e concepções da filosofia nos currículos escolares e; o segundo aborda o conceito de experiência como um problema contemporâneo ao ensino de filosofia. No primeiro artigo de Gelamo (2010a) há uma pergunta instigante: a Filosofia vem perdendo espaço no Ensino Superior? Essa pergunta faz refletir sobre o atual currículo de alguns cursos lotados em algumas instituições, no qual há o enxugamento desta disciplina, por não ser considerada necessária à formação profissional.

Neste sentido, as faculdades e institutos de ensino superior vêm gradativamente retirando a disciplina de Introdução à Filosofia, de Filosofia da Educação e de Filosofia e Ética Fundamental de seus currículos escolares. A justificativa para isso recai no argumento de que há uma exigência de apressamento na formação do aluno universitário pela demanda do mercado e que, por isso, disciplinas que não contribuíam com a formação profissional precisam ser eliminadas do currículo. (GELAMO, 2010a, p.339)

Há uma influência de tendência tecnicista na Educação, evidenciada em currículos que aderem à perspectiva de redução ou retiradas de tais disciplinas mencionadas na citação, voltada para a formação técnica que atende e supre apenas questões profissionais para atender o mercado de trabalho, como se a formação técnica prescindisse de disciplinas com reflexões filosóficas. Questiono, as disciplinas humanas não têm nada a contribuir com a formação técnica? O técnico não precisa pensar em sua relação com as outras pessoas, com base não somente em uma ética aplicada a determina prática, mas também a uma reflexão mais ampla que lhe proporcione experiências não só relacionadas à sua profissão, e sim com o Outro? Um

currículo mínimo de Filosofia para um profissional da Educação, mas será que não há necessidade de pensar filosoficamente e Educação? Esses fatos não acarretariam sérios problemas, principalmente no campo da ética? A Filosofia ao longo do tempo perdeu espaço, mesmo sendo obrigatória no Ensino Médio, ora, a concepção social dominante é que a Filosofia não traz conhecimento necessário à formação tecnicista que, todavia, subordina as experiências humanas em prol das profissionais. E também, por um equívoco na concepção do que seja a Filosofia que, segundo Gelamo (2010a), trata-a como um aglomerado de abstrações sem sentido ou como um conjunto de opiniões expostas pelos alunos como se a sua aula tivesse um caráter “terapêutico”. Assim, reduz-se a Filosofia a um misto de senso comum, com palavrório filosófico que visa à erudição. É nesse sentido que há o “empobrecimento da experiência”, conceito de Benjamin, usado por Gelamo (2010b, p.390), no segundo artigo, para explicar que concepções científicas e com certos padrões filosóficos não valorizam a cultura particular em detrimento de um pensamento universal que direciona toda a formação do sujeito com valores e dogmas sociais. E o que é Filosofia, senão o poder pensar a sua experiência com a Cultura?

O problema é que a experiência está empobrecida no sujeito, pois está sendo padronizada na forma de “verdadeiros valores culturais” que, por serem impostos, atropelam aspectos particulares da vida. Por essa premissa, a Filosofia não tem sentido, ora, a verdade já está colocada, excluindo toda a contingência que possa vir das experiências. A Filosofia serviria para a manutenção dos “verdadeiros valores culturais” que, segundo Gelamo (2010b), justamente por isso, o ensino da Filosofia estaria voltado somente para a erudição, que visa ao conhecimento total destes “verdadeiros valores”, instaurando a ideia de um “*pensamento verdadeiro*”, perdendo seu próprio caráter de filosofia, que é o de questionar e problematizar.

Para que a Filosofia se efetive, de acordo com Gelamo (2010b) é preciso ter a experiência de pensar sem ter vínculo às regras e às objetividades capazes de produzir *pensamento verdadeiro*, externado por outros, e que muitas vezes aceitados em nossa experiência sem crítica, empobrecendo seu significado. Gelamo (2010b, p.394) cita Nietzsche, concordando com este autor, dizendo que a: “...filosofia precisaria se dar na problematização da vida humana em sua relação consigo mesma e em relação com a sociedade, como uma crítica do tempo presente e dos modos como a vida se efetiva nessas relações”. Por isso, para Gelamo (2010b), só se faz filosofia pensando o tempo presente, onde está a experiência viva, em que há a pergunta inicial e essencial para filosofar: *o que estamos fazendo com a filosofia?*

Penso que esta seja a pergunta que torna a relação da Filosofia com os que pretendem conhecê-la, uma experiência filosófica. A própria vida, seus hábitos e crenças que constituem o seu senso comum em relação com um conhecimento que a provoque a pensar na consistência dos valores que a compõe. Essa relação conclui que a Filosofia é a busca e a constituição de problemas, mais do que as soluções que ela como conhecimento apresenta. Portanto, o seu conteúdo estaria relacionado com o seu processo, o filosofar, ou seja, o que a Filosofia já produziu como ideias, pensamentos e soluções faz com que ela (a Filosofia) continue sendo Filosofia, a crítica com sentido que se faz no tempo presente, na existência do sujeito.

- Severino (2010) escreve em seu artigo que a Filosofia tem como maior objetivo buscar o sentido da existência humana. Sendo assim, a Filosofia tem uma contribuição significativa para a Educação, ela não é simplesmente de ordem abstrata e literalmente livresca como muitos têm pensado. Para Severino (2010, p.58) a Filosofia:

Não se trata de fornecer ao estudante uma erudição acadêmica, mas de ajudá-lo e desenvolver uma forma de apreensão e de vivência da própria condição humana, o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência que possa contribuir para a condução de sua existência histórica.

A experiência que a Filosofia pode nos proporcionar é o pensamento de nossa condição humana, ora, é esta experiência que a abordagem da Filosofia, como criação de conceitos, procura pensar e ensinar, da forma como nós estamos situados na história. Nesse caso, de acordo com Severino (2010), a Filosofia é um conhecimento que nos ajuda a *ler nosso mundo para nos lermos nele*. Seria uma forma de conhecimento que possibilita uma apreensão concreta da cultura adequada à condição humana. A referência à condição humana, parte da concepção de que a Filosofia tem caráter formador, voltado para significados mais abrangentes, criados pela subjetividade humana. Severino (2010, p.64) escreve que a Filosofia se preocupa com o todo da realidade, com tudo que pode ser objeto da experiência humana;

...ela busca o sentido dessa realidade, mas a partir do sentido da realidade humana. Isso porque, até para abordar o mundo objetivo, precisa dar-se conta de sua capacidade de fazê-lo e, para não entrar num círculo vicioso, a Filosofia começa perguntando-se quem vem a ser o sujeito que passa por tão complexa experiência.

A busca pelo sentido da existência se dá pela razão natural com toda a rigorosidade que esta faculdade lhe permite, a Ciência também faz uso desta faculdade, mas a Filosofia é diferente, por não ter uma visão tão específica do objeto como a Ciência. Nesse sentido,

segundo Severino (2010), os conceitos são necessários para filosofar, conceitos fabricados por alguma razão e que de certa forma precisam superar o senso comum, na busca por significação e de compreensão da realidade, muitas vezes confusa e imposta como algo inquestionável. Concluindo, Severino (2010, p.70) afirma:

Parto de uma concepção de filosofia como uma forma de pensar que pode ajudar o adolescente a compreender melhor quem é, como vive, qual é o modo humano de existência. Para chegar a essas conclusões a respeito de nossa existência, ele precisa compreender, de maneira significativa, a sua realidade atual, o mundo de sua contemporaneidade.

A Filosofia não é um afastamento da realidade, é justamente o contrário, é a forma, como Severino (2010) já demonstrara, de aproximar o jovem da sua realidade, de entendê-la lidando com os conceitos já criados e que significam a realidade, muitas vezes de forma imposta e descontextualizada. Nesse sentido, a Filosofia não é a história da filosofia dos filósofos, também não são os conceitos já criados ao logo da história pelos filósofos que já existiram e nem mesmo tem um caráter doutrinário ou ideológico que ensine verdades dogmáticas e intransponíveis. É uma forma de significar os modos de existência da realidade, proporcionando a capacidade de pensar a própria existência de forma autônoma.

Partindo da análise dos textos é factível que a crítica social seja fundamental para esta concepção. A concepção Pós-moderna consiste em criticar situações sociais que promovam relações de controle e de obediência. Como fizeram Gallo e Aspis (2010), ao citarem Rancière (2006) e o seu conceito de sociedade administrada na sua obra *El ódio a la democracia*, citaram também o conceito de Lipovetsky (2004), a hipermodernidade, na qual, há a um tipo de formação elevada à enésima potência de um padrão social que valoriza o indivíduo, a técnica e o mercado, ou seja, o bom sujeito é aquele que pensa individualmente, que atende aos desejos do mercado e que é eficaz em suas ações. Trata-se de uma visão que alguns âmbitos sociais colocam como perspectiva para a adaptação do ser às suas determinações elevadas à enésima potência, retirando da condição humana a sua capacidade de se movimentar, pensar e, conseqüentemente, descartando sua criatividade e diminuindo os espaços de percepção daquelas situações que proporcionam experiências significativas e que precisam de mistério, conseqüentemente, a reflexão filosófica. A experiência tem sido reduzida a um campo com padrão disciplinado e controlado pela sociedade, conforme aponta Deleuze (1992a). Há a singela aparência de que todas as experiências da vida redundam a criatividade a uma constante medíocre e singular linearidade do tempo que a prende e a sufoca de muitas formas do nascimento à morte. Segundo Deleuze e Guatarri (2009), essas

experiências podem ser denominadas como ‘*clorofílicas*’; o que é comum vermos em uma planta e lhe atribuímos o verbo vegetar, pois todas as experiências do estado de vegetação são dependentes de condições externas, nunca pertencentes ao sujeito da experiência e suas múltiplas formas de interagir com o meio.

A própria vida tem sofrido com isso, pois as condições para viver hoje, em muitos casos, são mais externas, alheias ao sujeito do que dependentes dele, principalmente àquelas que consideramos como intersubjetivas e de cunho ético, relação de ser humano para ser humano que está intencionalmente reduzida à relação de ‘governo’ (GALLO, 2012) de uns sobre outros. Há uma espécie de reducionismo do sentido da experiência que pode ser encontrado nas mais diversas formalidades sociais, sendo mediadas pela violência, manipulações, exploração, preconceitos baseados na padronização de estereótipos etc. formando, necessariamente, uma falsa consciência da realidade nos sujeitos, fazendo deles seres ‘desejantes’ de algo vazio e improdutivo para o seu próprio ser, seres de uma sociedade edipiana que reduzem seus desejos a um consumo de sombras (DELEUZE e GUATARRI, 2011), aliás, o desejo, nestas circunstâncias, não passa de fetiche.

3.2 FILOSOFIA E ENSINO DA FILOSOFIA

Nesta categoria encontram-se os textos que reconhecem a necessidade de ir além da discussão do sentido epistemológico da Filosofia, pois visam, também, uma proposta didática para o ensino da Filosofia. Nesse sentido, evidencia-se que para o professor/filósofo ensinar Filosofia não basta o conhecimento do conteúdo da disciplina, é preciso enfocá-los criticamente e baseá-los em determinados fundamentos metodológicos, demonstrando, por conseguinte, uma preocupação maior com a questão pedagógica do ensino de Filosofia. Daí a ênfase que atribuem à relação conteúdo-método, que se traduz por meio das indagações: O que ensinar e como ensinar? Em que pesem as especificidades dos textos que conduziram a criação da categoria de análise da Filosofia e Ensino da Filosofia, considero ser importante articular a indagação sobre os objetivos da Filosofia, aos questionamentos sobre os conteúdos e metodologias para o ensino de Filosofia. Em sua prática educativa o professor, a partir de uma orientação filosófica, precisa se perguntar qual a necessidade da Filosofia para a escola e para a formação cultural do aluno, então, o que ensinar e como ensinar? O quadro abaixo

apresenta os artigos científicos dos autores que vêm se destacando no campo do ensino da Filosofia.

