

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jéssica Erd Ribas

**A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO
BRASIL: UMA ANALÍTICA ACERCA DA CONSTITUIÇÃO
EPISTEMOLÓGICA DO CAMPO**

Santa Maria, RS

2023

Jéssica Erd Ribas

**A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: UMA
ANALÍTICA ACERCA DA CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO CAMPO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, RS

2023

Jéssica Erd Ribas

**A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO
BRASIL: UMA ANALÍTICA DA CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO
CAMPO**

Banca Examinadora

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Patrícia Del Nero Velasco, Dra. (UFABC)

Rodrigo Pelloso Gelamo, Dr. (UNESP Marília)

Sueli Salva, Dra. (UFSM)

Simone Freitas da Silva Gallina, Dra. (UFSM)

André Luis La Salvia, Dr. (UFABC)
(Suplente)

Nara Ramos, Dra. (UFSM)
(Suplente)

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Ribas, Jéssica Erd
A Construção do Discurso do Ensino de Filosofia no
Brasil: uma analítica acerca da constituição epistemológica
do campo / Jéssica Erd Ribas.- 2024.
325 p.; 30 cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2024

1. Ensino de Filosofia 2. Michel Foucault 3. GT
Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF 4. Relações
entre filosofia e educação 5. História do Ensino de
Filosofia no Brasil I. Medianeira Tomazetti, Elisete II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JÉSSICA ERD RIBAS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Ao meu avô, Marçal Alves Ribas,
(in memoriam), grande mestre,
responsável por me ensinar
a (vi)ver a vida
com amor.

AGRADECIMENTOS

A caminhada até aqui não foi simples, tampouco fácil. Às amizades que fiz, nesse percurso, todo meu agradecimento. As lutas que lutamos juntos e juntas por educação de qualidade, por moradia digna, por alimentação, por políticas efetivas de permanência estudantil, por direitos humanos, por mais e melhores serviços públicos, pela defesa de uma universidade federal fortalecida e socialmente referenciada, me ensinaram que o aprendizado e a formação estão no caminho, no processo, no modo em que decidimos nos posicionar politicamente perante a vida. Dedico meus mais sinceros agradecimentos às experiências que tive durante essa uma década de formação na UFSM. Experiências singulares que me formam como sujeito que está no mundo implicando-se com o coletivo.

Pontualmente estendo meus agradecimentos:

À Universidade Federal de Santa Maria pelo acolhimento e pelas inúmeras aprendizagens, experiências e encontros que me concede;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por oferecer as condições para a realização desta pesquisa;

À CAPES, pelo financiamento que tornou possível a construção de uma pesquisa científica em ensino de filosofia;

Aos camaradas do Movimento de Casas de Estudante (MCE), por mostrar que somos muitos(as) e que muitas vozes são faladas através da nossa voz. Coletividade de/por vida e de/por luta que desde sua criação vem ensinando que viver é partir, voltar e repartir;

À tão acolhedora Casa de Estudante Universitário, por ser lar e por sua potência de criar resistências populares;

Aos presidentes Lula e Dilma por investirem em políticas de assistência estudantil que garantiram meu acesso e permanência na universidade;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM), pelas interlocuções que possibilitaram a caminhada até aqui;

As gurias do Grupo Diferença, Educação e Cultura (DEC) pelo acolhimento, escuta e fortalecimento em tempos tão difíceis. *Bando* que possibilitou que essa escrita se fizesse mediada por pontos de inflexão;

À professora Elisete M. Tomazetti, pelo regalo de semear e regar o ensino da filosofia na minha jornada; por estender-me a mão e possibilitar caminhar ao seu lado; por tornar a docência uma possibilidade filosófica;

Aos professores(as) André La Salvia, Sueli Salva, Patrícia Velasco, Rodrigo Gelamo, Simone Gallina, Nara Ramos e Eliana Menezes pela gentileza de aceitar ler e contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa;

À professora Márcia Morschbacher, camarada que constrói ombro a ombro a luta pela construção de uma vida mais digna;

À professora Márcia Doralina Alves, pelo carinho e generosidade que tanto contribuem nas minhas aventuras universitárias; pela delicadeza de sempre me lembrar que o mundo pode ser melhor e será!

Ao Gilberto, Raquel, Paulo e Jonathan, por todas as contribuições, amizade e possibilidades de seguir pensando o ensino de filosofia;

Ao GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, por construir o campo de conhecimento que nos constitui como pesquisadores e pesquisadoras em ensino de filosofia;

À minha avó, Matildes Moreira Ribas (*in memorian*), pelo amor e carinho mais sincero!

Ao meu avô, Marçal Alves Ribas, o Seu Salico (*in memorian*), por ser o melhor amigo que já tive, por sonhar comigo a possibilidade da formação universitária e por cultivar o desejo pelo saber. Honra-me deixar nessa pesquisa o sobrenome daquele que nunca pôde aprender a ler e a escrever e que amou os livros e as histórias que deles eu pude lhe contar. “Quem tem um amigo, tem tudo! [...] Em que altura você mora agora? um dia, ali visitarei!”

Aliás, o público acadêmico que encontro em minhas palestras sempre se mostra surpreso quando falo da sala de aula com intimidade e sentimento. Esse público se surpreendeu mais ainda quando eu disse que estava escrevendo uma coletânea de ensaios sobre o ato de ensinar. Essa surpresa é um triste lembrete de que o ensino é considerado um aspecto mais enfadonho e menos valorizado da atividade acadêmica. Essa perspectiva sobre o ensino é comum, mas tem de ser posta em questão para podermos devolver à educação e às salas de aula o entusiasmo pelas ideias e a vontade de aprender.

(bell hooks)

RESUMO

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL: UMA ANALÍTICA ACERCA DA CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO CAMPO

AUTORA: Jéssica Erd Ribas
ORIENTADORA: Elisete Medianeira Tomazetti

A presente tese insere-se na Linha de Pesquisa 2 – Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria. Seu objetivo geral consiste em analisar como os saberes da Filosofia e da Educação constituem a produção de um discurso sobre ensinar filosofia no Brasil, considerando a criação e as produções do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), no período de 2006 a 2022. Situa-se na intersecção de pesquisas históricas e epistemológicas, cuja finalidade reside em descrever a historicidade do referido GT, demonstrando a consolidação de uma comunidade de investigação em ensino de filosofia em nosso país, bem como identificar e analisar os enunciados sobre filosofar e ensinar a filosofar que emergem no referido período, e problematizar as relações entre os discursos de duas ciências de referência que constroem o campo epistêmico do ensino de filosofia: filosofia e educação. Por meio da perspectiva foucaultiana da análise de discurso e com inspiração no método arqueogenealógico, foram analisadas 176 pesquisas, sendo 135 dissertações de mestrado e 41 teses de doutorado em/sobre ensino de filosofia, orientadas pelos(as) 56 professores(as) que integram o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF. Problematizou-se o discurso “filosofia do ensino de filosofia” e os enunciados que são postos em circulação para a configuração epistemológica da área, demonstrando a primazia da filosofia e do filósofo como enunciados assépticos que tendem a relegar as ciências da educação. Realizou-se uma análise de discurso dos termos que constituem o campo do ensino de filosofia, a fim de explicitar que as relações entre filosofia e educação o subscrevem como um campo filosófico-educacional. Ademais, demonstrou-se a constituição do saber ‘ensino de filosofia’ como um conhecimento historicamente sujeitado à filosofia profissionalizada. Por fim, foram demarcados alguns enunciados que estão presentes na composição de um discurso sobre ensinar filosofia no Brasil, considerando uma analítica por regiões e estados brasileiros.

Palavras-chave: Michel Foucault. Ensino de filosofia. GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF. Relações entre Filosofia e Educação.

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF THE DISCOURSE OF PHILOSOPHY TEACHING IN BRAZIL: AN ANALYSIS ABOUT THE EPISTEMOLOGICAL CONSTITUTION OF THE FIELD

AUTHOR: Jéssica Erd Ribas
ADVISOR: Elisete Medianeira Tomazetti

The present thesis is part of Research Line 2 - Educational Public Policies, Educational Practices and their Interfaces, of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Santa Maria. Its general objective is to analyze how the knowledge of Philosophy and Education shapes the discourse on teaching philosophy in Brazil, considering the creation and productions of the "GT Filosofar e Ensinar a Filosofar" (Working Group on Philosophizing and Teaching Philosophy) of the National Association of Graduate Studies in Philosophy (ANPOF), from 2006 to 2022. It is situated at the intersection of historical and epistemological research, aiming to describe the historicity of the mentioned Working Group, demonstrating the consolidation of a research community in the teaching of philosophy in our country. Also, it seeks to identify and analyze statements about philosophizing and teaching philosophy that emerge in the specified period and problematize the relationships between the discourses of two reference sciences that construct the epistemic field of the teaching of philosophy: philosophy and education. Through the Foucauldian perspective of discourse analysis and inspired by the archaeo-genealogical method, 176 research works were analyzed, including 135 master's dissertations and 41 doctoral theses on/about the teaching of philosophy, guided by the 56 professors who are part of the "GT Filosofar e Ensinar a Filosofar" of ANPOF. The discourse of "philosophy of the teaching of philosophy" and the statements circulating to configure the epistemological nature of the field were problematized, demonstrating the primacy of philosophy and the philosopher as aseptic statements that tend to relegate the sciences of education and pedagogy. A discourse analysis of the terms constituting the field of the teaching of philosophy was conducted to clarify that the relations between philosophy and pedagogy subscribe to it as a philosophical-educational field. Furthermore, the constitution of the knowledge of 'teaching philosophy' as a historically subjugated knowledge to professionalized philosophy was demonstrated. Finally, some statements present in the composition of a discourse on teaching philosophy in Brazil were demarcated, considering an analysis by Brazilian regions and states.

Keywords: Michel Foucault. Teaching philosophy. ANPOF's Philosophizing and Teaching Philosophy Working Group. Relationships between Philosophy and Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 – Diagrama do campo de conhecimento ‘ensino de filosofia’	203
IMAGEM 2 – Fluxograma da constituição do campo ‘ensino de filosofia’	205
FOTOGRAFIA 1 – Pesquisadores(as) do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar.	136
FOTOGRAFIA 2 – Coleção Filosofia em Cordel	156
FOTOGRAFIA 3 – VII Encontro Nacional do GT Santa Maria-RS.....	231
FOTOGRAFIA 4 – VII Encontro Nacional do GT	232

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Encontros Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia.	73
QUADRO 2 – Encontros do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF	82
QUADRO 3 – Núcleo de Sustentação do GT	84
QUADRO 4 – Núcleo de Apoio (Membros Eméritos e Permanentes)	87
QUADRO 5 – Dados sobre docentes que integram o GT	90
QUADRO 6 – Projetos em/sobre ensino de filosofia	90
QUADRO 7 – Textos publicados sobre a temática do ensino de filosofia (Renê Trentin).....	124
QUADRO 8 – Orientações em/sobre ensino de filosofia (Renê Trentin)	125
QUADRO 9 – Produções de Américo Grisotto em ensino de filosofia	126
QUADRO 10 – Produções de Roberto Goto em/sobre ensino de filosofia	127
QUADRO 11 – Orientações realizadas sobre a temática do ensino de filosofia (Goto)	127
QUADRO 12 – Produções desde a Região Amazônica	143
QUADRO 13 – Pesquisas Região Sudeste 2000 – 2010	160
QUADRO 14 – Pesquisas Região Sudeste 2010 – 2015	162
QUADRO 15 – Pesquisas Região Sudeste 2015 – 2023	164
QUADRO 16 – Pesquisas Região Sul 2000 – 2010	169
QUADRO 17 – Pesquisas Região Sul 2010 - 2015	170
QUADRO 18 – Pesquisas Região Sul 2015 - 2023	172
QUADRO 19 – Componentes para pensar um estatuto epistemológico para o campo	187
QUADRO 20 – Programa de Filosofia de 1882	215
QUADRO 21 – Emergência da filosofia africana no ensino de filosofia	222