Quadro IV: Referenciais teóricos e Conceitos

Autores (ano)	Artigos (títulos)	Principais conceitos abordados e referenciais teóricos
Rodrigo Peloso Gelamo (2010)	Notas sobre o problema da explicação e da experiência no ensino da Filosofia	A ideia de Experiência em Walter Benjamin
Rodrigo Peloso Gelamo (2007)	Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou filosofia de professor: Os limites de filosofar	Ontologia do Presente – Foucault Plano de Imanência – G. Deleuze e F. Guattari
Rodrigo Peloso Gelamo (2008)	A imanência como “lugar” do ensino de Filosofia	Personagem Conceitual – G. Deleuze e F. Guattari
Sílvio Gallo (2008)	Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica	Filosofia como pensamento criativo de conceitos – G. Deleuze
Marcelo Martins Barreira (2010)	Ensino de Filosofia: uma leitura crítica da Filosofia subjacente às orientações curriculares do MEC	Paradigma democrático e estilos de interrogação – M. M. Barreira
Rodrigo Peloso Gelamo (2008)	Pensar em pressupostos: condição para problematizar o ensino de Filosofia	Imagem de Pensamento – G. Deleuze
Pedro Gontijo e Erasmo Baltazar Valadão (2004)	Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no distrito federal: história, práticas e sentidos em construção	A compreensão da Filosofia como conhecimento problematizador das condições de seu ensino – W. Kohan
Renata Pereira Lima Aspis (2004)	O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica	O servo filosófico – F. Nietzsche
Simone Gallina (2004)	O ensino de filosofia e a criação de conceitos	Criação de Conceitos – G. Delleuze
Altair Alberto Fávero, Filipe Ceppas, Pedro E. Gontijo, Sílvio Gallo e Walter Omar Kohan (2004)	O ensino da Filosofia: um mapa das condições atuais	
Márcio Danelon (2004)	Para um ensino de filosofia do caos e da força: uma leitura a luz da filosofia nietzschiana	A filosofia e a necessidade do caos – F. Nietzsche

Fonte: Periódicos encontrados no site da CAPES.

Os artigos científicos que discutem a Filosofia e seu Ensino estão divididos em dois grupos, devido aos principais conceitos abordados e referenciais teóricos. Autores como Rodrigo Peloso Gelamo, Sílvio Gallo e Renata Aspis se encontram também no quadro da primeira categoria: Filosofia e Educação. Estes autores, como já indicado na primeira categoria, abordam o ensino da Filosofia por uma perspectiva Pós-moderna, ou seja,

entendem a Filosofia como criação de conceitos, pois, seu principal referencial teórico é Gilles Deleuze. Outros autores como Simone Gallina, Márcio Danelon, Pedro Gontijo e Erasmo Baltazar Valadão, que não foram identificados na revisão de literatura, textos destes autores que discutem a relação Filosofia e Educação, também seguem a perspectiva Pós-moderna, ou seja, de uma Filosofia evidenciada como uma criação de conceitos e com a característica principal de problematizar e dar sentido às experiências cotidianas do sujeito, exatamente por isso seu principal referencial teórico é Nietzsche.

A análise da bibliografia mencionada nos artigos analisados não aponta o vínculo da produção sobre ensino de Filosofia com a concepção moderna de filosofia como pensamento crítico. A hipótese que se levanta é que, devido a estes artigos estarem mais preocupados com questões macro, ou seja, com análises da Filosofia em relação aos aspectos sociais, a análise do ensino da Filosofia não foi evidenciada nesta pesquisa, porém é válido ressaltar que o fato de os artigos analisados na categoria Filosofia e Educação, dos autores Leandro Konder, Giorgio Baratta, Roberto Goto e Markus Figueira Silva¹³ não se encontrarem na categoria Filosofia e Ensino da Filosofia. Como pudemos evidenciar na análise dos artigos científicos do subitem 3.1.2 deste capítulo, não significa que as ideias destes autores deixaram de estabelecer diretrizes para que seus leitores pensem o ensino da Filosofia, ao contrário, estabelecem diretrizes metodológicas para pensar esse ensino, mesmo porque não há como pensar o ensino sem uma proposta epistemológica.

A leitura do quadro n.IV permite inferir que as propostas dos artigos não oferecem uma resposta necessária do que ensinar e como ensinar. Até porque, a ideia central não é passar uma fórmula para professores que ensinam Filosofia, mas contribuir com a reflexão que remete às questões pedagógicas e filosóficas a serem colocadas no ensino de Filosofia. É partir de uma concepção de Filosofia para poder ensiná-la. A busca pelo significado da filosofia (O que é filosofia?) é uma das perguntas mais frequentes e necessárias na problemática que demonstra a preocupação didática expressada por muitos professores. É preciso refletir para que não haja discursos genéricos sobre o conceito de Filosofia e, conseqüentemente, a demonstração de como ela deve ser ensinada, sem levar em conta os problemas diários que esta disciplina enfrenta, havendo assim ‘dissenso’ entre teoria e prática. A preocupação com a Filosofia, ou seja, o discurso epistemológico deve se fundamentar também em questões pedagógicas que possam trazer à tona, de forma clara e concreta, os

¹³ Observar quadro III.

problemas que surgem nas salas de aulas, da forma como Libâneo (1999) denomina, na ponta do sistema de ensino.

No caso dos artigos analisados, colocando questionamentos em muitas práticas educacionais comuns a muitos professores que ensinam Filosofia, algumas, de certa forma, influenciadas por condições que equivocam todo o contexto teórico e prático. Essas influências são evidenciadas nas colocações de Gellamo (2010). O autor critica as formas de valorização do conhecimento que as instituições formais de ensino privilegiam, como a preocupação curricular mal elaborada, que tem uma posição que exalta a concepção tecnicista e exclui toda a filosofia do espaço de discussão. Esse tecnicismo é evidenciado na própria Filosofia que, nestes currículos, estão reduzidas ao conteúdo da história da Filosofia. Assim, o discurso da qualificação profissional é tão presente que os professores de Filosofia não ensinam as pessoas a filosofarem, mas a serem “filósofas profissionais”¹⁴ que, simplesmente, reproduzirão o conhecimento adquirido.

Nesse sentido, passo a analisar a concepção de ensino da Filosofia, subdividindo os artigos científicos de acordo com a abordagem conceitual e os referenciais teóricos utilizados pelos autores.

3.2.1 O ENSINO DA FILOSOFIA NA PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

Os autores da perspectiva pós-moderna, Rodrigo Pelloso Gelamo, Marcelo Martins Barreira, Pedro Gontijo e Erasmo Baltazar Valadão, Renata Pereira Lima Aspis, Simone Gallina, Sílvio Gallo, Walter Kohan e Marcelo Danelon, entendem o ensino da Filosofia como uma criação de conceitos. Os autores desta perspectiva foram os que mais escreveram artigos científicos nas duas categorias¹⁵, tornando esta posição mais evidenciada. Para estes autores não é necessário aprender filosofia, contudo é necessário dar prioridade para filosofá-lo, ou seja, é preciso ensinar o educando a pensar como filósofo, a criar conceitos. Se na

¹⁴ Termo usado por Gramsci (1978).

¹⁵ Observar quadro III e IV.

perspectiva moderna é preciso que o aluno evidencie o que já foi criado na história da Filosofia, percorrendo a história das ideias dos filósofos, para posteriormente formar o pensamento crítico, nessa perspectiva é necessário não levar em conta o conteúdo histórico, o que dá o caráter erudito, racionalista e abstrato para a Filosofia. O ensino da Filosofia, nesta perspectiva, passa pela experiência que só tem significado quando nela é possibilitada a autonomia e a criação. Assim, o ensino de Filosofia, pela perspectiva ideológica pós-moderna, segundo Severino (2010), não dá primazia a conteúdos como eixo central do ensino, mas às temáticas retiradas do dia-a-dia. Ora, seguindo a lógica deste pensamento, Barreira (2010) define a Filosofia como uma *disciplina cultural* que tem como função abordar situações culturais em detrimento de um conteúdo reduzido à história da Filosofia, Lógica ou Ética. A situação cultural como foco principal do ensino da Filosofia abre espaço para a evidência da criatividade que proporciona ao aluno experimentar, de modo significativo, a filosofia – filosofando e formando conceitos, da mesma forma que os filósofos da história o fizeram, tornando a Filosofia não uma espécie de fetiche para eruditos e seus vocabulários, mas como uma possibilidade de filosofar.

Esse pensamento criativo nasceria, de acordo com Gallo (2008), da violência do problema, sem panorama de respostas, mas problemas que convidam a pensar, ao mistério, e que possam mobilizar o aparecimento de outros problemas. A necessidade do filosofar é constatada por este princípio, uma forma de pensar já apontada por Nietzsche (1984, p.23)

O filósofo como *trovão da roda do tempo*. É nas épocas de grande perigo que os filósofos aparecem – no momento em que a roda do tempo gira cada vez depressa – eles e a arte tomam o lugar do mito que desaparece. Mas eles lançam-se muito antecipadamente, pois a atenção dos contemporâneos só lentamente se volta para eles. Um povo que se torna consciente dos perigos produz o gênio.

Esses problemas não ficariam simplesmente a critério dos alunos, nesse caso, é preciso que os problemas sejam construídos por meio de um plano de imanência e por um personagem conceitual que é o professor, ou seja, a função da Filosofia como problematizadora da realidade é a ‘desterritorialização’ de conceitos já predefinidos no âmbito social. Por isso, conceito de plano de imanência é fundamental, como aponta Gellamo (2008b), o conceito não é transcendente à imanência ou predeterminado à vida, ele pertencente a ela enquanto devir.

A imanência, de acordo com Deleuze e Guattari (1992c) é o ambiente da criação conceitual, é no plano de imanência que os problemas estão e os conceitos são criados para

tentar resolvê-los. Para estes autores nada está fora da imanência, ou seja, não se pode transcendê-la de forma *a priori*, a verdade não é um simples emaranhado de palavras abstraídas do objeto que representam o conceito. A verdade é imanente, é o *devir*, assim como o conceito. Por isso, a Filosofia não tem fim, pois onde se pensa o fim da história das coisas e a perfeição do movimento não há espaço para o papel da Filosofia, que é o de criar conceitos na imanência.

Nesse sentido, o professor não é exemplo a ser seguido, e nem é padrão de conhecimento. De acordo com Deleuze (1992b), ele é um personagem conceitual e a sua verdade está no *devir*, o seu conceito está na imanência. Nesse caso, o professor de Filosofia é como o filósofo, ele atua como o idiota, a loucura de Rotterdam, o demônio de Sócrates, a náusea de Sartre, a vontade de Zaratustra, o sentido do Dionísio de Nietzsche, o Estrangeiro de Albert Camus, o prisioneiro assassinado da caverna de Platão, entre outros. Assim, a Filosofia é *devir*, enquanto imanente, porque é na imanência que estão contidos os problemas que necessitam ser pensados, e que só são problemas por não trazerem consigo respostas, mas, sim, inquietações. Por conseguinte, é preciso um ato que seja criativo, que suspeite, até mesmo da atual concepção de organização social que temos, esse ato na Filosofia está no seu ensino.

Observa-se na análise dos artigos como estão organizados os pensamentos de cada autor a respeito do ensino da Filosofia, partindo da perspectiva pós-moderna:

- Gelamo (2007, 2008a, 2008b, 2010c) escreveu quatro artigos que utilizam referenciais teóricos da Filosofia que demonstram sua posição em torno do tema ensino de filosofia. Demonstram a preocupação com o ensino de Filosofia, tentando responder questões que o professor dessa disciplina poderia ter em relação ao seu trabalho. O artigo de Gelamo (2007) tem o objetivo de explicitar o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia. E os outros três artigos caminham na mesma direção, pois se considera pertinente que as perguntas iniciais que um professor de Filosofia sempre faz são: Como ensinar? O que ensinar? O filósofo como professor de Filosofia pode pressupor que para dar aula de Filosofia é necessário primeiramente pensar como filósofo. O que corrobora com uma das teses deste trabalho de que para dar aula de Filosofia é necessário ter uma concepção de Filosofia.

Nesse sentido, Gelamo (2007, p.243-244) se coloca, a partir de quatro posições que determinam sua concepção de ensino da Filosofia:

(1) – o filósofo pode filosofar no exercício da docência; (2) pensamos que o ofício de professor de filosofia consista em filosofar, mas não se limite a isso; (3) ele deve produzir-se a si mesmo e criar condições para que o ensino se efetive como um processo de subjetivação; (4) somente assim o ensino de filosofia pode se dar como um processo filosófico e produzir pensamento para alcançar as premissas que o saber filosófico impõe àqueles que querem fazer filosofia, ou seja, *filosofar*.