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	14
APRESENTAÇÃO	16
1.1 A FRATURA.....	25
1.2 DEMARCAÇÕES: OS CONTORNOS DA PESQUISA	49
1.3 COMPOSIÇÕES: O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE CAMPOS?.....	53
2 DESCRIVER DISPERSÕES: PISTAS METODOLÓGICAS.....	63
2.1 A CONTRA HISTÓRIA, O SUJEITO E CONHECIMENTO	64
2.1.1 O enunciado, as formações discursivas e a função enunciativa	69
2.1.2 Descrever enunciados, demarcar superfícies, analisar o discurso	70
3 O GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR E A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL... 73	73
3.1 PONTOS DE EMERGÊNCIA	73
3.2 TRAMAS: O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA FILOSOFIA?	93
3.2.1 Territórios: apontamentos sobre a inscrição discursiva de um falso dilema ...	96
3.2.2 Tensionamentos: descentralizando a história	106
3.2.3 Trânsitos: a filosofia, o verbo, a experiência filosófica	111
4 PROVENIÊNCIAS DE UM DISCURSO SOBRE ENSINAR FILOSOFIA NO BRASIL: UM MAPA DAS QUESTÕES	117
4.1 PRODUÇÕES NORTISTAS: NEM TODAS AS PESSOAS HUMANAS TÊM A CABEÇA CHEIA DE ESQUECIMENTO	142
4.2 NORDESTE: UM ENSINO DE FILOSOFIA VISCERAL NO CORAÇÃO DO SERTÃO.....	151
4.3 O SUDESTE E SEUS (DES)CAMINHOS RUMO AO ENSINAR A FILOSOFAR .	157
4.4 CENTRO-OESTE: A AULA – UM PLATÔ FÉRTIL!	165
4.5 O SUL QUE NÃO ESMORECEU: UMA TENTATIVA DE TEMPO BOM	167
5. DOMÍNIOS CIENTÍFICOS E TERRITÓRIOS ARQUEOLÓGICOS: A CIDADANIA FILOSÓFICA DO CAMPO E O PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO.....	174
5.1 A FORÇA DE UM DISCURSO: INTERDIÇÕES E A BUSCA PELA CIDADANIA FILOSÓFICA DA ÁREA	175
5.2 DA RECEPÇÃO BRASILEIRA AO CANTEIRO ARGENTINO.....	180
5.3 UMA ANÁLISE DE DISCURSO DOS TERMOS	186
5.3.1 Da relação <i>filosofia – pedagogia</i> no ensino de filosofia.....	190
5.3.2 Sobre os sentidos da expressão “ <i>ensino de</i> ”	193
5.3.3 Análise do Ensino de Filosofia à sombra de quatro questões	196
5.3.4 Da Relação Ensino de Filosofia, Filosofia da Educação e Educação Filosófica	199
5.3.5 Da tentativa de definição.....	202

6. O ENSINO DE FILOSOFIA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: UM DEBATE SOBRE EPISTEMICÍDIOS E COLONIALIDADE	206
6.1 ENSINAR A FILOSOFAR PARA ALÉM DO ESCAFANDRO GRECO-ROMANO?	217
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
REFERÊNCIAS	234
APÊNDICE	251
APÊNDICE A - PROJETOS DESENVOLVIDOS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA (NÚCLEO DE SUSTENTAÇÃO DO GT)	252
APÊNDICE B - PESQUISAS ORIENTADAS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA (NÚCLEO DE SUSTENTAÇÃO DO GT)	261
APÊNDICE C - PROJETOS DESENVOLVIDOS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA (NÚCLEO DE APOIO/MEMBROS EMÉRITOS E PERMANENTES DO GT)	278
APÊNDICE E – MATERIALIDADE DA PESQUISA	294
ANEXO.....	319
ANEXO A - DADOS DAS PRODUÇÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS DO GT.....	320
ANEXO B - ORIENTAÇÕES DO GT (1997-2007; 2008 - 2018).....	321
ANEXO C – PROJETOS DE PESQUISA GT	322
ANEXO D – PROJETOS DE EXTENSÃO DO GT	323
ANEXO E – PROJETOS DE ENSINO DO GT	324
ANEXO F – PRODUÇÃO INDIVIDUAL DO GT.....	325

PRÓLOGO

PARTES

Caro leitor, cara leitora, é muito agradável ter sua companhia. Ao me emprestar sua paciência e atenção tomo algumas decisões procedimentais quanto à organização desta tese, com a finalidade de auxiliar o seu passeio por aqui. Devido à diversidade de assuntos que abordarei ao longo dela, decidi dividi-la em duas partes para melhor partilhar contigo minhas ideias.

Cheguei a essa composição inspirada na tese de doutorado da professora Rosa Maria Bueno Fischer (1996), “Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade”. Nesta tese a autora organiza sua pesquisa justamente em duas partes, focalizando a primeira parte na apresentação e problematização da temática da pesquisa, e a segunda na análise dos dados. Assim, tocada pela sugestão procedimental da professora e pesquisadora Rosa Fischer, penso sobre as maneiras de melhor apresentar as problematizações tecidas durante a investigação e entendi, a divisão em duas partes, como um recurso interessante a essa pesquisa.

Na Parte I – “Filosofar e Ensinar a Filosofar: tramas de uma contra história” abordarei aspectos históricos da constituição do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, bem como realizarei a apresentação dos pressupostos desta tese.

Na Parte II – “Escavar o discurso: apontamentos sobre a produção em ensino de filosofia e a questão da cidadania filosófica”, apresentarei minhas análises sobre as pesquisas (dissertações de mestrado e teses de doutorado em /sobre ensino de filosofia) que compõem a materialidade, privilegiando uma analítica por regiões e estados do país.

Além disso, nesta tese você encontrará muitas perguntas, alguns pressupostos e diversas tentativas de explicações. Algumas perguntas, no entanto, são perguntas que não se respondem objetivamente e se querem sempre perguntadas. Há perguntas, por outro lado, que contêm afirmativas em seu modo de interrogar, outras que apresentam certos pressupostos. Há também aquelas que pretendem certo grau de verificação. Assim, existem nesta tese questionamentos de diversas tipologias. Não obstante, gostaria de deixar explícito que esta pesquisa nasceu de minhas próprias perguntas, das perguntas que faço sobre meu ofício, sobre minhas experiências formativas, sobre meu futuro como professora e pesquisadora em ensino de filosofia, sobre a natureza do conhecimento filosófico, e por fim, sobre perguntas a respeito de minha própria prática filosófica.

A certa altura desta pesquisa precisei me preocupar com o gênio questionador que se implantou em meu pensamento e me pôs em dúvida sobre os lugares científicos e epistemológicos que costuram os saberes que participam de meu ofício: a filosofia e a educação. Por isso, ousou apresentar esta tese afirmando que estarei ao longo das próximas páginas filosofando meu ofício, e que assim, escrevo para desacomodar a miséria do que sei.

Há uma concepção muito peculiar sobre o trabalho filosófico que me é muito aprazível. Ela diz que a filosofia e o filosofar precedem de uma relação com as perguntas, e, portanto, a natureza do ato filosófico se daria a partir da condição de autoria, isto é, é preciso que filósofos e filósofas tenham perguntas próprias. Desde essa perspectiva muito singular, posicionei esta tese como forma de compartilhar o mais íntimo da minha intimidade: meu pensamento. Assim, nas próximas páginas contarei um pouco de minha trajetória acadêmica e sobre como me encontrei com o problema que deu início à pesquisa. Também compartilharei alguns movimentos que interseccionam o objeto analítico desta tese, o ensino de filosofia, entre algumas frentes de compreensão, sendo elas: a frente epistemológica, a frente da análise de discurso, a frente das políticas públicas educacionais, e a frente histórica.

Ademais, cabe adiantar que este é um trabalho histórico-epistemológico que, dentre outras possibilidades¹, fornece subsídios para que a filosofia profissionalizada possa se pensar, no sentido de conhecer alguns registros da história do seu vínculo com o ensino, principalmente no âmbito do saber universitário e no contexto do ensino superior.

Será uma viagem longa, de muita conversa com filosofias e filósofos. Dialogaremos com textos clássicos, hegemônicos e com a história ocidental da filosofia, muitas vezes, mas não só. Dialogaremos também com textos contra hegemônicos e com saberes decoloniais. Enfrentaremos juntos(as) a analítica de pensar a produção brasileira em ensino de filosofia, conversando com nossos autores e autoras. Falaremos de Brasil e de *brasis*. Será um encontro com muitos quadros, alguns gráficos e minha hercúlea tentativa de sistematização de dados, datas e acontecimentos históricos. Tematizaremos a educação, passearemos por corredores estreitos de sua história, interseccionando filosofia e ensino. Será um longo caminho. Espero que não se assustem e não desistam, é que sobre o ensino de filosofia no Brasil tenho muito a dizer.

¹Anunciamos o termo ‘possibilidades’ a fim de demonstrar que as contribuições desta tese não se encerram somente no contexto do ensino superior, embora ele receba a grande contribuição. Ocorre que ao tematizar os modos pelos quais o objeto de saber “ensino de filosofia” tem sido pensado e produzido no Brasil, bem como as diversas frentes que operacionalizam seu estatuto epistêmico, entendemos que as contribuições se estendem ao modo como compreendemos as relações de poder e saber que tramam a construção deste objeto, desaguando evidentemente para outros lócus de enunciação que não somente o ensino superior e a pós-graduação brasileira.

APRESENTAÇÃO

Começar não é tarefa fácil. Existe uma gama infinita de preocupações sobre quais escolhas tomar para abrir um texto, independente da sua natureza. Em se tratando de uma pesquisa de doutoramento, essa escolha preocupa indefinidamente. Pensa-se nas atribuições e significações de um começar; pensa-se nas palavras e nas coisas; pensa-se sobre este ou aquele caminho, sobre este ou aquele começo; pensa-se nas solenidades, nas firulas e nas peripécias que um discurso iniciador pode carregar consigo. Isso porque quando se pensa na abertura de um texto, se pensa também sobre a sua condição discursiva de aparição e de superfície. No fim, acabamos escavando constantemente o chão de nossas incertezas e fazendo algumas apostas que são acompanhadas pelo temor de se colocar na ordem de um discurso acadêmico que deve iniciar alguma coisa e que se guia pelo ânimo de uma vontade de verdade e, obviamente, uma vontade de saber.

Foucault (2010a) em sua aula inaugural no *Collège de France*², pronunciada em 2 de dezembro de 1970, apontava para tal dificuldade e sobre ela imprimiu uma analítica primorosa. Na ocasião de seu discurso, o qual mais tarde veio a figurar como um de seus textos mais lidos, tratou dos irônicos modos institucionais que tornam solenes os começos. Isso porque a tarefa a que estava exposto, de iniciar-se numa ordem discursiva na cátedra que outrora fora ocupada por seu mestre Jean Hyppolite, causava-lhe um temor quanto a tomar a palavra e dar seguimento a um início que há muito já havia começado³.

Em suas primeiras colocações presumiu que existiria em muita gente um desejo semelhante de não ter de começar. Foucault (2010a, p. 5) estava disposto a mostrar que temos um desejo intrínseco de começar sem precisar, de fato, tomar a palavra e se colocar na posição de iniciadores(as). Isto é, “[...] um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso” (p. 6).

Tomado por este diagnóstico, ele formula a pergunta fundamental que como pedra-de-toque até hoje incita os ânimos de recolocar o discurso como possibilidade, problema e

²Foucault lecionou no Collège de France entre janeiro de 1971 a junho de 1984, ano de sua morte. Em 30 de novembro de 1969 foi criada a cátedra “História dos sistemas de pensamento” em substituição à cátedra “História do pensamento filosófico” do já falecido Jean Hippolyte e em 12 de abril de 1970, Michel Foucault foi eleito pela assembleia geral dos professores do *Collège de France* como professor titular dessa nova cátedra.

³O filósofo fecha seu pronunciamento n’A Ordem do Discurso com a seguinte afirmação: “E compreendo melhor porque eu sentia tanta dificuldade em começar, há pouco. Sei bem, agora, qual era a voz que eu gostaria que me precedesse, me carregasse, me convidasse a falar e habitasse meu próprio discurso. Sei o que havia de tão temível em tomar a palavra, pois eu a tomava neste lugar de onde eu o ouvi e onde ele não mais está para escutar-me” (2010a, p. 79).

‘método’: “[...] o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2010a, p. 8).

Após a colocação da questão, magistralmente o filósofo dá prosseguimento ao seu pronunciamento, posicionando o discurso como problema e devolvendo-lhe uma historicidade filosófica, de modo que empreende uma analítica sobre os procedimentos (externos e internos) de sua exclusão (a interdição, a palavra proibida, a segregação da loucura, a vontade de verdade, o comentário, o autor e a disciplina) para em seguida demonstrar os procedimentos de controle e de delimitação discursivos (o ritual da palavra, a polícia dos enunciados, a sociedade do discurso). Com isso deixa um legado que a partir dele e de seu início no *Collège de France* se pôde compreender e falar sobre os princípios de rarefação e de limitação dos discursos que em cada época e sociedade funcionam como produtores de regimes de verdade, legitimando o jogo do que signifique estar posicionado no verdadeiro ou no falso do discurso.

Além disso, inspirado pela filosofia de Nietzsche, Foucault propôs para seu modo de filosofar um princípio de inversão, chamado inversão do platonismo, que seguido de outros três princípios (descontinuidade, especificidade e exterioridade) nos servem como ‘método’⁴ para realizar a análise de discurso. Ou ainda, como ele próprio sugeriu, realizar “[...] descrições genealógicas” (FOUCAULT, 2010a, p.69). O fato é que seu medo em começar, tomado como problema, aponta os caminhos das empreitadas que se alçam genealógicas. Gigante, Foucault com a sua “Ordem do Discurso” nos ensinou uma maneira muito peculiar de começar, isto é, adotando uma postura - de vida e de pesquisa - problematizadora.

Encontro-me, neste momento de escrita, capturada pelo temor de começar e com o desejo de logo de entrada, amparar-me do lado de lá do discurso. Isso porque tenho consciência que construo esta pesquisa “[...] sob a égide de gigantes” (ALELUIA, 2021), além de que procuro com ela iniciar alguma coisa que irá inquirir sobre as condições que determinam a inscrição epistêmica de um determinado objeto de conhecimento a ponto de ser declarado no verdadeiro do discurso científico que lhe é requerido. Não obstante, tenho a percepção que ao realizar uma pesquisa sobre a construção do discurso do ensino de Filosofia no Brasil e analisar os processos de consolidação epistêmica de seu campo, trago para o meu começo um início

⁴Foucault utiliza o termo “princípio regulador para análise” para pensar a noção de método, por tecer críticas ao que considera história das mentalidades e das representações, haja vista que a genealogia ocupa um modo específico de fazer história e filosofia em que a concepção de método sofre inversões e não se constitui com o peso que a tradição antiga (metafísica) e moderna (sobretudo kantiana e cartesiana) depositaram sobre seus ombros. Para Foucault (2008, p. 54) quatro noções devem servir como princípio regulador da análise: a noção de acontecimento, de série, de regularidade e de condição de possibilidade.

repleto de historicidade e que há muito tempo já se iniciava, embora adquira nesta tese a significação de um começo discursivo.

Na primeira conferência de *A verdade e as Formas Jurídicas* (2002), Foucault tratou daquilo que chamou de “o problema do conhecimento”, demonstrando que ele [o conhecimento] “[...] é simplesmente resultado do jogo, do afrontamento, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos” (2002, p.16) que se encontram, se chocam, se debatem e que ao término de suas batalhas, algo de saber se produz. “Este algo é o conhecimento” (ibid). Na *Arqueologia do Saber* (2008a), o filósofo, ao perguntar “como um objeto de conhecimento se torna campo de conhecimento?”, indica as regularidades discursivas, isto é, unidades do discurso, como possibilidades procedimentais de investigação e análise deste problema teórico.

Considerando isso, trago para esta tese a iniciativa de perguntar pelos jogos de força que tornaram possíveis que o campo de saber ‘ensino de filosofia’, uma vez tomado como objeto de conhecimento, fosse possível de ser inscrito contemporaneamente nas regularidades discursivas ‘área de saber’ e ‘campo de conhecimento’.

E, como disse Foucault, “É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma polícia discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 2010a, p. 35). A imagem proposta pelo filósofo, neste trecho, aviva o temor do começo que me acompanha, isto é, aquela polícia discursiva que habita em cada pessoa que pretende começar dando prosseguimento a algo de rarefeito na história do conhecimento.

Além dos habituais temores dos começos, preocupou-me em demasia esse ato de introduzir o relatório da pesquisa, uma vez que seu início fora realizado durante o período de isolamento social, provocado pela pandemia de Covid- 19. De modo que não pude me furtar de tocar no mal, na tragédia, na falência humana que assolou o nosso tempo em escala mundial e que no Brasil se traduziu em genocídio e massacre do povo brasileiro.

Escapavam-me as palavras, assim como me escapavam as esperanças de atravessar aquele período com vida. O medo e a insegurança foram presenças constantes. A tristeza e a solidão, companheiras. A dor, o luto e o desespero, rotineiros. O desemprego, a fome e a miséria, realidades perversas, agenciadas por uma política da morte e de extermínio. E tão logo saímos da condição pandêmica, precisamos lidar com a luta hercúlea de derrotar o governo mais perverso que o Brasil experimentou desde o período de redemocratização.

A frase que abre essa introdução carrega, por assim dizer, a voz de um ceifeiro que insistia em me lembrar: começar não é tarefa fácil! Diante de experiências totalitárias os começos trazem consigo a ausência de sentido. O obscurantismo, a negação da ciência, a recusa

da vida, a omissão e a obsessão pela tragédia, marcos do antigo governo federal, fizeram a nossa gente desfalecer sem chances concretas de defesa da possibilidade de uma vida digna, e suas marcas e efeitos são incontestes. Por isso, chegar até aqui e apresentar essa pesquisa é uma vitória não só pessoal, como também uma conquista para a pesquisa brasileira.

Nesta apresentação, além das considerações até aqui expostas, pretendo indicar alguns apontamentos sobre a escolha teórico-metodológica que guia a construção da tese. Sendo assim, para além de lhe oferecer justificativas pessoais e acadêmicas, observo a necessidade de sugerir algumas pistas sobre o porquê ler, hoje, na academia, Michel Foucault. E porque, afinal de contas, estudar e se filiar ao seu pensamento histórico-filosófico.

Como se sabe, existe uma série de pesquisadores(as) em todo o mundo que se identificam com uma corrente de pensamento que entende o marxismo como expressão máxima da chamada ‘Ciência da História’, reservando às filosofias pós-estruturalistas, em especial às filosofias de Derrida, Foucault, Deleuze e Lyotard, uma condição de não-ciência em relação às suas compreensões sobre história e trabalho historiográfico. Parte dessa concepção deriva de posturas ideológicas em todo globo quanto ao lugar que o Estado ocupa nas grades conceituais de análise dessas filosofias.

De acordo com Peters e Besley (2008), Foucault, acusado de trair a causa comum, de abandonar a matriz de inteligibilidade que se alça a partir do conceito de ‘ideologia’, além de duramente criticado pela razão supra histórica de ter denunciado no seu “Nascimento da Biopolítica” (1979), que a geração do pós-guerra, com a experiência do Socialismo Nacionalista, foi responsável por criar uma situação de “fobia-estatal” (GORDON, p. 263 apud PETERS, BESLEY), tem sua reputação como sujeito do conhecimento questionada, o que faz com que a recepção de sua obra em diversos países - não sendo diferente no Brasil - precise ser constantemente justificada.

No terreno acadêmico e universitário pode-se falar em certa antipatia intelectual desferida às teorizações do filósofo francês. Situação essa que causa às pessoas que se dedicam a estudá-lo a constante necessidade de explicitar as condições específicas para a relevância de seus usos. O registro de intelectual não-marxista e ‘anti-moderno’ endereçou os estudos foucaultianos como território a ser combatido pelas forças universitárias e acadêmicas que reivindicam a modernidade como um projeto ainda em vias de ser realizado, como necessidade de ser assumido por todos em uma polifonia discursiva que deve entoar os prelúdios da revolução.

Para Peters e Besley (2008), essa antipatia começa a emergir com força e ganhar expressão mundial após o pronunciamento de Habermas, em 1980, na ocasião de seu

discurso de recebimento do Prêmio Adorno da Cidade de Frankfurt. No discurso em questão, Modernidade: um Projeto Inacabado, Habermas demarca uma dura ruptura entre aquilo que classifica como sendo uma exaustiva luta entre modernidade contra a ‘pós-modernidade’, elencando os pensadores pós-modernos franceses como neoconservadores.

Com o subtítulo “Três Conservadorismos” (1980, p. 21), Habermas distingue sucintamente três correntes que, segundo ele, criaram um clima favorável para a crítica ao modernismo no mundo ocidental: “[...] o anti-modernismo dos jovens conservadores, o pré-modernismo dos velhos conservadores e o pós-modernismo dos neoconservadores”. Desse modo, o filósofo alemão lamenta uma possível aliança, no terreno da política, entre pré-modernos com pós-modernos (p.22).

Habermas advoga contra a contaminação causada pela modernidade cultural e lança um olhar desconfiado sobre “[...] a dessegregação da razão substancial” (p.21), percebendo em Nietzsche a referência que dá sustentação às tendências anti-modernistas que se alçam nos anos 1980, e localiza, nesse momento, o pensamento de Foucault como anti-moderno, típico de jovens conservadores:

Os jovens conservadores fazem sua a experiência fundamental da modernidade estética - a manifestação de uma subjectividade descentrada, liberta de todas as limitações da cognição e da actividade finalizada, isolada de todos os imperativos do trabalho e da utilidade - e é em nome dessa subjectividade que rejeitam o mundo moderno. Invocam posições da modernidade para fundar um anti-modernismo impiedoso. Atribuem às forças espontâneas da imaginação, da experiência subjectiva, da afectividade a um fundo arcaico e longínquo e opõem, de um modo maniqueísta, à razão instrumental um princípio que apenas pode ser invocado, quer se trate da vontade de poder ou da soberania, do ser ou de uma forma poética dionisíaca. Em França esta tendência vai de Georges Bataille a Derrida, passando por Foucault. Em todos os seus representantes, respira com toda a evidência o espírito de Nietzsche, redescoberto nos anos setenta. (HABERMAS, 1981, p. 22, trad. Nuno Ferreira Fonseca).

De acordo com Bárbara Freitag (1993), nos anos posteriores ao seu discurso, Habermas transforma a questão da modernidade em tema de cursos e palestras proferidos em diferentes países. Em março de 1983 vai a Paris, em 1984 trata do tema em Cornell e Boston, ainda nos anos 1983 e 1984 profere cursos em Frankfurt, onde passa a se dedicar com mais ênfase à atitude anti-moderna causada pelas tendências do pós-modernismo francês e norte-americano, observando-os como expressão neoconservadora. A partir daí há uma notória e presente cisão entre aqueles que se reivindicam marxistas e intelectuais “pós-modernos”. Isso faz com que os usos de pensadores como Foucault, por exemplo, sejam, a grosso modo, lidos por uma parte da comunidade acadêmica como abandono intelectual e material da aspiração revolucionária

moderna. Portanto, parece ser o caso, que parte hoje da não tão interessante recepção da obra de Foucault na comunidade acadêmica, deriva da relação com os usos que lhes são conferidos. E por isso mesmo, o filósofo funciona no mundo acadêmico como se fosse uma espécie de “senhor-elástico” (PETERS, BESLEY, 2008, p. 14), o que inevitavelmente posiciona seu pensamento histórico-filosófico na ordem de uma relativização dependente de usos e contextos.

Tornou-se habitual uma certa predisposição intelectual de utilizar Foucault - enquanto forma e não necessariamente em termos de conteúdo - a serviço de “[...] enfeitar nossas próprias intuições teóricas” (PETERS; BESLEY, 2008, p.14). Esse elemento, por si só, não é de todo problemático, uma vez que o próprio Foucault em suas palestras e entrevistas sugeria que se fizesse dos seus estudos apropriações fragmentárias e não-sistemáticas. “Então, não é de surpreender que Foucault pode inspirar “[...] uma teoria construtivista da interpretação, a qual enfatiza os contextos políticos do uso” (ibid). No entanto, a postura acadêmica assumida diante da filosofia de Foucault, da primazia dos contextos políticos do uso, não significa que suas ferramentas-conceituais sirvam para todo e qualquer tipo de trabalho. Isso significa também dizer sobre a existência de usos inadequados em contextos deslocados:

Mesmo não havendo uma leitura correta e verdadeira, há interpretações de Foucault que são de fato más, erradas e distorcidas. É isso que se chama princípio da assimetria interpretativa, que abre o trabalho do autor (o texto, o contexto, o intertexto) a múltiplas interpretações, enquanto, ao mesmo tempo, protege o futuro contra o fechamento e oferece um horizonte aberto de possibilidades. (PETERS, BESLEY, 2008, p. 14).

Considerando o exposto, optamos por não localizar a pesquisa - devido aos seus contextos políticos do uso - na ordem prévia de uma configuração arqueológica ou genealógica, ainda que os gradientes de análise incorporados busquem amparo e inspiração na fusão destes dois domínios dos estudos foucaultianos denominado de arqueogenealogia. Toma-se o próprio Foucault como uma “figura da discursividade” para construir uma pesquisa que se modula desde o canteiro arqueogenealógico. Nesses termos, olha-se para dois momentos distintos (embora de maneira alguma excludentes) de seus estudos, reconhecendo em seus enlaces conceituais “ideias-forças” que permitem problematizar os interesses de pesquisa aqui contidos.

Faubion (1998, p. 7 apud Peters; Besley, 2008, p.14) demarca que o pensamento de Michel Foucault assume, a depender dos contextos políticos do uso, distintas e até mesmo divergentes classificações: “estruturalista, idealista, neoconservador, pós-estruturalista, anti-humanista, radicalmente relativista, teórico do poder, missionário da transgressão, esteta, homem à beira da morte, santo e se nada servir, pós-moderno”. De todo modo, como advertem

os autores, esses são rótulos para responder a “quem” ou o “que é” Foucault e nada tem a ver com a posição que ocupa as suas teorizações na ordem de um saber.