O filosofar é essencial, pois, a Filosofia só existe e se dá por um processo de filosofar. Ensinar Filosofia é ensinar a *filosofar*, pois, filosofar é fazer Filosofia. Não se aprende a filosofar por meio de fórmulas. A própria Filosofia, enquanto conhecimento específico, sofre quando, em sua história, tenta-se traçar fórmulas que consolidam o conhecimento que ela produz por uma generalização, pois a Filosofia, como diz o próprio Gelamo (2010c) em outro artigo, parte da pergunta inicial “*o que estamos fazendo de nós mesmos?*”. Se cada filósofo partiu desta pergunta, eis um dos motivos pelo qual a Filosofia tem tantas linhas de pensamento e não possui somente um objeto de reflexão.

A busca por modelos que definem a verdade é parte de um equívoco que hoje está pautado no ensino da Filosofia. Segundo Gelamo (2007, p.238); “Esse traço metodológico é encontrado principalmente na filosofia analítica, em sua vertente formalista, e, de modo mais amplo, as ciências neopositivistas, ambas cunhadas no paradigma cientificista, fundado por Augusto Comte.” Verdades educacionais e modelos que pudessem assegurar algum tipo de “*verdadeiro ensino*”, tendo como parâmetro resultados esperados por condições científico-filosóficas unilaterais, para a prática do ensino de Filosofia. Essa posição é arriscada, pois a Filosofia, enquanto busca inicial de problemas e questionamentos, pode engajar-se em pseudoproblemas que não a tornem efetiva o seu ensino, ou seja, o *filosofar*.

Os pseudoproblemas, assim, são concebidos segundo uma imagem do pensamento ligada a uma busca de valor de verdade em suas respostas. Em outras palavras, os pseudoproblemas são postulados que funcionam de tal forma a adequar os significados a significantes universais, a respostas já conhecidas. (GELAMO, 2007, p.239)

O professor de filosofia precisa entender, segundo Gelamo (2007) que o ato de filosofar não se dá necessariamente por um fundamento que já indique, de modo *a priori*, o que deve ser pensado e como deve ser pensado, mas pensar um presente que se apresenta como problema que pede para ser pensado. Nesse sentido, Gelamo (2007) traz em seu texto um conceito de Michel Foucault, como necessário para a prática docente do professor de Filosofia, a *ontologia do presente*.

É muito possível que meu trabalho tenha algo a ver com filosofia: sobretudo porque à filosofia – pelo menos desde Nietzsche – compete a tarefa do diagnosticar e não mais a de buscar dizer uma verdade que seja válida para todos e para todos os tempos. Eu procuro justamente diagnosticar: diagnosticar o presente. Eu procuro dizer aquilo que nós somos hoje e o que é que agora significa aquilo que nós dizemos. Este escavar sobre os próprios pés caracteriza, desde Nietzsche, o moderno pensar e nesse sentido eu posso me designar como filósofo. (FOUCAULT, apud Gelamo, 2007, p. 240)

O professor de Filosofia precisa pensar o presente de tal forma que o ensino da Filosofia seja entendido como um *acontecimento filosófico*. Mas como ensinar a pensar um presente que necessita ser pensado? Gelamo (2007) traz outro conceito importante, este criado por Deleuze e Guattari, dizendo que é preciso definir um plano de imanência, pois é nesse plano que os problemas se encontram, enquanto acontecem e necessitam serem pensados, não podem ser concebidos como pseudoproblemas, na imanência há uma constante, a busca pelo impensável ainda não pensado.

O plano de imanência é produzido pelas experiências de mundo formuladas com base nos modos de acesso à realidade. Assim, é o lugar no qual o filósofo problematiza e é problematizado a realidade, fazendo com que ela se subjetive, se dobre, de determinado modo; lugar onde o pensamento é atacado, é o impensável ainda não pensado. (GELAMO, 2007, p.244)

Nesse sentido, a aula de Filosofia é um processo de criação, este é o *acontecimento filosófico*. A Filosofia depende do movimento presente que a realidade faz, a experiência que temos é a forma de sentir os acontecimentos. Assim, quem filosofa não pode ficar preso à realidade dada, nem por isso criar outro mundo para a explicação desta realidade, o filosofar não é uma prática ou teoria unilateral de alguém que pensou. O filosofar é dar sentido. Segundo Gelamo (2007), para nos colocarmos no entendimento do acontecimento, para sairmos do campo puramente representativo, é preciso criar. Para Gelamo (2007, p.246), na aula de Filosofia se coloca como um dos objetivos principais: a criação de conceitos.

A criação supõe a invenção de signos e não a adequação do fluxo de pensamento aos significantes e significados estabelecidos. Por isso, precisamos pensar o *ensino de filosofia* como produção de subjetividade, com base em agenciamentos educacionais como um processo de criação.

Nesse caso, a criação e invenção de conceitos. É preciso ensinar a criar conceitos em uma aula de Filosofia, mas como? Qual é o papel do professor (a) na sala de aula? Ele/ela é considerado (a) uma espécie de personagem conceitual. Segundo Gelamo (2007), o professor deve mobilizar as *incógnitas do problema* filosófico, estas incógnitas têm como objetivo estimular os alunos a pensarem conceitualmente. A aula de Filosofia, nesse sentido, não é necessariamente o falar sobre ela mesma, sobre sua história, ou sobre algum tema predefinido.

Por isso, Gelamo (2007, p.248) cita a constatação de Deleuze em sua obra *Conversações*: “Se ela mesma [a filosofia] nada cria, o que poderia fazer, senão falar sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento”. Assim sendo, a conclusão final neste texto de Gelamo (2007, p.249) é que: “Pensamos que o personagem conceitual/professor de filosofia faça funcionar em sala de aula o saber filosófico como *produção* de conceitos. Acreditamos que, para que o ensino de filosofia se produza como um *acontecimento*, o professor de filosofia deve fazer *filosofia*”.

No artigo de Gelamo (2008a) percebe-se a complementação da posição do autor com a posição do primeiro texto aqui analisado. Neste artigo é analisada a problemática do ensino de Filosofia, a partir da obra de Deleuze e Guattari, trazendo como referenciais conceituais quatro conceitos que, segundo Gelamo (2008a) corroboram para a atividade filosófica: conceito, plano de imanência, personagem conceitual e problema. O autor dá especial atenção ao conceito de plano de imanência. Primeiramente, no ensino de Filosofia é necessário que o professor tenha consciência de qual o seu papel. De acordo com Gelamo (2008a), o papel do professor de Filosofia é agir como um personagem conceitual. Um personagem conceitual pode ser “... o idiota, Sócrates, Zaratustra, dentre outros. Um desses personagens conceituais, que é singularmente importante e que se faz necessário desenvolver aqui, é o amigo. Este é o personagem conceitual por excelência para o filosofar” (GELAMO, 2008a, p.130). O professor, acima de tudo, é um personagem conceitual que assume o papel de um amigo, ora, a própria palavra Filosofia é um neologismo que junta *philos* (*amigo*) + *sophia* (*sabedoria*). O professor é um amigo, porque está intimamente ligado ao material que a Filosofia pode proporcionar, qual seja a criação de conceitos.

O personagem conceitual não tem a função de servir de exemplo, isto é, não exemplifica determinado conceito, mas mais especificamente faz o conceito funcionar nas relações de pensamento, porque é ele quem vive o acontecimento filosófico. Desse modo, o personagem conceitual da filosofia, por excelência, é o próprio filósofo: aquele que é amigo do conceito, aquele que cria e faz o conceito funcionar. (GELAMO, 2008a, p.130)

O professor não é um exemplo, o aluno não tem que se enquadrar em suas teorias, tão quanto elas servem para o enquadramento. O professor é quem faz o conceito ter sentido filosófico, ele que faz o filosofar ganhar expressão. Nesse sentido, sua aula é um acontecimento filosófico, porque no ato de filosofar, ele quer que todos se tornem também personagens conceituais. Isso só é possível, metodologicamente falando, por meio de um entendimento retirado da realidade.

Segundo Gelamo (2008a) é preciso recortar a realidade. É preciso ter um campo de pesquisa para se olhar e pensar. Na Filosofia, o principal é criar conceitos, para isso é preciso partir de um plano de imanência, este plano não está baseado no que já está estabelecido ou em uma realidade extrínseca, este plano precisa ser visto por dentro. Uma pergunta, um problema que se coloca e que possam ser criados, que até o momento, impensados para um recorte de uma determinada realidade. A princípio, a imanência é um caos, um lugar onde as possibilidades de surgirem problemas e questões são as únicas temporariamente concebidas. Ao professor que segue essa concepção, precisa entender que: “... a imanência como um caos, pois não se teria mais um sujeito ou uma inteligência superior que desse consistência à matéria primeira que a imanência.

Desse modo, “a imanência é a própria dimensão caótica: o caos e suas velocidades” (GELAMO, 2008a, p.132). É no caos e não na ordem que é possível afirmar problemas, querer conhecer, ora, na ordem há o pressuposto de que nada mais é preciso acrescentar. Mas o que seria o caos? A realidade por si só já é caótica, cheia de relações que, muitas das quais, não são possíveis de entendimento, ou seja, o caos possui suas determinações, mas só é caos porque precisa ser pensado. Desse modo, uma realidade que é captada pelo professor e nela é estabelecido um plano de imanência, seria com o objetivo de captar a necessidade do que precisa ser pensado, para tanto, é necessário como atividade criar conceitos.

Para Gelamo (2008a) é preciso que o aluno experimente o plano de imanência, é preciso que ele experimente o caos (a necessidade que a realidade tem de ser pensada). E o que se experimenta enquanto Filosofia são os problemas constatados na elaboração do plano de imanência, no dobramento do pensamento, daquilo que se encontra desdobrado, ou seja, na necessidade de dar consistência. Tanto professor quanto o aluno, partindo dessa concepção Gelamo (2008a, p.136) acentua, que é preciso entender que o ato de filosofar ou o ensino de Filosofia são

... como um recorte no caos, que funciona como um plano de imanência, um mapa que torna possível criar um campo de visibilidade, pois essa é a função do corte: criar consistência problemática que dê suporte à criação de conceitos...

Para criar conceitos é preciso que o aluno experimente a imanência, a própria vida enquanto esta se configura na ideia de caos (enquanto necessidade de ser pensada), partindo deste pressuposto, é preciso que crie problemas que o ajude a entender a realidade recortada pelo professor.

O artigo de Gelamo (2008b) tem como objetivo, a partir dos autores Gilles Deleuze e Félix Guattari, pensar um ensino de Filosofia diferente do modo *tradicional*. Para Gelamo (2008b), esse modo diferente de pensar o ensino de Filosofia é conhecido como modo “menor”, conceito cunhado pelo seu referencial já citado, a necessidade de pensar um modo “menor” serve para colocar em evidência as relações de tensão com o modo “maior” que seriam as correntes majoritárias que podem ser encontradas comumente no pensamento filosófico e educacional. Essas formas “maiores” do pensamento são chamadas de *imagem do pensamento*, outro conceito cunhado por Deleuze.