Por isso, nesta tese, leitores e leitoras não encontrarão exaustivas tentativas de posicionar o sujeito Foucault em alguma regularidade, tampouco de posicionar seus estudos em sistemas de pensamento. Diferente disso, busca-se utilizar suas teorizações sobre os sistemas de pensamento da filosofia, da história e da linguística para deixar vir à tona a vida que o estudo de seus escritos tem possibilitado vir a ser. Michel Foucault aparece nesta pesquisa não somente porque ela demanda referencial teórico-metodológico, mas porque reconheço no seu modo perspectivista de filosofar maneiras de me posicionar como pesquisadora. Estou distante e pouco interessada em debater os políticos usos que são endereçados à Foucault. Interesso-me mais em construir uma postura ética e política que se afirme a partir daquilo que foi possível ser dito, desde seus estudos, sobre a sexualidade, sobre a cultura da normalização, sobre os modos de produção dos sujeitos e suas correlatas posições-sujeito no mundo, desde a trama saber-poder-ética.

Minha posição sobre “porque ler Foucault?” costura, então, justificativas pessoais, acadêmicas e sociais, indissociavelmente. No espaço privado da vida, utilizo Foucault, ontologicamente, observando dois grandes *‘topois’*: i) como viver uma vida mais livre? ii) de que maneiras, como ser humano, transformo-me em sujeito?

Tendo isso em vista, a partir do ‘arquivo estudos-foucaultianos’ aciono minha *experiência fratutária* estudantil e recoloco as perguntas na ordem de pensá-las diante da construção de saberes e sujeitos de conhecimento, lançando-me em uma investigação em que seja possível entender as formações discursivas e seus efeitos sobre os modos pelos quais tem sido possível compreender o ensino de filosofia no Brasil, tanto como disciplina, quanto como prática. A triangulação “ensino da filosofia”, “discurso educacional” e “*ethos* filosófico” ajudam a delimitar os objetos de investigação, uma vez que essa pesquisa procurou problematizar as relações estabelecidas entre o discurso filosófico e o discurso educacional, na ordem de construção do saber específico “ensino de filosofia”, considerando aquilo que tem sido possível de ser dito sobre ensino de filosofia desde o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia - ANPOF (2006 a 2022).

Pretendi, com esta pesquisa, olhar em especial para os enunciados que acionam a descaracterização (ou ocultamento) dos discursos da educação (práticas de ensino, metodologias de ensino, didática) em vias de dissolvê-los nos regimes epistemológicos filosóficos. A tentativa está em mostrar que isso se dá, em parte, em assepsias discursivas que mascaram discursos como “ensino de filosofia”, “metodologia de ensino de filosofia”, “didática

da filosofia”, “práticas de ensino de filosofia” em determinadas funções-enunciativas que inscrevem a validade desses saberes no terreno de um saber da “filosofia do ensino da filosofia”. Sem dúvida o leitor e a leitora poderão dizer que esses assuntos tratam de situações e temas diferentes, e, portanto, a denúncia asséptica eleva-se a partir de uma confusão. Contudo, pretendi tomar a questão como problema e investigá-la, de modo a poder estabelecer as formações discursivas que aproximam, distanciam ou diferem os campos enunciativos “filosofia” e “educação”. Isso nos auxiliou a perseguir a questão, observando se nela não residiria um processo de ocultamento dos saberes da educação. Essa desconfiança animou a formulação do problema e hipótese dessa tese. Ademais, tomou a formulação desses objetos de conhecimento relacionados com a própria história da filosofia, no que diz respeito às suas relações com educação e ensino, desenvolvendo a questão a partir de um olhar para o que chamaremos de *ethos* filosófico.

Em termos da relevância acadêmica e social da pesquisa, entende-se que ela poderá auxiliar a ter uma compreensão mais ampla sobre os modos contemporâneos de enunciar o ensino da filosofia no Brasil, desde uma perspectiva de formações discursivas. Isso possibilita traçar entendimentos a respeito das práticas de ensino que têm sido possíveis de serem pensadas e assumidas, tanto em termos filosóficos quanto educacionais. Sua contribuição também está relacionada com o diagnóstico da produção científica do ensino de filosofia no Brasil por região do país, considerando as orientações realizadas pelos(as) docentes que integram o *GT Filosofar e Ensinar Filosofar* da ANPOF. Nesse sentido, a tese justifica-se na linha de pesquisa a qual está vinculada, a saber, Linha de Pesquisa 2: *Políticas Públicas Educacionais, Práticas Escolares e suas Interfaces* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.



PARTE I
FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR NO
BRASIL: TRAMAS DE UMA CONTRA-HISTÓRIA

1 DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA À CONSTITUIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

1.1 A FRATURA

Esta tese nasce desde uma problemática de formação inicial, não superada, insatisfeita consigo mesma e, por consequência, proliferante. Quando estudante na graduação de licenciatura em filosofia sentia certo desconforto em relação ao caráter formativo do curso. Demorei a compreender a natureza desse desconforto e, tão logo tomei consciência de algumas de suas arestas e imbricações, fui sendo conduzida a pensar que não passavam de questões insípidas e de pouca relevância (filosófica).

No entanto, o encontro com uma Professora, apaixonada em comunicar sua matéria e igualmente responsável em apresentar à turma que o saber específico ao qual se dedicava a lecionar e pesquisar (ensino da filosofia) sofria uma série de interdições (interdições pela via do discurso filosófico, interdições pela via do discurso institucional, interdições pela via do discurso propedêutico etc.), friccionou verdades sobrepostas. Ela despertou novamente meu interesse por certos problemas formativos e promoveu o ressurgimento daquelas questões-desconforto, que até então experimentara apenas na forma de vivências estudantis. A paixão com que a Professora conduzia suas aulas e a sua luta política em defesa da filosofia na escola, mostrou-me que minhas insatisfações formativas constituíam problemas sérios, filosóficos, educacionais, urgentes de serem debatidos e nem um pouco insípidos.

Desde este encontro com a Professora, para cá, as questões se proliferam, se convertem em interesses de pesquisa e compõem, junto com os encontros do Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM)⁵, a transição de uma estudante desconfortável a uma pesquisadora engajada. Portanto, em nível pessoal, esta tese é gerada - usando a expressão utilizada por Tiago Perencini em “Uma arqueologia do ensino de filosofia no Brasil” (2017) - desde uma experiência fratutária de (de) formação⁶.

Tenho a sensação que o enlace entre os vários problemas que vieram a compor a existência de uma pergunta-problemática para esta tese derivam de uma fratura exposta. Às

⁵Meu ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Cultura e Educação -, o FILJEM- se dá no ano de 2016 quando integrei o Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas para o Ensino Médio e Ensino de Filosofia: uma análise dos discursos”, na qualidade de Bolsista de Iniciação à Docência. Desde então, este Grupo tem me acolhido e oferecido sustentação e aporte teórico para pensar as conexões entre educação, ensino de filosofia, escola e políticas públicas.

⁶O autor defende que seu texto nasce da fratura de sua experiência como estudante, professor e pesquisador em filosofia no Brasil (PERENCINI, 2017, p. 10).

vezes dói no osso, outras tantas dói na carne, vai arranhando o ser inteiro. Por se tratar de uma fratura exposta, não posso fingir que não a vejo; não posso infringir o sentimento e fazer de conta que não a sinto, tampouco posso arbitrar contra ela filosoficamente e não a observar como problema. Isso porque, tal fratura toca em meus ensejos filosóficos na universidade, pressiona minhas convicções educacionais e diz de processos objetivos e subjetivos de construção de uma estudante, professora e pesquisadora em ensino de filosofia.

Uma fratura em minha experiência formativa parece emergir de um duplo particular indissociável: a escolha e a expectativa. Antes mesmo da filosofia, o que estava posto em minha decisão formativa era o desejo de me tornar professora. À época nem desconfiava o quanto a filosofia era preciosa em si mesma e a principal expectativa, talvez a única, que carregava comigo em relação ao curso, era alimentada pelo desejo de ser professora. Imaginava naquela época que a formação superior seria predominantemente desenvolvida a partir de núcleos e questões pedagógicas.

Foi assim que cheguei ao curso de Licenciatura em Filosofia, com o desejo de me formar professora. No começo não pensava muito a respeito de uma formação para filósofos(as). Recordo que logo que adentrei o corredor cinza do terceiro andar do prédio 74C e olhei pela primeira vez o Departamento de Filosofia do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria, só pensava na alegria de ingressar no ensino superior e estar naquele espaço. O eu [em formação] professora, era uma grande realização pessoal; senti como se estivesse aprendendo a caminhar, pela segunda vez⁷, só que dessa vez com um passo que seguiria narrativas filosóficas. Nesse caminhar encontrei múltiplos caminhos, abertos, dissidentes, conflitantes. Precisei aprender a transitá-los. Isso eu venho aprendendo até hoje. Descobri na filosofia um modo de viver e de habitar o mundo. Conheci mundos, plurais, heterogêneos. Conforme ia caminhando, encontrei com um eu inimaginado, a pesquisadora. E foi justamente do encontro com uma Professora que esse ‘eu’ encontrou sua possibilidade de vir à tona no mundo. O seu olhar docente-filósofa me capturou. Ela me ‘viu’ e me convidou a

⁷Poucos de nós na família, até então, tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental, muitos nunca tiveram a experiência da escolarização. Para nós, trabalhadores rurais que viviam no campo, a profissão docente sempre fora vista como uma profissão de primeira grandeza. Estudar filosofia, inclusive, mostrava-se algo inabitual em nossas redondezas. Quando o campo tem condições de acesso adequadas à educação, maravilhas acontecem. O nascimento desta tese carrega essa insígnia e não pôde vir a ser pelo mero acaso. Muita política educacional está envolvida. Desde os anos iniciais na educação básica, com os programas Bolsa Escola e Bolsa Família, até o ingresso ao ensino superior com a expansão das universidades promovidas pelo REUNI, com as políticas afirmativas de cotas, com os recursos destinados à permanência estudantil pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil, o PNAES, que permitem a construção e acesso às moradias estudantis (casas de estudantes universitários), a gratuidade na alimentação nos Restaurantes Universitários, constituíram as possibilidades para que eu concluísse a educação básica, e me colocasse a caminhar pelas trincheiras do desejo do ensino superior.

me ‘ver’ também. Por isso, nesta pesquisa não posso deixar de fora o meu relato. Dos acontecimentos que me trouxeram até aqui, sem dúvidas, o professorar de uma professora que formava professores, compôs os caminhos.

Na minha expectativa, como mencionado, morava um desejo professoral. Mas, logo me dei conta de que para aprender a ensinar filosofia, primeiro eu precisava, evidentemente, aprender a filosofia mesma. E mais, para que isso fosse possível, era preciso aprender a estudar filosofia, a compreendê-la e a criar uma relação com ela. Ineri-me prontamente num modo de relação submetida e subsumida a repetições sistêmicas. O que não foi mal, mas que em algum momento passou a perder o sentido. Descobri que esta fôrma filosófica, rochosa, carregada de história, constrói muros e pontes, muitas vezes com pedras de sísifo.

Conheci meus colegas. Notei que poucos(as) tinham interesses e expectativas correspondentes aos assuntos educacionais propriamente ditos. A escola parecia figurar um assunto irrelevante face aos grandes problemas filosóficos, assim como as preocupações sobre o que faz um(a) professor(a) de filosofia. Precisávamos compreender sistemas de pensamento, identificar correntes e escolas filosóficas, entrar na arquitetura dos textos, de modo que qualquer distração sobre essas habilidades desencadearia certos prejuízos em nossa formação filosófica. Cientes disso, não era raro que colocássemos em suspensão a bandeira do professorado. *Adieu escola! (?)*⁸

Passados os primeiros semestres aprendi mais sobre o que significava a implicatura “natureza filosófica”. Gradualmente fui compreendendo que temáticas pedagógicas (educação, escolarização, ensino) não estavam dispostas como um tema de natureza filosófica relevante. Na moradia estudantil da universidade, onde eu residia⁹, conheci muitas pessoas e a maioria dos(as) amigos(as) que fiz também cursavam licenciaturas. Em nossas conversas pude notar que o caráter bacharelesco não era um fenômeno próprio da filosofia, mas sim das licenciaturas em geral, visto que quando comentávamos a respeito dos desapontamentos com nossos cursos, era comum apresentarmos as mesmas qualidades de queixas. Foi na Casa de Estudante que ouvi pela primeira vez a expressão *sintoma de bacharelização*.

Já na altura do terceiro semestre eu estava uma estudante assustada e bastante confusa. Até ali eu e minha turma já tínhamos aprendido o ritual da palavra requerido a estudantes de filosofia; sempre quietos(as), ouvíamos o professor atentamente, fazíamos anotações e raramente tínhamos coragem de erguer a mão e formular alguma pergunta. Certamente

⁸ Expressão utilizada por Masschelein e Simons (2017) em “Em defesa da Escola: uma questão pública”.

⁹ Durante os anos de graduação residi na Casa de Estudante Universitária II (CEU II) da UFSM.

tínhamos dúvidas sobre muitos dos assuntos trabalhados em aula, mas para perguntar havia que se encontrar uma forma adequada, as palavras precisavam estar ajustadas, os termos bem colocados, do contrário seríamos motivo de piada (entre nós). Assim, poucos(as) arriscavam falar. Eu que vinha de uma formação básica em que o contato com a filosofia se resumia a leitura de textos da revista “Mundo Jovem”¹⁰, não conhecia quase nada do repertório filosófico e tinha a sensação de que havia me metido no lugar errado. Estudava muito e já não conseguia ter mais o entusiasmo do começo. As questões sobre ensino pouco apareciam e as perguntas sobre as maneiras pelas quais ensinar os conteúdos filosóficos, embora me preocupassem, estavam distantes demais. Comecei a duvidar sobre minha capacidade de ser uma professora de filosofia e meu desejo juvenil começara a orbitar o equívoco.

Posso dizer, ao rememorar o processo formativo, que o quarto semestre da graduação me trouxe um encontro alegre que aumentou e potencializou minhas capacidades de agir no mundo do ensino da filosofia. As aulas da disciplina “Pesquisa em Ensino de Filosofia”, mais que cumprir os objetivos de uma disciplina de natureza didático-pedagógica, exerceram um papel pessoal extremamente importante, pois “[...] cada aula foi uma chamada de despertar” (PENNAC, 2010, p.142) e eu já não podia mais me manter relapsa e enterrada no fundo de minha própria existência.

Eu poderia, por fim, contar como esta tese germinou a partir do momento em que cursei aquela disciplina, haja vista que ela provocou o início de uma paixão pelo ensino da filosofia e reposicionou meus ensejos universitários. Descobri naquelas aulas que poderia me aventurar como pesquisadora e que meu caminho estava apenas começando e não terminando como eu supunha no semestre anterior. Por certo que a disciplina em si não daria conta dessa incumbência, não fosse um modo específico de professorar que ali pude experimentar como aluna. Armada com uma paixão por comunicar seus conteúdos, a Professora de “Pesquisa em Ensino de Filosofia” me localizou no abismo do meu desânimo e não desistiu até que eu tivesse os dois pés firmemente plantados em suas aulas. Em sua presença, em suas matérias, eu pude dar à luz a mim mesma: senti que eu realmente estava lá e agora, a partir dessa experiência singular, encontro-me aqui como pesquisadora em educação e em ensino de filosofia¹¹.

¹⁰No ano de 1967 foi inaugurado no Seminário Maior de Viamão, RS, o Jornal Mundo Jovem. No ano de 1972, este Jornal tornou-se organizado, editado e publicado pela Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre (PUC-POA). Não demorou para que esse Jornal se tornasse a então Revista Mundo Jovem, a qual se destina a discutir temas atuais ligados à juventudes e culturas juvenis. A escola em que estudei, tinha a biblioteca recheada com essas Revistas e, era a partir delas que se desenvolviam as aulas de filosofia e sociologia.

¹¹Neste trecho tomei a liberdade de encontrar num fragmento de Pennac (2010) as palavras que não possuo para tentar dar conta de explicitar a força do encontro com a Professora de ensino de filosofia. O trecho original diz o seguinte: “Tudo que eu sei é que três deles tinham uma paixão por comunicar seus conteúdos. Armados com essa

Não ousou afirmar que a experiência formativa filosófica fora deformadora. Sem dúvidas a rigorosa entrada na ordem do discurso filosófico se mostrou fundamental para uma educação que se pretenda filosófica, no entanto, as fraturas são inevitáveis, indeléveis e a cicatrização nem sempre é um processo tranquilo. Há inclusive diversos indícios que mostram que no “seio da cultura brasileira” a filosofia se consolida desde *experiências fratutárias* que não raro transformam o filosofar num processo escasso ou estéril (ALELUIA, p. 13, 2014). Tampouco, arrisco postular minha particular fratura formativa como oriunda tão somente de regimes de verdade e de exclusão que se inscrevem no interior dos enunciados que forjam o modo pelo qual somos apresentados(as) à filosofia, embora compreenda o desprestígio aos conteúdos pedagógicos como derivativo dessas redes de sujeição e interdição. São jogos que se cruzam e entrecruzam e exprimem correlações de forças discursivas que no campo das experiências moldam práticas e saberes, determinando a exigência formativa com base no discurso que melhor se sobressaiu no percurso de validação epistêmica.

Sendo incapaz de determinar uma origem, uma causa, uma razão específica dos motivos que levam o saber ‘filosofia’ a relegar os assuntos pedagógicos, indico nada mais do que alguns pontos pelos quais observo minha experiência estudantil como *fratutária*. Venho tentando fazer dessa fratura uma maneira de conduzir a pesquisa em educação. Tomo meus relatos e a minha singular experiência como perguntas que me levam a buscar compreender os processos históricos de constituição do saber ensino de filosofia no Brasil. Mexo com a história, vou, volto e encontro cada vez mais perguntas. Tomo consciência de uma história oficial, dominante (por que não dominadora?). Reconheço pontos de entrelaçamento entre a história da vinda da filosofia para o Brasil, a criação do primeiro Departamento de Filosofia, e o modo pelo qual foram se constituindo as formas de aprender e ensinar filosofia, as maneiras de formar professores(as) e filósofos(as). Desse emaranhado todo, traço a possibilidade de pesquisar e contar uma contra história, isto é, aqueles modos, frequentemente marginalizados, de enunciar (e de ensinar, e de aprender, e de fazer, e, e...) a filosofia pelo seu verbo. Na análise de discurso de matriz foucaultiana, encontro pistas que sugerem pensar a constituição do campo de saber ‘ensino de filosofia’ a partir dos enunciados de disciplina, discurso e ritualização do conhecimento.

paixão, eles me localizaram no abismo do meu desânimo e não desistiram até que eu tivesse os dois pés firmemente plantados em suas aulas, que provaram ser as antecâmaras da minha vida. [...] Em sua presença - em suas matérias - eu dei à luz a mim mesmo: um eu, que era um matemático um eu que era um historiador, um eu que era um filósofo, um eu que no espaço de uma hora, esquecia um pouco de mim mesmo, me colocava entre parênteses, livrando-me do eu que, antes de encontrar esses professores, tinha me impedido de sentir que eu estava realmente lá” (p. 225).

Notadamente, o ingresso naquele quarto semestre e o encontro com a Professora de Pesquisa para o Ensino de Filosofia, trouxe para o corpo a necessidade de observar na fratura um modo diferente de habitar a filosofia. Compreendi que não mais a questão residia em ser ou não professora, mas em *estar* professora. Habitar de corpo inteiro a docência. Engajar-se! Fazer da mais remota possibilidade de ensinar filosofia (de outros modos, de impensados modos) uma luta encarnada. Nisso, a filosofia sozinha, pode pouco. Foi a partir desse entendimento que me reconectei com a educação.

Tomei conhecimento, do ponto de vista educacional, que aquela lacuna visualizada em minha formação docente era proveniente daquele sintoma que infelizmente se faz presente em diversos cursos de formação de professores(as), das mais diferentes áreas de saber: a bacharelização das licenciaturas. A partir do diagnóstico dessa sintomática e de posse de referencial teórico que me auxiliava a entender suas implicações, passei a me interessar e estudar sobre história da educação brasileira, especialmente os processos que integraram a formação de uma cultura filosófica nacional. Foi aí que me deparei com a literatura sobre a missão francesa na Universidade de São Paulo (USP) na década de 1930 e como, no nosso país, os anos formadores da universidade foram decisivos quanto ao modo que a filosofia se consolida como um saber universitário, também conhecido como filosofia profissionalizada, e como os efeitos desse processo de constituição definiram o modo pelo qual o ensino da filosofia foi possível de ser pensado desde a visão tecnofilosófica¹².

Meus passos foram se ajustando a outra frequência. Com a oportunidade de integrar o corpo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Subprojeto

¹²Nesta pesquisa não tenho a intenção de contar a história reta, dogmática, estrutural. Acioná-la-ei em muitos momentos, é verdade. Contudo, trago a aposta de apontar tramas de uma contra-história, isto é, aquela que abraçou a potência de um saber considerado sujeitado, irrelevante e pernicioso. Pretendo diagnosticar mais um ponto dessa trama, ao dizer dos modos contemporâneos que permeiam a historicidade do filosofar e ensinar a filosofar na terra chamada Brasil. A expressão tecnofilosofia faz menção a um dos tantos enredos que compõem esta história. O estudo específico dessa questão, sem dúvida renderia outra pesquisa e empreendimento. Por isso, ela será tratada como referencial e não como centro, dados os interesses da pesquisa. Tecnofilosofia (CABRERA, 2013) designa um conjunto de abordagens e concepções que interpela a filosofia a partir de uma tecnicidade instrumental. O termo está associado à noção de ‘saber especializado’, ‘saber profissionalizado’, isto é, um termo carregado de sentido e responsável por colar na filosofia [no Brasil] a ideia de conhecimento “[...]praticado por grupos específicos de profissionais (p.15)”, os chamados ‘técnicos da filosofia’ que são os especialistas universitários. O termo, portanto, pede a compreensão de uma certa visão de Filosofia que se empreendeu Profissional e universitária e, conseqüentemente, pede a compreensão do ofício de filósofo(a) como “profissional acadêmico”. A marca-Profissionalização acabou por registrar em nossa terra, a situação caracterizada como a transição de um país de filósofos sem filosofia para um país de filosofia sem filósofos (CABRERA, 2013, p. 45). De acordo com Arantes (1994), a tecnofilosofia pode ser resumida como uma maneira técnica de encarar o trabalho filosófico de filósofos, em que prevaleceu a centralidade de um método “[...] de inegável valor propedêutico e profilático, porém especializado em produzir o vácuo histórico em torno do discurso filosófico” (p. 19), o qual “[...] seria o antídoto mais eficaz contra a febre novidadeira de algumas cabeças- de-vento” (p. 20). Tecnofilosofia diz, portanto, de uma parte da história da constituição da filosofia que se assenta como um saber universitário no Brasil, cujo “[...] aprendizado de técnicas intelectuais [foram] criteriosamente importadas” (p. 160).

Filosofia (PIBID Filosofia), então coordenado pela professora Elisete Tomazetti, pude me experimentar professora de filosofia. A partir desse programa pude, por quase dois anos, vivenciar a docência em escola pública. Nesse processo, me envolvi em projetos, em eventos, em oficinas, em atividades extraescolares. Tive alunos(as): aqueles(as) que ao me reconhecerem como professora, fizeram a mágica acontecer sob meus olhos. Como diz a expressão popular, fui picada pela mosca!

Já em vias de concluir a graduação, cursei a última disciplina do currículo “Estágio Curricular Supervisionado II”, (ECS II) e ao realizar o estágio de docência encontrei um território potente para a pesquisa em ensino de filosofia. Dele derivou meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, resultando na dissertação de mestrado intitulada “Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia e suas dobras: uma genealogia da formação filosófica na UFSM” (RIBAS, 2019) ¹³.

Já no doutorado, ingresso com desejo de entender sobre como ocorrem as formas históricas de silenciamento de filosofias ditas marginais. Isso posto, retomei alguns aspectos sobre como o campo de saber ‘ensino de filosofia’ vem se construindo historicamente no Brasil. Nessa busca, verifiquei a necessidade de compreender melhor como se estabelecem as relações entre as ciências de referência que costumam a produção deste saber, isto é, as relações entre a filosofia e a educação na produção do discurso sobre ensinar filosofia.

Em um primeiro momento essa questão era uma curiosidade sempre provocada e reestabelecida pela professora orientadora. Tornou-se, de fato, objeto de pesquisa após algumas outras tentativas e mais precisamente após a publicação do livro da professora Patrícia Del Nero Velasco (2020), fruto de sua pesquisa de pós-doutorado¹⁴, sobre as produções do Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF). Nesse mesmo período, minha orientadora dava seguimento à sua pesquisa pós-doutoral sobre a emergência da didática no discurso do ensino da filosofia e a partir de muitas trocas fomos observando que as relações entre o campo da filosofia e o campo da educação na construção de um discurso sobre ensino de filosofia possuíam dispersões dignas de serem tomadas como objeto de estudo.