A imagem do pensamento é concebida por oito postulados, conforme aponta Gelamo (2008b) citando Deleuze: (1) *cogitatio natura universalis* que é uma forma de entender a natureza humana como boa e capaz de se conduzir por um pensamento reto. Segundo Gelamo (2008b), este primeiro postulado se pautaria na formação não só do pensamento, mas na concretização do “pensar bem”. Este “pensar bem” é o caminho construído sobre a impossibilidade de ser negado, ou seja, as diferentes formas de se pensar que não se enquadram no “pensar bem” não estão de acordo com a boa natureza e vontade humana; (2) O *ideal do senso comum* que é a concepção de que todo homem pensar e de que este ato passa a ser entendido como um “exercício natural” e que todo homem, por este pressuposto, tem afinidade natural com a verdade. O que de fato, para Gelamo (2008b) é inconcebível, pois, o que a Filosofia realmente questiona é a falta de lógica, método e rigor em qualquer argumentação, para de forma justificada alcançar a verdade, e o que a Filosofia não se propõe é uma busca pelo *direito ao pensamento* como condição natural do homem; (3) O *modelo de reconhecimento* que é conservar o que é essencial como pressuposto, por exemplo: um modelo de bom, de belo, de moral, de verdadeiro, etc. Esse tipo de pensamento recorre a modelos estanques, segundo Gelamo (2008b), para solucionar problemas, pois nesta forma o pensamento não conhece algo, mas “reconhece” o que é importante a ser pensado; (4) O *elemento de representação* é a forma de não ver diferença entre os pressupostos de um pensamento. De acordo com Gelamo (2008b, p.166) “a única possibilidade de diferenciação estaria entre o “mesmo” e o “semelhante” e entre o “análogo” e o “oposto”. Partindo desses quatro elementos, o pensamento representativo *re-apresentaria* uma série de conceitos que se diferenciam apenas em grau, e não em natureza”; (5) O *negativo do erro* que é conceber o erro sempre como negativo em face do pensamento dogmático e ortodoxo. Errar é inaceitável, pois seria uma forma de pensar diferente, e isso perante o pensar padrão é um erro; (6) O *privilegio da designação* que é uma condição que é pré-estabelecida como verdadeira, e o erro

entra pela porta dos fundos, ou seja, escondido. Para Gelamo (2008b, p.167) “o pensar seria, então, a busca de soluções para os problemas dados e seria apenas concernente às soluções e não à colocação dos problemas”; (7) *A modalidade das soluções* que traz a concepção de que todos os modos de pensamento estão predispostos a procurar soluções, não permitindo que os problemas sejam formulados, e mesmo os problemas que possam ser encontrados durante a atividade de pensar estão direcionados às respostas já concebidas. Segundo Gelamo (2008b), a única diferença entre um problema e uma resposta seria enunciativa, ou seja, no modo de exposição, pois a natureza de ambas as atividades seria a mesma, impossibilitando pensar soluções ou problemas diferentes; (8) *O resultado do saber*, que é a relação entre “problema”, “saber” e “aprender” são diferentes entre problema é saber e problema e aprender. Na primeira há uma afecção (problema e saber) e na segunda relação há a posse (problema e aprender). Quando há um método que garanta saber e aprender ao mesmo tempo não há, de certa forma, um ensino, mas, sim, um adestramento vinculado apenas ao sucesso do resultado.

Desse modo, estes oito postulados garantem uma forma corriqueira e tradicional de se entender a Filosofia que, geralmente, dogmatizam certos princípios, impossibilitando uma forma de conceber diferentemente a Filosofia. Para Gelamo (2008b, p.170) “Poderíamos dizer que, para Deleuze, quando a filosofia se vincula a essas imagens dogmáticas do pensamento, ou quando o filósofo se vincula às linhas majoritárias dos temas e problemas históricos, ela se enquadra no “modo maior” de filosofar”. Essa vinculação não permite a produção da diferença, seja no pensamento, nos problemas ou nas soluções. Assim sendo, para ensinar Filosofia por um “fazer menor” é preciso de a consciência de que o que importa é, segundo Gelamo (2008b), a multiplicidade, a singularidade, idiotia, a má-vontade, características que tendem a escapar da repetição do mesmo problema e das mesmas soluções que se tornaram ideal de senso comum no ensino da Filosofia. Concluindo, a pergunta interessante seria, por que não ensinar Filosofia, proporcionando experiências diferentes das que comumente estamos acostumados a vivenciar de forma padronizada? Haveria a possibilidade de pensar caminhos diferentes?

No quarto artigo analisado, Gelamo (2010c) tem como objetivo investigar em que bases a Filosofia é ensinada, defendendo a tese de que o ensino de Filosofia, em muitos casos, em vez de proporcionar condições para que o aluno pense, proporciona uma espécie de *empobrecimento da experiência*. O referencial teórico deste texto está pautado em Walter Benjamin, com o conceito de *empobrecimento da experiência*. A preocupação de Gelamo (2010c), no referido artigo, é referente ao fato de o ensino da Filosofia estar perdendo seu

espaço, muitas vezes por motivos que simplesmente não são pensados, como; propostas curriculares mal elaboradas, por uma posição crescente nos ensinos superiores que exaltam o conhecimento tecnológico (no sentido *especializante* do termo), excluindo a discussão filosófica, e um dos motivos que crescem de forma gradativa que é o apressamento da formação, sendo esta reificada à qualificação profissional. A Educação está constantemente sendo reduzida a aspectos tecnológicos, no sentido de que este saber proporciona o progresso. Portanto, algo necessário para uma espécie de potencialização da formação que atende a um ideal dominante utilitarista.

Nesse sentido, o conhecimento de Filosofia também precisa se colocar útil, no entanto o equívoco é inevitável, pois, em nome de algum resultado o conhecimento filosófico fica reduzido a uma gama de conteúdos que geralmente se apresentam como fórmulas definidoras deste conhecimento. Segundo Gelamo (2010c, p.530):

Cria-se, então, uma imagem distorcida do pensamento filosófico e do filosofar, transmitindo ao aluno não muito mais do que “fórmulas filosóficas” que servem de *modelos* a serem aplicados na resolução de qualquer questão: tal como se utiliza a fórmula matemática para solucionar uma equação cotidiana...

Em que ensinar equivaleria a transmitir e, aprender, simplesmente, equivaleria a compreender. Nessa lógica, o papel do professor é somente explicar ao aluno aquilo que já se conhece de Filosofia, que fica reduzida ao aprender pela explicação do texto e que o aluno somente deve compreender e relacionar o que está no texto com a fala do professor. De acordo com Gelamo (2010c), o professor é simplesmente aquele que tem “mais conhecimento”. Esclarece que o conhecimento apreendido pelo aluno estaria voltado à erudição vazia, porque simplesmente terá a função de repetir o que o professor explicou, e o professor também repetindo o que o autor do texto explicou. Desse modo, o melhor aluno é aquele que faz a melhor relação e adaptação entre o significado e o significante. Para Gelamo (2010c, p.533), a aula pautada apenas na explanação e explicação de textos, pelo professor, acontece da seguinte forma:

(1) a explicação do comentador; (2) a explicação de outro comentador que explica o comentador; e (3) a explicação do professor (que assume o papel de um outro comentador). Assim o modo de olhar o mundo é delineado na repetição das pautas de leitura das significações atribuídas pelas inúmeras mediações...

Essa seria uma ideia tradicional do ensino de Filosofia, influenciada pela concepção moderna que, de acordo com Gelamo (2010c) separou o sujeito do conhecimento e o sujeito

da experiência. Na perspectiva da explicação, o aluno de Filosofia não precisa experimentar filosofia, até mesmo algumas concepções modernas reificaram à Filosofia a reflexão metafísica. Nesse sentido, Gelamo (2010c) coloca que o a experiência foi empobrecida, pois, o valor de experiência nesta modalidade de ensino está na experiência de outro e o sucesso seria a reprodução desta experiência.

Em lugar de fazer experiência e dar valor à experiência feita, valoriza-se e imita-se a experiência de outro (que, muitas vezes, já é, em si mesma, imitação de outra experiência), assume-se essa experiência como sendo *a* experiência válida e, assim, valoriza-se essa outra experiência em detrimento daquela que é feita por si. (GELAMO, 2010c, p.536)

A experiência de si é importante, principalmente para que o aluno possa narrar esta experiência, de modo contrário a criatividade fora tolhida. Por isso, para Gelamo (2010c) é importante que nas aulas de Filosofia haja atividades que coloquem em evidência a experiência de si, e não só a reprodução da experiência de outro.

A experiência com significado dá sentido às aulas de Filosofia, como por exemplo, as aulas que demonstram a capacidade de subjetivação que o sujeito pode tirar das experiências que compõem sua existência. A Filosofia não seria a discussão, reflexão ou contemplação de seu conteúdo, tenderia necessariamente, a formação de algo novo, a criação. Para tanto, a aprendizagem do sujeito que estuda Filosofia dependerá não só de sua experiência em si, neste caso, seria a privação da própria experiência, já que a vida é composta de diversas experiências e mesmo toda a diversidade que esta condição pode oferecer para o sujeito está ou pode ficar reduzida a um padrão só, que tem em si a capacidade de retirar do cotidiano da vida o aspecto genuíno que nos leva a ressignificação ou a criação e recriação de conceitos, consolidando uma rota de fuga da mera representação social em que até mesmo a Filosofia possa estar sujeita (neste caso não seria Filosofia).

Não entendo outra forma de conceber o ensino da Filosofia, dentro desta perspectiva, como um processo dialético, que coloca à condição do aprendiz em uma situação aberta da relação entre sua capacidade de experimentar de forma genuína e as determinações culturais e sociais já acumuladas, elaboradas ou evidenciadas. A relação da capacidade de subjetivação com os conteúdos advindos do que já foi pensado e criado para repensá-los e recriá-los.

O artigo de Gallo (2008) tem como objetivo discutir o ensino de Filosofia como pensamento conceitual, seguindo a mesma perspectiva dos artigos já analisados de Rodrigo P. Gelamo. Para este autor, o pensamento conceitual se distingue do pensamento por imagem.

Ora, mas o que é pensar conceitos? Para Gallo (2008), o pensamento conceitual como atividade filosófica é necessário para o ensino. Mas o que é o pensamento conceitual? Inicialmente é necessário pensar o significado de conceito.

Gallo (2008) irá citar Kant o criticando, quando este coloca sua concepção de conceito. Para Kant (apud Gallo, 2008, p.63), o conceito é “todos os conhecimentos, isto é, todas as representações conscientemente referidas a um objeto, são, ou **intuições** ou **conceitos**. A intuição é uma **representação singular**; o conceito, uma **representação universal** ou **representação refletida**”. Nesse caso, o conceito seria somente uma representação do objeto real, algo que caminhe pelos processos lógicos do pensamento que a comparação, reflexão e, por fim, a abstração. Eis, o conceito para Kant, uma abstração. Gallo (2008, p.64) contrapõe a concepção kantiana de conceito:

Quero, porém, contrapor a Kant uma outra noção de conceito. Porque quando Kant fala em conceito, o faz no registro do pensamento por palavras, e, portanto, o conceito não pode ser outra coisa que não representação mental da coisa percebida pelos sentidos. Como *definição*, o conceito é necessariamente referência.

No caso de Kant, o conceito só pode ser compreendido como algo que vem depois da palavra, portanto algo que só pode ser entendido como abstrato. Para Gallo (2008) é justamente o contrário que acontece, pois o conceito vem antes da própria palavra. A palavra é usada para nomear o conceito. Nesse sentido, o conceito deixa de ser referente para se colocar como consistente, pois vem antes da palavra que não mais designará o conceito o tornando algo simplesmente abstrato. Da forma, apresentada por Gallo (2008), o conceito, sendo construído antes da palavra é tido como consistente e não representante. Os conceitos em filosofia devem ser entendidos como atividade do pensamento em suas aulas, e é a formação de conceitos o objetivo da aula e não a reprodução de conceitos por palavras.

Desse modo, o instrumento da aula de filosofia está baseado no seguinte entendimento:

Os conceitos não estão para serem compreendidos. A compreensão, o que faz, é imobilizar o pensamento, na medida em que apresenta a resposta para um problema. Se o problema está resolvido, já não é necessário pensar. Os conceitos, ao contrário, são mobilizadores e motores do pensamento, estão para fazer pensar, não para paralisar, imobilizar o pensamento. Cada conceito remete a outro conceito, a outro problema. (GALLO, 2008, p.66)

Ao aluno não cabe compreender os conceitos, mas produzi-los, porque só há necessidade de pensar conceitos quando há problemas que mobilizam o próprio pensamento.

Compreender, então, seria delimitar, imobilizar, abstrair somente, e demonstrar melhor uso da representação de um conceito. Seria uma forma dogmática de pensar o ensino da Filosofia. Por isso Gallo (2008) tem como referencial Deleuze que defende a posição de que a Filosofia é uma atividade engendrada pelo sentido, pela sensibilidade da alma, que se vê “perplexa” sempre quando convidada a pensar por conceitos. Há aqui uma inversão da concepção tradicional filosófica, que tende a pensar a Filosofia por meio de abstrações, de representações conceituais, nesse caso, o importante é que a Filosofia ganhe sentido, que a atividade filosófica seja inspirada por um campo de perplexidades, de espanto.

Assim, para Gallo (2008, p.70) nasce o pensamento criativo, “...da violência do problema, constrói-se singularmente em cada experiência, para devir em algo que não fornece um panorama de respostas, mas convida ao pensamento, na medida em que mobiliza novos problemas”. Desse modo, o aprender a filosofar se dá por meio da criação de algo novo, ou da necessidade que implica criar algo novo, que faça com que o aluno penetre no campo problemático e que possa experimentar os problemas, experimentar os conceitos e produzi-los, como aponta Gallo (2008), frente a tais problemas. A sala de aula para este autor seria uma espécie de oficina de conceitos, e o papel do professor seria *roubar*, apropriar-se do aluno os conceitos já existentes em sua vida e coloca-los em um campo problemático. Para tanto, segue um aspecto metodológico pensado por Gallo (2008, p.76):

Mas uma tal apropriação, que é o próprio aprendizado, significa uma re-criação, uma vez que os conceitos são deslocados de seu campo problemático para um outro campo, o daquele que faz a experiência do pensamento próprio. Neste sentido, o roubo é o contrário do plágio; plagiar é repetir, é fazer como, é imitar, é copiar. Roubar é repetir fazendo diferenças, é fazer como inventando um novo jeito de se fazer, é inventar de novo.

Ensinar Filosofia, não é, por essa perspectiva, fazer com que o aluno aprenda um conceito filosófico já criado, o que ele estaria aprendendo é uma palavra, o que restaria a este é a compreensão e a representação abstrata deste conceito, por outro lado, ensinar Filosofia é produzir condições de encontro com o novo, que segundo Gallo (2008) seria a possibilidade de criar problemas e não de simplesmente propor soluções ou resultados.

A palavra *roubar* tem um sentido bastante significativo, principalmente quando Gallo (2008) a coloca diferenciando-a da palavra *plagiar*. Ora, *roubar* algo é tomar e fazer diferente do que havia sendo feito, no sentido de experiência em Walter Benjamin, citado por Gelamo (2010c), aquela que é ensinada por gerações passadas, mas que contém um significado tão profundo que, mesmo sendo criada no passado e repetida por gerações, seu sentido é sempre

singular e com potência de criação, de certa forma a experiência que vale é a da ideia do *roubo* em contraposição ao plágio. Quando um conceito já existente é roubado, ele necessariamente precisa se colocar à disposição das condições de quem o *roubou*. Eis a diferença do *plágio*, que é simplesmente a reprodução ou a mera representação. Por isso, a Filosofia tem necessidade de *roubar*, sair do contexto representativo. Para filosofar é preciso lidar com os conceitos já criados, e o ato do roubo, é tornar estes conceitos viventes e dinâmicos em outras condições de outras existências. Não é possível ensinar a *razão prática* kantiana para um aluno, uma pessoa qualquer sob a mesma condição que Kant a escreveu e conceituou, mas a possibilidade de trazer este conceito para as condições presentes é o esforço do filosofar, e no ensino é a necessidade de contato direto do educando com a Filosofia. Nesse caso, se sentir tão criativo quanto Kant.

O artigo de Gontijo e Valadão (2004) tem como objetivo socializar algumas práticas docentes no Distrito Federal, pesquisadas nos mestrados de ambos os autores. Neste texto, os autores demonstram sua concepção de ensino de Filosofia, perante as concepções corriqueiras, algumas delas equivocadas a respeito do que seja a disciplina de Filosofia. Nesse sentido, Gontijo e Valadão (2004) abordam três concepções corriqueiras de ensino de Filosofia que em tese demonstram o objetivo deste ensino configurada na prática pedagógica dos professores: (1) Gontijo e Valadão(2004) constataram que uma das modalidades corriqueiras de ensino de Filosofia é colocar como objetivo a concepção de que a Filosofia seja uma espécie de “metodologia científica”. A aula consistiria em ensinar a fazer uma estruturação de trabalho, um introdução, citações, referências, etc. Na visão dos autores, essa concepção não é função da Filosofia, pois; “... há que se avaliar a existência de problemas no sistema de ensino que possibilitem que o aluno chegue ao ensino médio sem estas noções básicas, ou que se planeje uma ação conjunta do corpo docente para sanar tais lacunas na formação, não despejando na “filosofia” tal atribuição” (GONTIJO & VALADÃO, 2004, p. 296); (2) A segunda concepção corriqueira é tratar o ensino de Filosofia como instrumento de doutrinação ideológica e política, como se os alunos fossem alienados politicamente e à Filosofia caberia o papel de libertá-los. Nesse sentido, faz-se a pergunta: seria a disciplina de Filosofia redentora da liberdade? Se os referenciais usados não seriam uma forma de em vez de libertar aprisionar o aluno em constatações unívocas da realidade? Desse modo, Gontijo e Valadão (2004, p.296) explicam que:

...não há “a filosofia” mas “as filosofias”, entendemos que uma perspectiva aberta seria adequada para uma formação filosófica. A própria explicitação e

justificação dos referenciais teóricos do docente, salientando a existência de outros, pode ser uma contribuição interessante.

(3) A terceira concepção corriqueira, é que o ensino de Filosofia está reduzido ao ensino de moral, como se houvesse um modelo de comportamento a ser adquirido, e mesmo a ideia de que os conhecimentos de Filosofia estejam reduzidos ao exercício da cidadania pode cair nesta concepção. No sentido de uma cidadania pronta, cujo ensino está concretizados em pressupostos que tentam garantir a normatividade das ações.

Sendo assim, Gontijo e Valadão (2004, p.297) criticam esta posição da seguinte forma: “Acreditamos que, mais que justificar esta ou aquela concepção de cidadania, este ou aquele código moral, mais interessante seria a filosofia possibilitar um espaço para se colocar em questão toda e qualquer pretensão de apresentar como universal qualquer posição”. Este texto chama a atenção para a necessidade de ser refletido qual o sentido da Filosofia como disciplina, já que o texto foi escrito em 2004, em que a Filosofia ainda não era tida como disciplina obrigatória no currículo escolar, este sentido que deve ser refletido por professores, alunos e escola.

Desse modo, Gontijo e Valadão (2004, p.298) citam as palavras de Kohan, a respeito do ensino de Filosofia: “Convém, especificamente, considerar a relação que professores e alunos envolvidos com a filosofia estabelecem entre si e com ela. Importa, antes de mais nada, o tipo de pensamento que se afirma e se promove sob o nome de filosofia”. Ora, a questão pedagógica depende da concepção que se dá à Filosofia, por isso é preciso estabelecer relações consistentes, refletindo a própria prática educacional que se coloca à Filosofia, principalmente na relação que há entre o professor de Filosofia e o aluno, uma relação que não se configura na simples transmissão de conteúdo, mas na condição de que para se aprender Filosofia é preciso ter como objetivo a ideia de que o aluno também deve filosofar.

Aspis (2004) traz questões plausíveis que se colocam no ensino de Filosofia de forma propedêutica, como:

É possível que esse professor pense: para que defendo a filosofia na escola? O que há de específico na filosofia que a faz necessária no currículo dos jovens? Qual filosofia ensinar? Como fazê-lo? Dar aulas de filosofia ou filosofar? O que é a filosofia? O que é o filosofar? É possível essa separação das duas coisas?... (ASPIIS, 2004, p.306)

São perguntas que suscitam a ideia que se tem da Filosofia no contexto pedagógico, ou seja, fazem parte principalmente da preocupação didática do professor. São questões que fazem com que se reflita os aspectos metodológicos possíveis para o ensino da Filosofia. Aspís (2004) parte do pressuposto de que a aula de Filosofia precisa ser entendida de modo dialético, ou seja, a ideia de que não é possível fazer Filosofia sem filosofar e de que não é possível filosofar sem Filosofia. Mas o que esta ideia implica? Para Aspís (2004, p.308), implica que: “O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante.” A filosofia sem o filosofar é matéria morta, porque tem como função apenas a reprodução de conteúdos existentes na história da Filosofia, deixando somente para os filósofos o prazer vivificante de filosofar, retirando, tanto do professor que segue esta tendência, como do aluno que aprende por esta tendência pedagógica, a capacidade de filosofar que é o ato de pensar de forma criativa os problemas que se colocam na realidade. Por isso, a metodologia do filosofar estaria em ensinar Filosofia, filosofando assim como os filósofos o fizeram.

Nesse sentido; “ensinar filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de filosofia tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento” (CERLETTI apud Aspís, 2004, p.311). O papel do professor, nesse caso, é servir de modelo de atitude filosófica para os alunos não como um simples modelo a ser imitado, ora, a Filosofia tem necessidade de ir além da imitação, da mera representação. A atitude filosófica consiste em ir além, é a necessidade de formar uma consciência capaz de transcender a si mesma, capaz de questionar, problematizar, de criar novas formas de pensamento. O professor tem que incentivar o aluno ir além da imitação, segundo Aspís (2004, p.315):

Ele tem o papel de orientar um grupo que estuda e investiga junto e tem o papel de provocar os alunos para que tenham ideias. Poderá ele também ter ideias, é claro, e poderá tratar delas sem medo, poderá dedicar-se às “*coisas das quais poderia falar, sem perigo, somente com os amigos mais próximos*”

Pois, o conteúdo da Filosofia é o filosofar, é a investigação, métodos, a linguagem, os conceitos e a história que instigam a filosofar. O professor coordena este processo de filosofar, orienta este processo nos alunos.

O artigo de Gallina (2004) tem como objetivo demonstrar, por meio do referencial teórico de Gilles Deleuze, que o ensino de Filosofia, como atividade do filósofo, consiste na

criação de conceitos. Gallina (2004) defende a posição de que o ensino de Filosofia não consiste na representação de sua história, ou seja, da história da Filosofia, mas na ordem do acontecimento do presente. A ideia do ensino de Filosofia é criar conceitos, e esta atividade acontece da seguinte forma:

Ao problematizar, o filósofo institui um plano de imanência, no qual a atividade filosófica criadora deixará de ser o tipo de atividade que historicamente a ela tem sido atribuído, ou seja, que a atividade própria do filósofo é a contemplação, reflexão, discussão ou comunicação. Tais denominações podem ser invocadas pela ciência ou pela arte, mas jamais pela filosofia, mesmo que esta mantenha uma condição de “vizinha” com aquelas. (GALLINA, 2004, p.367)

A Filosofia, desta forma, não é a reflexão, comunicação, discussão ou contemplação, é o ato de fabricar conceitos, por meio da problematização. Eis a atividade principal na aula de Filosofia. O conceito, segundo Gallina (2004) é entendido como uma criação singular que está na ordem do acontecimento.

Ora, considerar o conceito um acontecimento implica também considerar que o filosofar deve-se até às circunstâncias implicadas na criação conceitual, aos casos, onde, quando, como etc. Pois são estes elementos conceituais que caracterizam o conceito como singularidade, como algo datado, mas também como algo que muda, conforme são operadas as relações que o definem. (GALLINA, 2004, p. 369)

Assim, o conceito é uma produção da atividade filosófica, é a mesma atividade a qual os filósofos têm se dedicado durante a história, ou seja, a produção da Filosofia pelo ato de filosofar.

O artigo de Danelon (2004) tem como objetivo elaborar uma reflexão acerca do ensino de Filosofia usando como referencial teórico conceitual a filosofia de Nietzsche. O texto de Danelon (2004) entende que o ensino de Filosofia exija uma didática teoria e prática, mas que também exige uma reflexão filosófica e que esteja em consonância com o saber que é próprio da Filosofia. A definição do conceito de Filosofia, nesse caso, está ligada ao trabalho do professor, e é importante esta ideia, porque isso define o referencial teórico, os conceitos e até mesmo a forma de ensino que o professor usará.

De acordo com Danelon (2004), o cenário da aula de Filosofia se desenha por meio do conceito que se tem de filosofia. Neste caso, a Filosofia para Nietzsche: “... é a expressão de um tipo de homem que tem em sua própria força, em sua coragem e em seu enfrentamento do medo, a causa motora. A filosofia é para aqueles que olham para o abismo sem medo da altura, porque trazem dentro de si o abismo” (DANELON, 2004, p.348). A Filosofia é o

enfrentamento do abismo, das dificuldades que surgem na própria vida, da necessidade deste enfrentamento.