¹³Na referida pesquisa realizei análise de discurso, considerando a perspectiva de Michel Foucault, de Projetos e Relatórios de Estágio produzidos por professores(as) estagiários(as) do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFSM, entre os anos de 2007 a 2016, buscando olhar para a formação filosófica do curso a partir das narrativas dos(as) estudantes. Problematizei discursos que concorreram, na ordem de uma tradição formativa, nos processos de subjetivação desses estudantes [professores-estagiários] conduzindo suas práticas de aprender e ensinar filosofia.

¹⁴Projeto de Pesquisa intitulado “A Constituição do Ensino de Filosofia como Campo de Conhecimento: Mapeamento da área na década de 2008 a 2018”.

A construção da problemática desta tese, portanto, emerge da costura de uma trajetória *formativa fratutária* e articula uma infinidade de inquietações, saberes e ensinamentos. Ademais, ela se subscreve considerando os encontros com uma maneira muito específica de filosofar que possibilita tomar problemas atualizando-os como perspectivistas,¹⁵ operando-os em uma postura analítica de diagnóstico do presente. Dito isso, elencou-se para nossa pesquisa, o seguinte tripé analítico: ensino de filosofia, discurso educacional e *ethos* filosófico.

O *ethos* filosófico adquire neste trabalho o sentido de um enunciado que orienta determinadas práticas, condutas e comportamentos requeridos em uma sociedade do discurso filosófico. Penso-o, antes de qualquer outra coisa, em articulação com aquilo que Foucault (2010a) definiu como o sendo o processo de ritual da palavra em uma sociedade dos discursos:

[...] o ritual da palavra define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem os limites de valor de coerção. (FOUCAULT, 2010a, p. 39).

Pretendo demonstrar que o *ethos* filosófico, entendido nessas dimensões, aciona o jogo do verdadeiro do discurso filosófico em uma sociedade filosófica e não pode estar dissociado, portanto, “[...] dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 2010a, p. 39). A função de uma sociedade do discurso reside, justamente, em produzir ou conservar determinados discursos para fazê-los circular em um espaço fechado e distribuí-los somente segundo algumas regras (ibid.). Nesse caso, podemos pensar a educação e os sistemas de ensino, em geral, como sistemas e modelos que articulam costuras para a apropriação social dos discursos (FOUCAULT, 2010a, p. 43) de determinadas áreas de saber. Isto é, “[...] uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (p.43). Uma maneira de ritualização da palavra que a partir da pesquisa de enunciados e de formações discursivas pode ser trazida à tona, considerando a malha

¹⁵O termo perspectivista refere-se ao uso que Foucault faz de Nietzsche em seus estudos para evidenciar o papel da inscrição do acontecimento verdade mediante as relações de saber e poder, em que o/a analista de discurso assume-se como interprete situado e que ao mesmo tempo que é interprete de um dado fenômeno, é interprete de si mesmo, sendo também interpretado por si e por outros. Nesse sentido, emerge, para Foucault, o papel do(a) intelectual como aquele(a) que trabalha num determinado ponto de análise ligado às relações saber/poder, e que descentraliza a função-autor, isto é, assume a condição de falar por si mesmo e não pelos outros, criando por fim efeitos subjetivos sobre esse saber/poder.

intercambiável das forças e relações que operam sistemas internos e externos de jogos discursivos.

A fim de inscrever o tripé “ensino de filosofia”, “discurso educacional” e “*ethos* filosófico” na ordem de uma postura política perante a vida, observando uma atitude de pesquisa problematizadora, encontro amparo no “canteiro arqueogenealógico” (PERENCINI, 2017) de Michel Foucault no modo de colocar o problema pesquisado. Por isso, o apresento da seguinte forma:

- Como os saberes da Filosofia e da Educação constituem a produção do discurso sobre ensinar filosofia no Brasil, a partir da criação e das produções do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF (2006 -2022)?

A arqueologia foucaultiana ampara, num primeiro momento, o modo de colocar o problema de pesquisa, uma vez que as noções ‘arquivo’, ‘enunciado’ e ‘formação discursiva’ (empreendidas por Foucault) desempenharão um papel fundamental em relação aos gestos e procedimentos analíticos, haja vista que “Os arquivos são os vestígios para sua compreensão em nível discursivo” (PERENCINI, 2017, p. 11). Diante disso, o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar se configura como vestígio, um grande arquivo em que podemos acessar sua história e problematizar os modos de objetivação que possibilitam a formação de um discurso sobre ensinar filosofia no Brasil.

Conforme mencionado anteriormente, no ano de 2020 a professora Patrícia Velasco publica o livro “Filosofar e Ensinar a Filosofar: Registros do GT da Anpof 2006-2018”, resultado de sua pesquisa de pós-doutoramento. A autora que buscou “ investigar o histórico de crescimento do GT, recuperando os eventos realizados, as publicações coletivas e documentando o acervo individual dos pesquisadores e pesquisadoras que compõe os núcleos de sustentação e apoio do GT” (VELASCO, 2020, p. 20), apresenta em livro um precioso trabalho de catalogação que reúne registros e vestígios que contam a história de nascimento e desenvolvimento de um Grupo de Trabalho que ousou lutar e criar uma comunidade de investigação em ensino de filosofia no Brasil. De acordo com o professor Walter Kohan, a importância de registrar e dar a ler uma história - o prólogo do referido livro-, “trata-se do nascimento de uma tentativa de institucionalizar uma temática”, isto é, constituir um campo de conhecimento, posicionar uma área de saber no verdadeiro de uma cientificidade.

Aciono esse extenso, importante e primoroso trabalho de Patrícia Velasco como parte da materialidade que compõe o corpus de nossa pesquisa. Arquivo que possibilita continuar

pensando e problematizando a história do ensino de filosofia nos trópicos. Dessa maneira, considerando um segundo domínio analítico, recupero na genealogia foucaultiana, uma orientação ao modo de colocação do problema, tendo em vista que descrições genealógicas são fundamentais para compreender as relações de saber e poder que moldam os discursos sobre ensino de filosofia.

Nesse caso, o suporte genealógico permitiu identificar vínculos, rupturas, cisões nas maneiras pelas quais a comunidade filosófica brasileira vem movimentando os saberes do campo da educação e da filosofia nos processos de objetivação (FOUCAULT, 2002)¹⁶ da construção do campo de saber ‘ensino de filosofia’. Interessou-nos, identificar como esses saberes foram acionados ou dispensados, de maneira a ensaiar uma problematização a respeito dos lugares e relações que ocupam e que se estabelecem entre filosofia e educação na produção do discurso ‘ensino de filosofia’. Para isso, buscamos olhar para como ocorrem as formações discursivas sobre ensino de filosofia desde o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (2006 a 2022) a fim de analisar como esse discurso tem se constituído como um campo de saber específico.

Tomar o GT Filosofar e Ensinar Filosofar como arquivo para esta pesquisa viabilizou a realização de um diagnóstico das condições que possibilitam a emergência dos objetos do conhecimento sobre ensino de filosofia na contemporaneidade. A escolha justificou-se, uma vez que “não há em nenhum país da América Latina nada que se compare, em termos de organicidade, presença e força, a esse Grupo de Trabalho no mundo acadêmico da pós-graduação em filosofia” (KOHAN apud VELASCO, 2020, p. 16). Além de que,

[...] pensar as condições, as possibilidades e as regras, segundo as quais, determinadas coisas puderam tornar-se objeto a serem enunciados por sujeitos é assumir essa tradição como “história da emergência dos jogos de verdade; é a história das ‘veridicções’, entendidas como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos (...)” (FOUCAULT, 2006a, p.235). Logo, esta pesquisa pretende retroceder às coisas, que hoje são reconhecidas como objetos de conhecimento sobre o ensino da Filosofia (SANABRIA DE ALELUIA, 2014, p. 17).

¹⁶Trata-se da relação de como os sujeitos podem tornar-se um objeto para o conhecimento. Nesse caso, os modos de subjetivação e objetivação são partícipes de um mesmo jogo de verdade na produção de sujeitos, conhecimentos e sujeitos do conhecimento. Mais especificamente sobre a questão do saber, nesse debate, o filósofo aponta que determinar o modo de objetivação diz respeito à questionar as maneiras pelas quais os conhecimentos estão sendo possíveis de ser fabricados e produzidos. Isso implica, em última instância, demonstrar que os conhecimentos não viabilizam um processo homogêneo de construção de saberes, pelo contrário indicam disputa, batalhas e um sistema precário de poder (FOUCAULT, 2002, p. 21).

A inscrição de um Grupo de Trabalho sobre a temática do ensino de filosofia na ANPOF, expoente da comunidade filosófica brasileira¹⁷, diz de uma intensa e constante luta de defesa pela democratização do acesso à filosofia no país, uma vez que tal luta fora forjada pelo desejo de tornar a filosofia uma disciplina escolar obrigatória na educação básica. Além disso, há notadamente a luta pela conquista de um espaço institucional frente à comunidade filosófica brasileira, garantindo um lugar de fala importante, o qual tem contribuído muito nos debates acerca dos sentidos de se ensinar filosofia num país como o Brasil.

A criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar data no ano de 2006 e desde então são realizados encontros nacionais durante as Reuniões da ANPOF, bem como Encontros/Colóquios Nacionais do GT¹⁸, reunindo professores(as) e pesquisadores(as) interessados(as) e/ou dedicados(as) aos assuntos que se referem ao ensino da filosofia. O trabalho da professora Patrícia Velasco é uma contribuição ímpar para a comunidade filosófica brasileira, uma vez que a partir do seu estudo o GT ganha um arquivo histórico com as demarcações de suas atividades, de seus integrantes, de seus eventos e de suas discursividades. O livro *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF - 2006-2018* está dividido em três partes principais. A primeira cumpre o objetivo de apresentar os integrantes dos núcleos de sustentação e apoio do GT, acompanhados dos respectivos resumos extraídos da Plataforma *Lattes*, seguidos do link de acesso para o mesmo; também estão apresentados, nesta parte inicial, os coordenadores do GT a cada gestão e encontros realizados, bem como as publicações coletivas produzidas pelos encontros ou oriundas deles (VELASCO, p. 20, 2020). Já na segunda parte constam os registros de todos os eventos realizados até 2018, junto de descrições sobre as apresentações feitas em cada edição. Por fim, a terceira parte trata de arquivar o acervo das produções atuais dos membros que compõem o GT. “Embora o grupo tenha sido criado em 2006, optou-se por arquivar o acervo dos pesquisadores e pesquisadoras deste GT por um período maior, compreendendo as duas últimas décadas: 1997 a 2007 e 2008 a 2018” (VELASCO, 2020, p. 21).

Tal abrangência temporal fora discriminada tendo em vista os marcos legais que postularam a filosofia como disciplina escolar, além de que o recorte auxilia a autora a averiguar o crescimento da produção da área no país, bem como a inserção de cada professor(a) membro(a) do GT nesse percurso histórico. Ao final do livro é oferecida uma análise

¹⁷A ANPOF foi fundada em 1983 e realiza encontros nacionais reunindo os(as) pesquisadores(as) em filosofia no Brasil. Inicialmente a ANPOF contava com 31 Grupos de Trabalho (GT) e hoje já somam 76, demonstrando o vasto crescimento da pesquisa filosófica brasileira. Esse assunto será abordado no Capítulo 3 desta pesquisa.

¹⁸Estes eventos conhecidos como Colóquios acontecem no ano subsequente à Reunião da ANPOF, (haja vista que esta ocorre a cada dois anos) o que tem fortalecido de modo muito significativo o Grupo.

comparativa dos dados das publicações nessas décadas, possibilitando a autora afirmar que as produções do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar consolida uma área de pesquisa: o ensino de filosofia (VELASCO, 2020).

Considerando o exposto até aqui, esta tese se constituiu a partir da observância da necessidade de identificar e compreender as maneiras pelas quais o campo de saber ‘ensino da filosofia’ vem se constituindo contemporaneamente como um objeto de saber possível de ser reivindicado ‘campo de conhecimento’. Tal formulação está assim pensada considerando a tese posta em discussão por Velasco (2019): “já há no Brasil o delineamento de um campo de conhecimento em/sobre Ensino de Filosofia, [...] um campo de conhecimento que podemos intitular de *Ensino de Filosofia* ou *Filosofia do Ensino de Filosofia*” (p. 6-8).

A proposição de inscrever o campo de saber ‘ensino de filosofia’ no registro discursivo de campo e área de conhecimento parte da constatação de que “as pesquisas sobre Ensino de Filosofia vem sendo feitas no Brasil desde a década de 1990, por nomes como Dalton José Alves, Elisete Tomazetti, Leoni Henning, Marcos Lorieri, Silvio Gallo, Walter Kohan, entre outros/as” (VELASCO, 2019a, p. 8), a partir de questionamentos que tensionam a formação filosófica de professores(as) de Filosofia e da reivindicação da consideração do ensino de filosofia sob a perspectiva filosófica (ibid). Além disso, Velasco (2019a) destaca alguns “fatores que vêm alavancando as produções de modo vertiginoso”, tais como: a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio em 2008, Programas de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES, o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que conta com inúmeros subprojetos Filosofia, a criação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-Filo).