Segundo Danelon (2004), o ensino de Filosofia, nessa perspectiva, está pautado na colocação das dificuldades que surgem por meio de crises, vicissitudes e contingências que fazem parte da existência. São nestes momentos que a Filosofia aparece. Assim sendo, o ensino de Filosofia abordaria primeiramente o caos, o abismo, a crise para evidenciar a necessidade de filosofar, e, posteriormente, haveria o ensino de que os valores que configuram a moral perderam sentido e força. Segundo Danelon (2004), concordando com Nietzsche, o papel da Filosofia é derrubar certas ideias que se colocam como a panaceia humana, é preciso quebrar estes ideais a golpes de martelo. Concluindo, Danelon (2004, p.354) afirma que: “... um ensino de filosofia faça da praça seu espaço pedagógico, porque é na praça que encontramos o homem absorto nas questões do mercado, da sobrevivência material, da política, enfim, absorto nos ídolos da modernidade”. Desse modo, a Filosofia precisa ser feita na própria vida para ser entendida, a praça representa este espaço comum fora das academias, do formalismo institucional, o filosofar é justamente a contraposição a estes tipos de espaços e ideias fechados que tendem a se tornar ídolos do pensamento.

Este artigo ao ser colocado, para esta análise, tem uma condição específica, decidi deixá-lo neste subtítulo porque seu coordenador e organizador, Sílvio Gallo, é da concepção da Filosofia como criação de conceitos. Este artigo é o resultado de uma pesquisa que traça um mapa das condições do ensino de Filosofia em todos os Estados brasileiros. É uma descrição detalhada, cuja publicação data de 2004, sobre as condições do ensino de Filosofia. Esta pesquisa foi solicitada pela UNESCO, para saber em que condições se encontra o ensino de Filosofia no Brasil. A UNESCO patrocina, em alguns países, as “Olimpiadas de Filosofia”, que até no momento da publicação deste artigo, não é uma prática realizada no Brasil. Este artigo foi escrito e elaborado pelos seguintes autores: Altari A. Fávero, Filipe Ceppas, Pedro E. Gontijo, Sílvio Gallo e Walter Omar Kohan.

Os objetivos do referido artigo são descrever o processo histórico e político da aprovação da Filosofia; fazer um mapa detalhado sobre a condição do ensino de Filosofia nas regiões brasileiras; analisar a condição do ensino de Filosofia nos níveis de ensino, bem como alguma das formas de ensino concebidas no Ensino Médio, e também fazer uma relação sobre a formação dos professores de Filosofia, que até o momento havia uma preocupação séria com esta perspectiva, pois não havia instituições que suprissem a necessidade de formar o

professor de Filosofia. Segundo os autores, naquela época começou a surgir os cursos de especialização na área do ensino de Filosofia, uma das pioneiras nesta preocupação foi a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Ainda hoje, após a aprovação da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina no currículo escolar para o ensino Médio, desde 2008, é configurada a preocupação com a formação de professores para esta área específica.

Mesmo os ensinamentos da Filosofia existindo em várias instituições há professores de outras áreas assumindo esta responsabilidade, e as causas são diversas: complemento salarial, falta de professor formado na área, o fato de a instituição não querer aumentar o quadro de professores, etc.

Para esta pesquisa, neste capítulo, o que importa analisar são as formas ou concepções de ensino que até então, segundo os autores do presente artigo (2004), se configuravam em quatro perspectivas gerais: (1) *Por temas*, neste caso em que predominam temáticas como valores, verdade, conhecimento, cultura, ideologia, alienação, poder, política, etc. As aulas se dariam por análises de temas; (2) *Por domínios ou campos filosóficos*, onde o ensino se pauta em campos gerais, como a filosofia antiga, filosofia moderna, teoria do conhecimento, ética. As aulas consistiriam na compreensão dos assuntos que fazem parte de cada campo; (3) *Por problemas*, nessa perspectiva os conteúdos consistem em problemas filosóficos, como o do ser, da ciência, da ética, da educação, etc.; (4) *Por critérios cronológicos*, o conteúdo da aula é a história em que predominam a filosofia antiga e moderna. O texto não oferece uma concepção de ensino específica, em que possa ser defendida a concepção dos autores, mas demonstra as principais concepções de ensino de Filosofia aplicadas em salas de aulas, até o momento da publicação do artigo. Por isso, é importante abordar este artigo nesta parte da pesquisa, para trazer estas quatro principais concepções de ensino de Filosofia que vigoravam na época. E que hoje, ainda há fortes tendências no ensino da Filosofia que aplicam estas quatro perspectivas.

No artigo de Barreira (2010) há a crítica construída em torno dos saberes que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) elaboraram para o ensino de Filosofia. A posição deste autor é que a concepção pedagógica oferecida por este documento promove uma aprendizagem especializante da Filosofia que enfatiza a leitura técnica dos textos clássicos. Esta concepção, segundo Barreira (2010) contribui para contrapor a um entendimento de paradigma democrático do que seria a compreensão da especificidade da

Filosofia, que é uma *disciplina cultural* e tem como principal característica “estilos de interrogação”. Barreira (2010, p.109) faz a seguinte crítica:

Na segunda secção das OCEM, ao tratar dos “Objetivos da Filosofia no Ensino Médio”, há em seus parágrafos certa ambiguidade no que toca a esses objetivos. No comentário inicial, referente ao Art.36, inciso II da LDB, prioriza-se uma educação que forneça ferramentas conceituais diante de um conjunto heterogêneo de teorias. Ao estudante resta uma hipotética possibilidade de se posicionar e de correlacionar essas ferramentas conceituais com a sua vida.

Assim como Barreira (2010), percebo que há uma verticalização do conteúdo na sua forma de ensino. Essa verticalização impossibilita o educando do próprio processo de filosofar, enquanto que enfatiza uma Filosofia já existente, por isso a prioridade, nesse caso, (como observado nas OCEM) seria a teoria, a ideia de uma ou várias filosofias existentes, um conjunto de ideias consideradas “filosofia” que ao estudante caberia o conhecimento destas. Este caso torna a Filosofia refém de sua própria história, nesta condição, seria um conhecimento que não reconhece sua própria potencialidade de engendrar o novo. Por isso, é essencial entender a Filosofia como pensamento crítico, pois de acordo com o próprio Barreira (2010), se o sujeito que é crítico não puder interferir ou tiver condições para interferir na produção da sua realidade, toda a sua criticidade se perde em falas que, sendo só falas, correm sério risco de serem niilistas. Assim, a erudição não é o suficiente, mesmo para a Filosofia que teve sempre como uma de suas idiossincrasias a capacidade de questionar e problematizar, e essa capacidade é exatamente o que precisa ser potencializada, principalmente em uma situação considerada democrática como é a nossa (neste caso, a questionada democracia brasileira).

De certa forma, tal intervenção na realidade (ação crítica) é o modo de dar sentido ao conhecimento tendo como critério a “politização”, ou seja, partindo para a intervenção numa realidade, em que a opinião pública ou o senso comum possam ganhar algum sentido, no mínimo, o bom senso.

De acordo com Barreira (2010), esta situação desencoraja o educando a produzir suas próprias ideias. Nesse sentido, os educandos em Filosofia aprenderiam o saber técnico especializante que faz com que o sujeito se relacione somente com o conteúdo, retirando da própria Filosofia o que lhe é específico, a capacidade de pensar, prejudicando a própria compreensão de um texto filosófico que tem como característica o fazer pensar. Este é um saber que contrapõe o saber democrático, em que há o entrelaçamento de ideias, e a necessidade

de politização das pessoas, é justamente por isso que o sistema democrático é frágil e ao mesmo tempo forte.

Para ensinar, partindo deste paradigma, é necessário promover o dissenso, a contrariedade como força motriz do pensamento; motriz porque é movimento. Desse modo, o filosofar para Barreira (2010, p.114-115) é um acontecimento constante:

A crítica é possível por meio de determinadas condições: uma capacidade de intervenção na “realidade”, reconhecendo nela uma construção de sentidos e relações de poder, num processo contínuo de questionamento dos referenciais hermenêuticos das interpretações e reinterpretações desse “real”.

A singularidade do saber filosófico é a interpretação e a crítica da realidade pautada por um rigor conceitual advindo de interpretações e reinterpretações possíveis do “real” que se coloca. Por isso, a aula de Filosofia não estaria reduzida ao conteúdo predisposto como ferramenta para o simples debate e posicionamento do aluno. O filosofar vai para além da centralidade de ferramentas conceituais concebidas *a priori* para o ensino. Uma destas ferramentas é o texto clássico que, para as OCEM “... não seria o ponto de chegada do aprender a filosofar, mas o ponto de partida, numa inversão do que seria o ponto de partida e o ponto de chegada! O ponto de partida é a vida efetiva do educando e o “mundo” circundante; o ponto de chegada seriam os textos clássicos” (BARREIRA, 2010, p.117). porém, o que acontece, na verdade, é que o ponto de chegada são os textos clássicos, e conforme o autor, este tipo de abordagem pode prejudicar a relação entre educador e educando, pois o aluno do Ensino Médio não necessita ter, necessariamente, os conhecimentos que são passados em uma disciplina específica da graduação em Filosofia, qual seja, a história da Filosofia.

Assim, a aula estaria reduzida, de acordo com Barreira (2010), à leitura, análise, interpretação e produção de textos. De certa forma, este tipo de compreensão segue as orientações do MEC:

a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos; b) servir-se do legado da tradição filosófica para dialogar com as ciências e as artes e para problematizar as interpretações da “realidade”; c) transmitir o legado da tradição e, num momento segundo e remoto, o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. (BARREIRA, p.118)

São orientações cabíveis para quem fará o Ensino Superior de Filosofia, não são orientações para o Ensino Médio, pois, se entendido desta forma, o único viés de compreensão filosófica da realidade é o saber reconhecido e especializado da Filosofia. Saber

este que pode ser tendenciado a anular a possibilidade de interrogar e problematizar a realidade. Nesse sentido, para Barreira (2010) o filosofar não se dá na compreensão dos textos filosóficos, mas na formação de “estilos de interrogação”. Seria aprender a perguntar. Importante notar que Barreira (2010) comenta que as OCEM apontam o perigo para certo “ecletismo” que possa haver no ensino de Filosofia, que não conseguiria ensinar questões da tradição filosófica. É importante, porque, nesse sentido, o ensino de Filosofia estaria pautado em uma série de opiniões sem rigor passível de ingenuidade. Porém, é preciso ter cuidado, porque ao dar primazia unilateral aos conteúdos, pode-se retirar do professor, a capacidade de elaborar sua aula, a capacidade até mesmo de atuar como filósofo na aula de Filosofia, na maioria das vezes atuando como historiador.

A importância do ensino da Filosofia, na perspectiva ideológica pós-moderna, se dá pela sua atribuição à experiência como articuladora da disciplina de Filosofia com a vida do aluno e a necessidade de filosofar. Nos textos analisados, nota-se que a crítica está na perspectiva conteudista de ensino, que prescinde as experiências culturais dos próprios sujeitos. Tal situação gera um processo de “expropriação da experiência”, uma forma de desconhecimento daquilo que se vive, em detrimento de abstrações e formas opacadas de ideias prontas que concebem a realidade.

Assim, é impossível filosofar, e o filosofar não passa pelo processo erudito, mas da própria vida, da imanência. Concluindo esta parte do capítulo, é primordial entender que o ensino da Filosofia, na perspectiva pós-moderna, passa pela experiência, Gellamo (2010b) é fundamental quando traz como referencial imprescindível para esta discussão Walter Benjamin (2012), que escreveu um texto intitulado de *Experiência e Pobreza*. Este texto de Benjamin (2012) defende a ideia de que há uma nova barbárie e esta consiste no fato de estarmos pobres de experiências humanas. O resultado disso é a perda de experiências com significado, principalmente as experiências de aprendizado, quando estas antes da constatação da pobreza, segundo Benjamin (2012), possuíam uma narração significativa que tornavam as palavras duráveis e o diálogo necessário, em que o aprender era muito mais autêntico quando a experiência vem com a intensidade do mistério que traz a necessidade de pensar e viver a solução de algum problema.