No ínterim deste debate, nos propusemos na pesquisa, realizar alguns recuos. Por isso, toma-se a premissa que alça o campo de saber ‘ensino de filosofia’ como campo de conhecimento específico, objeto de análise. Nesse sentido, colocamos também em evidência a necessidade de olhar para as formações discursivas que constituem este campo de saber a partir daquilo que tem sido possível ser dito desde o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF. Importava, portanto, resgatar a historicidade do GT, observando as condições de emergência de sua criação, tendo em vista que seu aparecimento na comunidade filosófica brasileira demarca um contexto discursivo de lutas em prol da democratização do ensino de filosofia e aciona a compreensão da urgência de pensá-lo como um problema filosófico.

Dito isso e considerando a presença de um *ethos* filosófico, se fez importante investigar as relações estabelecidas entre o discurso filosófico e o discurso educacional, a fim de problematizar as maneiras pelas quais ocorrem as formações discursivas sobre ensinar filosofia

no Brasil, desde essa comunidade de investigação. Esse empreendimento analítico, por fim, possibilitou traçar pistas das condições de aparecimento das formas de discurso que formadas a partir de certos conjuntos de enunciados exprimem acontecimentos descontínuos nas regras de veridicção desse saber. Por isso, a compreensão sobre como o GT tem considerado os estudos do campo da educação para pensar o campo de saber ‘ensino de filosofia’ foi fundamental.

O foco da investigação realizada foi a produção discursiva sobre ensino de filosofia no Brasil nos anos de 2006 a 2022, desde o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e sobre ele procuramos imprimir dois domínios analíticos, que correspondem respectivamente a inspirações arqueológicas e genealógicas. Constituiu-se, desse modo, uma pesquisa que se valeu das teorizações do campo arqueogenealógico. O primeiro domínio trata de analisar os “modos de objetivação” (FOUCAULT, 2002) de um determinado saber (ensino de filosofia) em uma determinada época (as duas primeiras décadas do século XXI). O ano de 2006 figura como marco histórico por datar a criação do Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar.

O objetivo da pesquisa consistiu em demarcar enunciados que poderiam acionar os discursos oriundos das ciências da educação desde uma espécie de mascaramento, em vias de dissolvê-los/sombreá-los em regimes epistemológicos estritamente filosóficos. Isso porque suspeitávamos da possibilidade de uma assepsia dos discursos educacionais, e a consideração de um campo de conhecimento filosófico-educacional pela via estritamente filosófica.

Encontram-se evidências dessa possibilidade nas formas de discurso que acolhem e hierarquizam formações discursivas derivadas do campo de saber filosófico. É recorrente depararmos-nos com regularidades discursivas que tratem os assuntos relacionados ao ensino de filosofia com a marca (*ethos*) ‘educação filosófica’, ‘formação filosófica’, ‘filosofia do ensino de filosofia’, ‘didática filosófica’, em detrimento de expressões como: ensino de filosofia, metodologia de ensino de filosofia, práticas de ensino de filosofia, didática da filosofia entre outros. Utilizamos, ao longo dessa tese, as expressões “didática filosófica” e “didática da filosofia” a partir das considerações de João Boavida (2010), Laura Agratti (2008) e Elisete Tomazetti (2021), que demonstram que, embora saberes relacionados, não são sinônimos um do outro.

O argumento geral que aparece como justificativa para essas formas de discurso reside no fato de que a demarcação filosófica retiraria o caráter ‘puramente pedagógico’ do ensino de filosofia. Sem dúvida essa é uma questão que merece certos apontamentos e explicitações. Por isso, foi tomada como problema e colocamos sobre ela nossos interesses de pesquisa, com vistas a identificar como ocorrem as suas formações discursivas e em que medida elas aproximam,

distanciam ou diferem os dois campos de saberes que resultam na sua função-enunciativa. A partir disso, recolhemos elementos para tratar a questão desde a noção de um *ethos filosófico*, inserida nas formas de discurso. Frente a essas questões, apresento os objetivos que guiaram a pesquisa:

Objetivo Geral:

- Analisar como os saberes oriundos da Filosofia e da Educação constituem a produção de um discurso sobre ensinar filosofia no Brasil, a partir da criação e das produções do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF.

Objetivos Específicos:

- Descrever a historicidade do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, observando suas condições de emergência;
- Identificar e analisar os enunciados sobre ensinar filosofia no Brasil nas produções do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar no período de 2006 a 2022;
- Problematizar as relações entre os discursos da Filosofia e da Educação nas formações discursivas do GT sobre ensinar filosofia no Brasil.

No que diz respeito às condições de emergência do ensino da filosofia como um saber possível de ser enunciável no Brasil, buscamos amparo nos estudos arqueológicos realizados por: Tiago Brentan Perencini (2017) – “Uma arqueologia do Ensino de Filosofia no Brasil: formação discursiva na produção acadêmica 1930 a 1968”; José Roberto Sanabria de Aleluia, em sua dissertação de mestrado “O Ensino de Filosofia no Brasil: uma Arqueogenealogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo” (2014)¹⁹, bem como sua tese de doutoramento “Por que não somos filósofos? Notas genealógicas sobre o ensino da filosofia na Universidade de São Paulo” (2021). Também na dissertação de mestrado de Augusto Rodrigues (2019) intitulada “Como nos tornamos os professores que somos: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia”. Tornar

¹⁹No ano de 2015 a referida dissertação foi publicada como livro, integrando o selo “Cultura Acadêmica” da Fundação Editora da UNESP recebendo o título de “A invenção do Filósofo Ilustrado: notas arqueogenealógicas sobre o ensino da Filosofia no Brasil”.

essas pesquisas referências bibliográficas cumpriu, por um lado, a tarefa de realizar um recuo ao passado e identificar na história de constituição do ensino da filosofia os modos de objetivação desse saber no nosso país. Por outro lado, indicou algumas proveniências que auxiliaram nos processos de emergência da existência de uma comunidade de investigação em ensino de filosofia no Brasil, o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. Além disso, nos possibilitou apresentar um breve estado do conhecimento sobre os assuntos de interesse da pesquisa, uma vez que além de associados à temática pretendida compartilham da mesma matriz teórica-metodológica.

De acordo com Sanabria de Aleluia (2014, p.13), no que diz respeito às pesquisas de caráter arqueológico, esse primeiro domínio analítico - compreensão dos modos objetivos de um saber possível, ou a formação discursiva dos saberes de uma época - “ não almeja identificar o progresso epistemológico, tampouco linear dos saberes em uma continuidade histórica”. Segundo Foucault, (2010b, p. 6), esse eixo pretende identificar quais são as práticas discursivas que podem “construir matrizes de conhecimento possíveis”. Para isso, algumas estratégias metodológicas são requeridas: “do conhecimento ao saber, do saber às práticas discursivas e às práticas de verificação” (FOUCAULT, 2010b, p. 6). Esse procedimento analítico, que se encontra no seio do projeto arqueológico foucaultiano, apresenta caminhos investigativos para compreender, a partir dos modos de objetivação e das práticas discursivas, as formações discursivas que sustentam a emergência de um determinado objeto como “campo de conhecimento”.

Recorrer ao “canteiro arqueogenealógico” (PERENCINI, 2017) foucaultiano, para realização de nossa pesquisa, acionou uma forma-filosófica e um gesto-analítico que abrem uma singular possibilidade de significar e tratar o passado, observando um tipo de história que se faz, se conta, se escreve “por baixo”. Distanciada do modo universal e contínuo de conceber os objetos e os fatos históricos, esta ‘forma’ privilegia uma maneira de analisar os acontecimentos em sua regularidade e dispersão, o que impõe a necessidade de tomar como fonte e problema formações discursivas que foram esquecidas, não-pensadas, não vistas como dignas de serem tomadas como problemas e, por fim, subsumidas por narrativas dominantes.

Importa, portanto, compreender as condições históricas que possibilitaram que certos objetos emergissem como conhecimento, isto é, seu processo de objetivação, haja vista a necessidade de “determinar em que condições alguma coisa pode se tornar objeto para um conhecimento possível, como ela pode ser problematizada como objeto a ser conhecido, a que procedimento de recorte ela pode ser submetida, que parte dela própria foi considerada pertinente” (FOUCAULT, 2006a, p. 234).

Nesse caso, Carvalho (2007) destaca que as condições de problematização entre os modos de subjetivação e objetivação não variam e não são dadas historicamente, elas precisam ser tomadas como problemas históricos e ser colocadas, portanto, na ordem de uma problematização que varia de acordo com os modos pelos quais vão sendo tomadas como problema, ou seja, com a história de sua problematização.

Cabe notar que Michel Foucault ao traçar a historicização da emergência de um campo de conhecimento, faz o mapeamento das relações de poder que o inscrevem como enunciado possível ou não de ser dito em determinado momento histórico. Assim, o filósofo distingue a passagem epistemológica de um objeto de saber à área de saber e campo de conhecimento, e demonstra que os campos disciplinares ou áreas de conhecimento se formam e evoluem a partir dos avanços da pesquisa especializada, configurando-se como um avanço heterogêneo e disperso.

Na sua obra *Arqueologia do Saber*, escrita em 1961, o filósofo sistematizou a metodologia utilizada para os estudos das formações discursivas que constituem e formam um campo de conhecimento. Enfatizou que a literatura ou as literaturas que formam um campo de conhecimento não são monofônicas e homogêneas. Pelo contrário, constituem-se como multifacetadas e descontínuas, formadas por múltiplas vertentes epistemológicas. Portanto, estritamente relacionada com as relações de poder que propiciam as condições de sua proveniência e emergência.

Ao delimitar os estudos epistemológicos de um campo disciplinar, como é o caso do ensino de filosofia, nesta tese, olhamos para sua condição de emergência e passagem de objeto de saber à campo de conhecimento específico. Desse modo temos uma primeira ilustração: a filosofia, entendida como grande área, diz respeito à área de saber do qual um objeto de saber, o ensino de filosofia, é partícipe. Assim também o é com a grande área, chamada educação.

Considerando o debate contemporâneo da inscrição do discurso 'ensino de filosofia' na reivindicação da cidadania filosófica do campo (VELASCO, 2022; GELAMO, RODRIGUES, 2022), podemos notar a partir do constructo foucaultiano que as áreas filosofia e educação, respectivamente, são áreas do saber do qual o ensino de filosofia é tanto uma temática de estudo, quanto um objeto de saber e um campo de conhecimento.

Um campo de conhecimento, por sua vez, é sempre delimitado pelas modalidades de enunciação de seu objeto, isto é, pelos conceitos e temáticas privilegiados em determinado tempo histórico, examinando a maneira pelas quais estes se formam como parte dos seus objetos de estudo. É neste enlace que entra no debate a demarcação das relações de poder, como

também as distinções foucaultianas entre saber e ciência, ou ainda, entre os domínios científicos e os territórios arqueológicos (FOUCAULT, 2008a).

Os territórios arqueológicos podem atravessar textos ‘literários’ ou ‘filosóficos’, bem como textos científicos. O saber não está investido somente em demonstrações, pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas [...]. A prática discursiva não coincide com a elaboração científica a que pode dar lugar; o saber que ela forma não é nem o esboço rigoroso nem o subproduto cotidiano de uma ciência constituída. As ciências – pouco importa no momento a diferença entre os discursos que têm uma presunção ou um estatuto de cientificidade e os que não apresentam realmente seus critérios formais – aparecem no elemento de uma formação discursiva e tendo o saber como fundo (FOUCAULT, 2008a, p.222).

Para analisar formações discursivas e historicizar a emergência de um campo de conhecimento, cabe ao analista observar quatro princípios metodológicos: 1) a demarcação das superfícies de sua emergência – o que corresponde a identificar os princípios delimitadores daquilo que está sendo falado, isto é, identificar e analisar a condição discursiva de aparecimento de um objeto de saber; 2) a descrição das instâncias de delimitação: o que significa delimitar os campos institucionais e as várias disciplinas para as quais um tema é objeto de estudo (no caso do ensino da filosofia, identificamos dois campos institucionais, a filosofia e a educação); 3) a análise das grades de especificação – ou seja a análise das proveniências, relações de poder que se estabelecem na formação do saber considerando múltiplos aspectos como: instituições, processos sociais, políticos, territoriais, econômicos, normas e comportamentos, técnicas, etc.; e 4) análise das relações de dispersão contidas entre 1, 2 e 3 na formação de um discurso válido na inscrição de cientificidade.