Nesse sentido, sem este mistério perdido com a barbárie, a Filosofia é decadente e desnecessária. Assim, dá-se ênfase a uma questão fundamental exposta por Benjamin (2012, p.124): “Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o

vincula a nós?”. Neste caso, a experiência é fundamental, e esta é uma defesa necessária nessa perspectiva, pois é a forma de aguçar a percepção, dando significado para os ‘sentidos’.

Um dos princípios da Filosofia é a percepção do todo, em outras palavras, o meu corpo no espaço. Quando somos expropriados das experiências proporcionadas pelo patrimônio cultural, estamos destinados a uma visão parcial e fragmentada que não condiz com a reflexão filosófica. Por isso, a experiência é uma categoria fundamental na concepção de Filosofia como criação de conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se insere no campo da Filosofia e da Educação. Teve como finalidade apreender as concepções de filosofia presentes nos artigos publicados em periódicos nacionais nos campos da Filosofia e da Educação, no período de 2004 a 2012. Penso que seja uma reflexão que todo o Filósofo educador precisa fazer não só no início de sua vida como, já diria Gramsci (1978) “Filósofo profissional”, mas também em todo o processo que percorre a sua atividade. Dizendo de modo aristotélico, a busca por uma concepção de Filosofia é a causa primeira e a final do filósofo educador.

Para essa tarefa, foram selecionadas, por meio da revisão da literatura, contribuições de autores do campo da filosofia que tem se destacado na pesquisa sobre o ensino de Filosofia e, por conseguinte, têm permitido novos entendimentos e novos encaminhamentos da problemática do ensino de Filosofia. Desde a formulação do projeto inicial até a configuração final do estudo foram se fazendo recortes, com a intenção de selecionar a produção que fornecesse o embasamento teórico necessário para compreender o pensamento já existente sobre a Filosofia e seu ensino, de modo que alguns critérios para seleção dos periódicos selecionados foram se destacando enquanto que outros foram secundarizados.

Nesse processo, a opção foi pela análise dos artigos Qualis A, uma vez que isso poderia levar-me a refletir a qualidade do pensamento que a academia tem destinado à Filosofia. esse fato, sem dúvida, limitou a análise acerca do tema investigado. Com efeito, além de os artigos serem publicados em periódicos oriundos somente da região sudeste, este critério expressa a exigência a produtivista impostas pelo sistema a cursos de pós-graduação. Contudo, cabe ressaltar que o ponto positivo se consolida pela qualidade das pesquisas escritas nos artigos. Certamente, outros caminhos poderiam ter sido trilhados e outros elementos de análise poderiam ter sido agregados. Considero, todavia, que as conclusões tiradas deste estudo possibilitaram ampliar o conhecimento acerca das concepções que orientam a prática de ensino de Filosofia e ampliar a compreensão das dificuldades vivenciadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem desta disciplina.

Um dos motivos principais pelo qual se propôs essa pesquisa refere-se à falta de professores formados na área do curso, as concepções de Filosofia trazidas pela LDB, OCEM e PCN entendidas como insuficientes para o entendimento da identidade do conhecimento filosófico, etc. Esta problemática, enfrentadas, principalmente por aqueles que lecionam a

Filosofia, norteou a realização da pesquisa por meio da seguinte indagação: Que orientações teóricas do discurso filosófico fundamentam a concepção de filosofia presente nos artigos sobre o ensino de Filosofia?

Dos resultados obtidos decorrem alguns pontos para dar continuidade às reflexões sobre tema: o que implica as abordagens teóricas encontradas nos artigos para a formação de uma identidade da Filosofia na Educação? E como pensar a Filosofia no Brasil, mais precisamente, na Educação brasileira, como uma disciplina com conteúdo e sentido próprios ao sujeito histórico do Brasil? Nesse caso, haveria uma concepção com referencial brasileiro da Filosofia? As concepções de Filosofia encontradas nos artigos (Filosofia como criação de conceitos e Filosofia como pensamento crítico) podem ser aplicadas ao ensino da Filosofia, ou seja, na educação escolar?

A discussão dessa problemática remete ao resgate de elementos do contexto histórico da Filosofia na educação brasileira. Conforme explicitado no capítulo I, a presença ou não do Ensino de Filosofia nos currículos escolares dependeram constantemente de concepções teóricas, políticas e culturais do sentido da Filosofia. Em determinado momento, segundo Alves (2009), a Filosofia era prescindida dos currículos, como é o caso dos momentos históricos em que prevaleceram as concepções positivistas, tecnicistas e as da ditadura militar. Em outro momento, a Filosofia passa a ser necessária como é o caso das concepções jesuíticas e daquelas atuais que redirecionaram o pensamento sobre a inserção da Filosofia nos currículos escolares. Segundo Alves (2009), mesmo no seu tempo de obrigatoriedade a Filosofia é uma disciplina com presença não garantida, mas com a presença controlada nos currículos. Gallo (2012) afirma que a presença controlada da Filosofia é uma problemática de origem social, que mesmo vivendo em uma sociedade considerada democrática, estamos vivendo em uma sociedade caracterizada como 'sociedades de controle', em que impera certos padrões que intencionam definir os valores culturais. Nesse sentido, é válido ressaltar a reflexão, feita por Severino (2008), sobre a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional que é altamente influenciada pela ideologia neoliberal, que tem como primazia a manutenção dos valores econômicos.

A análise do conjunto dos artigos demonstrou dois posicionamentos latentes: A abordagem Moderna e Pós-moderna. Nesse sentido, devido à diversificação de teorias, é pertinente salientar que a reflexão filosófica sobre este tema em seu plano de imanência está inacabada, contudo é possível perceber que a formação de uma concepção de Filosofia para o

seu ensino é necessária para a discussão de sua consistência, intencionalidade e identidade como disciplina.

Os principais autores citados nos artigos foram: Deleuze e Guattari, Foucault, Nietzsche, Gallo, Kohan, Sócrates, Hegel, A. Gramsci, Lipovetsky e Racière. Por meio da constatação das citações foram suscitadas dúvidas referentes aos conceitos cunhados pelos referenciais teóricos dos artigos e as posições teóricas resultantes da abordagem de determinados autores, como é o caso dos fundamentos teóricos na sua relação com o marxismo como demonstraram as teorias modernas e, a relação teórica com Gilles Deleuze como demonstraram as teorias pós-modernas.

Para ensinar Filosofia é preciso ter uma concepção de Filosofia, ou seja, é preciso o conhecimento do aspecto pedagógico-didático, e também do entendimento das discussões dos aspectos epistemológicos que definem as idiosincrasias que tornam a Filosofia uma disciplina (um conhecimento específico). Sobre a concepção de Filosofia como conhecimento crítico foram abordados os referenciais teóricos de: Sócrates, Hegel e Antônio Gramsci. Estes referenciais teóricos são convergentes, porque, por meio da análise das categorias, puderam-se constatar relações intrínsecas entre os conceitos produzidos por estes referenciais, por exemplo, para todos eles é necessária a Filosofia para uma transformação da consciência, como é evidente quando Baratta (2010) cita o conceito de Filosofia da práxis em Gramsci. Não significa que Sócrates, Hegel e Gramsci pensavam da mesma forma ou que seus conceitos e abordagens eram idênticos, mas pode-se perceber que todos estão encaixados em uma abordagem teórica similar, que os torna parte desta concepção de Filosofia, ora, quando os autores dos artigos usaram seus conceitos como a do filósofo da praça pública, o filósofo democrático e a consciência concreta para definirem uma concepção de Filosofia para o seu ensino, pôde-se perceber a relação paradigmática dos objetivos encontrados nos artigos, neste caso, todos intencionam a Filosofia como uma formação crítica do pensamento sobre a realidade e transformação do senso comum e um conhecimento fundamentado.

Nesse sentido, a pergunta “Para que ensinar Filosofia?” pode ser utilizada com o intuito de demonstrar que o objetivo desta concepção de Filosofia (Filosofia como pensamento crítico) coloca estes autores em um mesmo campo teórico. A Filosofia teria o papel de transformar e libertar a consciência do sujeito de ideias ou crenças falsas, falaciosas e alienadas. A concepção de Filosofia como reflexão crítica, assim como o seus referenciais teóricos, combate o formalismo que há na pedagogia tradicional, em que o conteúdo era

aceito de forma passiva e com perspectivas acríticas. Estas ideias são trabalhadas da seguinte forma: o conhecimento filosófico combate o senso comum; para a formação do conhecimento filosófico é preciso uma ação pedagógica que tenha como objetivo desenvolver (e elevar) o senso comum ao pensamento filosófico de uma forma atuante (cultural e politicamente), e; a Filosofia é libertadora. A Filosofia, neste caso, tem o papel de transformar a consciência¹⁶. Usando as palavras de Lopes e Macedo (2003, p.24) para dar sentido ao que foi evidenciado, o objetivo da Filosofia no ensino é formar o “... sujeito com uma consciência unitária, homogênea, centrada, capaz de superar um estado de alienação submetido à dominação para alcançar um estado consciente, lúcido, crítico e, por conseguinte, livre e autônomo”. O conhecimento livre e autônomo é projeto dos ideais modernistas, que segundo Giroux (1993) são: racionalidade, totalidade, certeza e progresso. Estes ideais podem ser evidenciados na concepção de razão em Sócrates, no conhecimento concreto refletido por Konder (2010) ao abordar Hegel (um dos expoentes da modernidade) no seu artigo, e na filosofia da práxis de Gramsci. Todas essas concepções pressupõe o método como um caminho possível para se chegar à verdade (*logos*), progresso do conhecimento para a elevação da consciência do sujeito e a educação como projeto para a emancipação do sujeito. Porém, é necessário ressaltar, que as condições destes ideais modernistas supracitados, dentro da perspectiva crítica, dão a característica de movimento a estes ideias, tirando-os da sua subordinação ao *status quo* e os tratando como projeto ainda inacabado, formando assim o seu campo teórico.

A partir dessa constatação, ressalta-se uma grande diferença entre as concepções de Filosofia encontradas nesta pesquisa, apesar de ambas criticarem o conhecimento formalista, ou seja, aquele que só trabalha com conteúdos sem evidenciar o sujeito em suas dimensões culturais, políticas e individuais, elas tomam rumos diferentes. Os referenciais teóricos da Filosofia como criação de conceitos: Deleuze e Guattari, Foucault, Nietzsche, Gallo, Kohan, Lipovetsky e Racière criticam, de forma veemente, os ideais modernistas. Condenando, principalmente, as ideias de verdade (razão) e de progresso (desenvolvimento da consciência ou a sua elevação) constituídas no movimento Iluminista, que colocava o homem como ser dominante da natureza. A corrente filosófica que, a partir do século XIX, buscou criticar as concepções advindas da Filosofia das Luzes (ou da razão), como é o caso dos ideais modernistas, ficou conhecida, de acordo com Ferry (2007), de pós-moderna. A principal crítica destes filósofos, incluindo estes referenciais da concepção de Filosofia como criação de

¹⁶ Sentidos evidenciados na análise de categorias dos artigos de: Gotto (2010), Konder (2010) e Baratta (2010).

conceitos, está direcionada à ideia de que haja padrões ou ideais de homem que sejam princípios de todos os valores morais, políticos e intelectuais e, um padrão de conhecimento, nesse caso, a razão entendida como potencial libertador que leva, necessariamente, o homem ao progresso. Estes padrões se tornaram um problema a partir do momento em que se colocaram superiores ao movimento da própria vida, ou seja, incapazes de serem alcançados. A Filosofia deixou de ser um conhecimento crítico, questionador e criativo, porque passou a ser entendida como uma “pregação religiosa” de conteúdos, ideologias e temáticas discutidas de forma fragmentada da condição histórica da própria Filosofia que afasta o sujeito do objeto e que condena a experiência do dia-a-dia, da vida comum (da cultura) e da diversidade.

Nesse sentido, para o entendimento da concepção da Filosofia como criação de conceitos, pergunta-se: É possível ensinar uma teoria do conhecimento em que seja possível conhecer a verdade? Se a democracia é mesmo uma possibilidade da sociedade democrática ou uma farsa para que esconder o verdadeiro caráter social que é o “controle” (Gallo, 2012)? Se haveria algum conhecimento que pudesse promover o progresso deste sujeito? Enfim, estas perguntas buscam acentuar a suspeita da “boa” existência e naturalização de determinados padrões.

Tanto a Filosofia como pensamento crítico e a Filosofia como criação de conceitos, apesar de ambas anotarem diferenças teóricas, possuem perspectivas atuantes na realidade, são concepções que trazem a necessidade de conhecer e questionar e a ideia de não pensar como antes, colocam em evidência a suspeita da realidade já pensada e praticada. Na história da Filosofia, houve os Filósofos da Suspeita, uma espécie de pensador que tem como característica a indagação e a crítica, esta espécie de pensador não se encaixa em padrões e tendem a ser rebeldes. Esta característica é imprescindível para todo filósofo. As concepções que não se excluem, pois, formam uma base crítica necessária às imposições que tornam precárias às condições do seu ensino. Mesmo que, as concepções que têm em suas bases formas de análises diferenciadas, elas podem se complementar. Se forem vistas como excludentes, o poder de mudança fica limitado. Se a Filosofia não criar conceitos ela não consegue ser crítica e sim reprodutora de conceitos que já existem em seu banco de dados históricos. Se a Filosofia não fosse crítica ela não conseguiria criar, pois seria também reprodutora de um conhecimento que, nesse caso, teria que ser fragmentado e parcial, assim, deixando o aluno ainda no nível do senso comum.

Coloco em evidência a relação temporal do conhecimento com as concepções de Filosofia aqui analisadas: a relação entre o passado e o futuro, ressaltando as diferenças do que foi pensado e o que precisa ou intenciona ser repensado e, como condição para o ensino da Filosofia (para a apropriação deste movimento), a constatação de problemas como forma de impulsionar o educando a buscar significados¹⁷. Os problemas como a força motriz da condição da Filosofia, no movimento que é provocado pelo impacto do “velho” com as experiências novas, singulares, diversificadas, plurais, capazes de abrir vias, em que a teoria e a prática, possam perceber a condição “rizomática” das diversidades, multiplicidades e conexões (Deleuze e Guattari, 2009) das significações produzidas. E deste impacto, um novo conhecimento, que traga consigo as marcas do “velho”, como uma necessidade para a elaboração de uma concepção crítica e criativa.

Assim, penso que é preciso vincular as pesquisas acadêmicas à prática do ensino da Filosofia, quando se faz este vínculo se cria outros caminhos para a Filosofia, para além até mesmo das matrizes curriculares desta disciplina que, geralmente são reproduzidas com mais facilidade. É problema que move a pesquisa e a produção do artigo, o impacto do problema que surge na relação (ruptura e ligação) do conhecimento “velho” com o “novo”, ou seja, de algo já conhecido para a necessidade do enfrentamento e elaboração do ainda desconhecido na formação de um conhecimento criativo e crítico que possa caracterizar o filósofo. Criativo ou crítico, não porque negam o conhecimento anterior ou a perspectiva tradicional, mas como condição (que define a necessidade de a Filosofia necessitar de metodologias na sua exposição) de passagem da teoria à prática e a relação que emana de ambas. Do conhecimento da realidade já materializada (da tomada de consciência filosófica), e nesta perspectiva, pode-se colocar o conhecimento elaborado de um senso comum ou uma ideologia dominante ou padrão (porque define a realidade) para a formação da atitude filosófica que se caracteriza: primeiramente, pela indignação, rebeldia ou descontentamento; em segundo, pela dúvida, perplexidade e questionamento e; em terceiro, pela concretização da percepção, expressão do significado que a experiência proporciona ao sujeito, compelindo-o a criticar e criar, na tentativa de solucionar o problema ou de buscar outros problemas. Esta é a Filosofia na busca por sua concepção, e nós precisamos entender pela visão que proporciona conjunto no embate destas teorias, quais sejam, as pós-modernas e as modernas relacionadas nesta pesquisa.

¹⁷ De acordo com Severino (2010) a filosofia é um conhecimento que se propõe a buscar significações de modo sistemático e crítico, que não exige só a reflexão de nossas condições existenciais, mas também, das mais complexas, ambíguas e elaboradas formas de suas produções.

Esta pesquisa tem como maior contribuição a constituição de uma ideia mais sólida a respeito da Filosofia. Quando perguntei sobre as concepções de Filosofia e as busquei em artigos científicos, observei um aspecto decisivo que no conhecimento da Filosofia: a sua história em *de vir*, desde as concepções passadas até as atuais. Esta pesquisa é limitada, ora, dei mais ênfase às concepções da Filosofia do que seus aspectos históricos, contudo, é preciso ressaltar que este limite é o desafio que nos é colocado, para aqueles que buscam o sentido da Filosofia e sofrem com a realidade fragmentada que a ela é imposta, principalmente na educação.

Nesse sentido, a pesquisa contribuiu para o meu crescimento no aspecto intelectual, mas no sentido socrático do termo, quando Sócrates diz sua célebre frase: “Só sei que nada sei”. Parece-me que quanto mais estudei a temática definida, menos eu conhecia de Filosofia e menos ainda do meu trabalho, mas certamente, está é uma visão irônica já que, é preciso colocar uma ressalva, a necessidade do conhecimento das concepções que à Filosofia são direcionadas. O conhecimento implica certo niilismo, e é nesse sentido que ele é visto como um problema e, portanto, um desafio à superação de minha ignorância. Mas, não quer dizer em hipótese alguma, que nada do processo de conhecer pode ser retirado, o niilismo nos dá a ideia de que é preciso buscar conhecer as concepções de Filosofia e suas relações com a educação escolar, este processo é de caráter dialético. De certa forma, este conhecimento é mais uma síntese do que já vem acontecendo na história da Filosofia, que talvez por isso, seja o conhecimento fundamentado na ideia de “*logos*” ou sentido, mais antigo da história do Ocidente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Dalton J. **A filosofia como matéria de ensino: História e questões metodológicas.** UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist, Lett. Arts, Ponta Grossa, 17 (2), dez. 2009.
- ALVES, Dalton J. **A Filosofia a no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB.** Campinas, SP: Autores Associados; FAPESP, 2002.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.
- ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica.** Cad. Cedes, Campinas-São Paulo, v. 24, n. 64, 2004.
- BARATTA, Giorgio. **Filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci: exercícios de leitura.** Pro-posições, Campinas-São Paulo, v. 36, n. 2, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARREIRA, Marcelo Martins. **Ensino de Filosofia: uma leitura crítica da Filosofia subjacente às orientações curriculares.** Educação e Filosofia. Uberlândia, v.24, n.47, 2010.
- BELIERI, Cleder Mariano e SFORNI, Marta Sueli de. **O ensino de filosofia na atual LDB e nas orientações curriculares do ensino médio: Uma tensão entre conteúdo escolar e o desenvolvimento humano.** V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação humana. Florianópolis – SC, 2011.
- BRASIL. Lei n. 9.394. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248,23/12/96.
- _____.**Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio,** – Parecer CNE/CEB 15/98.
- _____.**Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio,** – Resolução CNE/CEB 03/98.
- _____.Parecer CNE/CEB n. 38/2006. **Trata da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.**
- _____.**Orientações Curriculares do Ensino Médio;** Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____.**Orientações Curriculares do Ensino Médio;** Brasília: MEC/SEB, 2004.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** Trad. Álvaro Lorenchini. São Paulo. Editora da Unesp, 1999.
- CARTOLANO, M. T.P. **Filosofia no ensino de 2º grau.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

CERLETTI, A. A. **O ensino filosófico e a reflexão sobre o presente.** In: KOHAN, W.O.; Leal, B.(org.). *Filosofia para crianças*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DANELON, Márcio. **Para um ensino de filosofia do caos e da força: uma leitura a luz da filosofia nietzschiana.** Cad. Cedes, Campinas-São Paulo, v. 24, n. 64, 2004

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992c. (Coleção Trans) – Título original: Qu'est-ce que la philosophie?

DELEUZE, G. e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** Vol.1, Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

DELEUZE, G. e GUATTARI, Félix.. **O Anti-Édipo.** Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.

DESLANDES, Suely Ferreira. **A construção do projeto de pesquisa.** In: Minayo, M. C. de Souza (org.). *Teoria, método e criatividade*. 4ª ed., Petrópolis, 1994.

DUTRA, Jorge da Cunha e PINO, Mauro Bukert Del. **Uma investigação sobre o ensino de filosofia no ensino médio de Rio Grande/RS: o diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico.** V Congresso Internacional de Filosofia e Educação, Caxias do Sul – RS, 2010.

FÁVERO, A.A.; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, E. P.; GALLO, Sílvio; KOHAN, O. W. **O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.** *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas.** Rio de Janeiro. Agir. 1952.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: 2ª edição, 2005.

GALLINA, Simone. **O ensino de filosofia e a criação de conceitos.** Cad. Cedes, Campinas-São Paulo, v. 24, n. 64, 2004.

GALLO, Sílvio. **Filosofia e o exercício do pensamento na educação básica.** *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v.22, n.44, 2008.

GALLO, Sílvio. **Governamentabilidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo.** *Cadernos de Pesquisa*, Campina-São Paulo, v. 42, n. 145, 2012.

GALLO, Sílvio e ASPIS, Renata Lima. **Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”:** resistência e linhas de fuga. Pro-posições, Campinas-São Paulo, v.21, n.1(61), 2010.

GALLO, Sílvio. **A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade.** Revista Ética, V.13, N.1, P.17-35. Rio de Janeiro, 2006.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **A imanência como “lugar” do ensino de filosofia.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, 2008b.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v.24, n.48, 2010a.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **A questão da experiência no ensino da Filosofia: um problema contemporâneo.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.02, 2010b.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **Notas sobre o problema da explicação e da experiência no ensino da Filosofia.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.2, 2010c.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: Os limites do filosofar.** Educação e Sociedade, Campinas-São Paulo, v. 28, n. 98, 2007.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **Pensar em pressupostos: condição para problematizar o ensino da Filosofia.** Pro-posições, v. 19, n. 3(57), 2008a.

GIROUX, Henry A. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional.** In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONTIJO, Pedro e VALADÃO, Erasmo B. **Ensino de filosofia no Ensino nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção.** Cad. Cedes, Campinas-São Paulo, v. 24, n. 64, 2004.

GOTO, Roberto. **O cidadão Sócrates e o filosofar numa Democracia.** Pro-posições, Campinas-São Paulo, v. 21, n. 1(61), 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere.** Vol. II. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2000.

_____, Antonio. **Concepção dialética da história.** 3 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A, 1978.

HORN, G. B. Filosofia. In. KUENZER, A. Z. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000. P. 193-202.

KONDER, Leandro. **Filosofia e Educação: as mediações da política cultural.** Pro-posições, Campinas-São Paulo, v.21, n.1(61), 2010.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto nacional do livro 1945 (tomos V e VI).

LEITE, Serafim. **Suma histórica da companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: 1965.

LIBÂNEO, José Carlos. **Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MAZAI, Norberto e RIBAS, Maria Alice Coelho. **Trajectoria do ensino de filosofia no Brasil**. *Disciplinarum Scientia*, série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 2, n. 1, 2001.

MENDES, Ademir A. Pinhelli. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: Análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense**. Curitiba, 2008. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Paraná, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **A crise da teoria curricular crítica**. In: VORRABER, Marisa C. (org). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MURCHO, Desidério. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.22, n.44, 2008.

NIETZSCHE, F. **O livro do filósofo**. Porto: Rés, 1984.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PAIM, Antonio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Grijaldo/USP, 1967.

PEDAGOGIA INACIANA: uma proposta prática. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PLATÃO. **República**. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3ed. Belém, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **El odio a la democracia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

SHIMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 41ª edição, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 18ª edição, 2009.

SEVERINO, Antônio J. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB**. In: BRZEZINSKI, IRIA (org). LDB Dez anos depois: Reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia**. Pro-posições, Campinas-São Paulo, v.21, n.1(61), 2010.

SILVA, Markus Figueira da. *Sedução e Persuasão: os “deliciosos” perigos da sofística*. Cad. Cedes, Campinas-São Paulo, v. 24, n. 64, 2004.