Como o próprio nome sugere, a arqueogenealogia aciona a fusão de dois momentos distintos e complementares no pensamento foucaultiano, a arqueologia e a genealogia. Por isso, esta tese articula suas análises a partir de pistas metodológicas que considera estes dois âmbitos dos estudos foucaultianos. O primeiro, conforme exposto, se configura mais arqueológico e se ocupa de pensar as condições enunciativas que possibilitaram a constituição do ensino da filosofia no Brasil, cuja passagem de se dá de um objeto de saber sujeitado para um saber reivindicado campo de conhecimento. Neste sentido, o interesse de pesquisa a ser abordado neste âmbito tratará de identificar as formações discursivas que conduziram a possibilidade desta reivindicação no tempo presente. Já o segundo, configura-se como um âmbito mais genealógico e busca pensar a partir da trama saber-poder as relações que constituem a situação da primazia da filosofia em detrimento do discurso educacional e se tais relações podem ser pensadas na ordem de um *ethos* filosófico que engendra práticas sociais nas quais se estabelece

os modos de enunciação do objeto de conhecimento ensino de filosofia, bem como no aparecimento discursivo de seu sujeito de conhecimento²⁰.

Posto isso, uma primeira hipótese apareceu em nossa pesquisa: o ensino de filosofia no Brasil se constituiu discursivamente como um saber sujeitado e contemporaneamente tem seu saber justificado desde os regimes epistêmicos de justificação filosófica, na qual o enunciado da primazia da filosofia e do filósofo são postos em evidência, enquanto os enunciados do campo das ciências da educação parecem sofrer um processo de ocultamento epistêmico na constituição do seu campo.

Nossa intenção com a pesquisa foi escavar as formas de discurso que modulam a constituição epistêmica do campo de saber ‘ensino de filosofia’ no Brasil, considerando a sua trama histórica como saber sujeitado que ao ser inscrito nos jogos de veridicção do saber científico filosófico, sofre diversos mecanismos de interdição sobre os demais saberes que o atravessam. Em especial, procuramos empreender uma analítica sobre as batalhas discursivas que correspondem ao campo enunciativo derivado das ciências da educação, isso por entender que a área de saber disciplinar em questão é constituída simultaneamente tanto pelos saberes filosóficos, quanto educacionais.

Foi de nosso interesse inquirir sobre os modos de hierarquização e legitimação do campo de saber ‘ensino de filosofia’ (considerando seus aspectos de inscrição na ordem de saber curricular/disciplinar), pois, desconfiamos da ocorrência discursiva de uma tentativa de assepsia dos conhecimentos das ciências educacionais em suas funções-enunciativas, haja vista a obstinada busca de demarcação filosófica como justificativa de legitimidade científica do campo. A pergunta motora que impulsionou toda essa conversa fora acionada pelo constructo foucaultiano da posição de um discurso em relação a uma determinada ordem de saber. Então, quando falamos em ensino de filosofia o que significa estar no verdadeiro do discurso? Quer-se, com essa pergunta, chamar atenção para os modos de fabricação do seu conhecimento, que marcados pelo *ethos* filosófico, repelem para fora de sua zona enunciativa saberes e discursos que demarcam “toda uma teratologia do saber”²¹ (FOUCAULT, 2010a, p.33).

²⁰Segundo Noto (2015, p. 134) para Foucault compreender a existência de um enunciado, implica compreender a efetividade de certos usos da linguagem, fazendo uma investigação crítica em quatro dimensões diferentes: “[...] compreender o que possibilita a existência do objeto a que se refere o enunciado, a existência do sujeito que o enuncia, dos conceitos utilizado no enunciado e dos temas que ele envolve. [...] No que diz respeito às condições de existência do sujeito da enunciação, por exemplo, Foucault afirma “[...] a questão é determinar o que deve ser o sujeito, a que condição ele está submetido, qual estatuto ele deve ter, qual posição ele deve ocupar na realidade ou no imaginário a fim de tornar-se sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento” (2001, p. 1451)”.

²¹A suspeita que nos leva a formular essa situação advém dos enunciados que mascararam o ensino de filosofia como objeto de conhecimento relevante à pesquisa filosófica. Historicamente os enunciados de “contaminação” e de “mal menor” constituem o saber ensino de filosofia, isso porque, em grande medida, na história da filosofia

Como sabemos, a história da relação entre filosofia e educação data desde os primórdios da filosofia ocidental, e existe um grupo amplo de filósofos(as) da educação que consideram essa relação tão estreita que todo processo filosófico consistiria em um processo de formação humana, não havendo, nesses termos, uma separação substancial entre educação (entendida como instrução e formação) e filosofia. Por outro lado, a história da constituição dos saberes disciplinares e científicos têm expandido as fronteiras entre a ciência educacional – pedagogia – e a filosofia profissionalizada. A relação filosofia – pedagogia (ciências da educação), no território universitário, não é uma relação tão harmoniosa, e não raro, os(as) filósofos(as) tentam separar o discurso educacional-pedagógico das suas construções teóricas. O ensino de filosofia, portanto, carregando consigo o signo “ensino de”, põe a filosofia frente a frente a todo momento com o “monstro” que ela tanto tentou se desvencilhar.

Seguindo as pistas deixadas por Foucault em *A Verdade e as Formas Jurídicas* (2002), observamos que tal fabricação discursiva não está dissociada dos modos pelos quais também são fabricados o sujeito do conhecimento, isto é, aqueles modos que objetivamente subscrevem os regimes discursivos de verdade instaurados no acontecimento “objeto de saber”. No caso específico do ensino de filosofia, percebemos que o enunciado que regula o seu aparecimento como um saber específico associado à filosofia, posiciona-o na ordem do verdadeiro, desde que esse verdadeiro seja o verdadeiro do discurso filosófico. Por isso, a tese levantada nesse debate, consiste em demonstrar que o ensino de filosofia tomado como objeto de conhecimento e área de saber, não constitui apenas um conteúdo simbólico, mas produz no interior de saberes e práticas sociais abrangentes uma forma que forja tanto a sua construção epistêmica quanto a de seus sujeitos do conhecimento. E disso, outra questão emerge ao modo de compreensão do problema: do que exatamente estamos falando quando falamos em sujeito do conhecimento em ensino de filosofia?

Na perspectiva teórica-metodológica a qual nos filiamos, mais do que localizar formas para oferecer respostas, encontram-se maneiras de problematizar as questões. Então, outra vez irrompe dentro da pergunta, um aspecto importante que merece especial atenção. Trata-se do

ocidental, o ensino da filosofia fora visto como pernicioso ao trabalho filosófico, justamente por trazer em seu interior saberes emergentes de um campo considerado sem prestígio de cientificidade: os saberes da didática, das metodologias e práticas de ensino. Agora, no contemporâneo, nota-se, ao menos no Brasil, uma forte tentativa de devolver ao ensino de filosofia legitimidade filosófica. O problema observado nessa justificação, passa pelo jogo discursivo de mascarar os saberes oriundos das ciências da educação. Tentativa de demarcação que repele o que chamaremos de ‘teratologia do saber educacional’. Foucault (2010a) chama atenção de que “[...] no interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas, mas ela repele para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber” (33). Além de que, “[...] uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina, antes de ser declarada verdadeira ou falsa deve encontrar-se no “verdadeiro do discurso” (ibid).

modo de compreender o que vem à tona com a colocação do problema. Nesse caso, não nos valeremos das fontes teóricas do sujeito que conhece. Tampouco, procuraremos os rastros de uma historicidade perdida a ser desvelada. Assim, não pensaremos sobre o sujeito, já dado, da representação, do qual seria possível espremer a verdade do objeto investigado. Do contrário, perguntamo-nos pela constituição desse sujeito tramado na história. Para isso, de acordo com Foucault (2002), “seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história e que é a cada instante fundado e refundado pela história” (p.10).

Logo, não buscaremos revelar a verdade oculta de uma história também ocultada, todavia, buscamos identificar marcadores discursivos silenciados, isto é, os acidentes que possibilitaram o aparecimento do acontecimento verdade em determinado tempo histórico. Seguindo esse caminho, renunciamos a noção de sujeito [do conhecimento] universal e atemporal. O que, em última instância, implica também na recusa de compreender o próprio conhecimento como assentado em noções universalistas. Assim, redirecionamos o seu entendimento para uma visão perspectivista: o conhecimento passa a ser compreendido a partir da tese posta por Donna Haraway (1995) do “conhecimento ou pensamento situado”, - que por fim, conduziu esta pesquisa a observar a emergência dos discursos e enunciados por região do país.

O conhecimento, nessa grade de leitura, inscreve-se discursivamente como descontínuo, justamente por considerar que “as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento (FOUCAULT, 2002, p. 8). Consideramos, portanto, que o “próprio sujeito do conhecimento tem uma história” (ibid) em que as circunstâncias de seu aparecimento são dadas pelas condições de possibilidade de sua inscrição em nível discursivo, construídas na e pela linguagem.

A fabricação do sujeito do conhecimento, bem como sua demarcação como registro discursivo na área de saber ao qual é partícipe, não obedece à régua da filosofia das ideias e das mentalidades que o posicionou numa relação determinada sobre o objeto que precisa ser apreendido, devorado, desvelado. As formas de conjuração de um saber não se restringem às condições ideais de adequação entre sujeito [que conhece] e objeto [a ser conhecido]. Mas, conhecer adquire a necessidade da entrada no jogo das condições de fabricação tanto do objeto quanto do sujeito. Por isso, se mostra adequado determinar os pontos de inscrição em que a análise de um determinado objeto foi possível, atentando para quais procedimentos de recorte foi submetido, como foi possível concebê-lo como objeto a ser conhecido, quais de suas partes

formam consideradas pertinentes e quais foram interdidas, ou seja, determinar seu modo de objetivação “que tampouco é o mesmo de acordo com o saber em pauta” (FOUCAULT, 2006, p. 125).

Assim, abre-se uma fenda epistêmica que permite questionar os modos pelos quais o conhecimento tem sido possível de ser fabricado, considerando os jogos, as disputas inerentes a cada época de recorte. Com isso, considera-se também a possibilidade de observar nas correlações de forças, os modos de dominação (FOUCAULT, 2002) que se instauram nos discursos, haja vista que o conhecimento não permite ser tratado perante a relação de adequação e assimilação entre sujeito e objeto. Todavia, o que “[...] participa dessa relação nada mais é do que um sistema precário de poder” (FOUCAULT, 2002, p. 21) em que se distribuem simultaneamente distâncias, dissidências, descontinuidades e dominação²².

São, pois, relações de poder (jogos de forças, batalhas de intensidades) entre posições conflitantes que possibilitam a passagem de um determinado objeto de conhecimento ao status de campo de conhecimento. Nessa batalha, o discurso vencedor (podemos aqui pensá-lo como dominante) transcreve ao conhecimento a sua vontade de verdade. Evidentemente, aquele que ‘domina’ tenta empurrar para fora da veridicção os discursos conflitantes, e, por isso, de acordo com Foucault, se faz importante recorrer [na pesquisa arqueológica] à análise de enunciados, buscando compreender os modos de dominação que circulam nas formações discursivas.

Se o conhecimento emerge como produto de disputas, ele, naturalmente, tenderá a apagar as perspectivas que não convergem com as práticas discursivas que lhe são adjacentes. Os saberes hierarquizam-se, sobrepondo-se uns aos outros e, conseqüentemente, os modos de objetivação e de dominação operam em seu interior técnicas de submissão, cooptação e repulsa. Ao mesmo tempo, formam alianças, aliciam-se de modo a repelir aqueles saberes que precisam ser sujeitados. Nessa dinâmica conflituosa, a correlação de forças e a inscrição polêmica e estratégica de uma determinada forma de saber, irá determinar (do ponto de vista da hierarquia) qual saber será posicionado como verdadeiro na ordem do discurso e qual será sujeitado.

Percebemos que o movimento hipercrítico aciona a possibilidade de trazer à tona a história silenciosa dos saberes sujeitados, escavando o terreno dos discursos soterrados, demovendo a condição de sua escória, fazendo emergir sobre si a tônica de uma contra história. Dado esse recorte, passamos a entender o ensino de filosofia constituído como um saber

²²Sobre isso Foucault destaca que “[...] o caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana, mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento. Pode-se falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é efeito desta batalha” (2002, p. 25).

sujeitado²³, haja vista sua história de negação enquanto saber conceitual suficientemente elaborado. Renegado, durante decênios, como saber pertinente a um dos campos ao qual é associado (a filosofia), fora marcado com enunciados de “[...] contaminação à prática filosófica” (RODRIGO, 2009), justamente por trazer consigo discussões derivativas das ciências da educação. Na história do pensamento filosófico ocidental, não era raro que o ensino do saber filosofia ficasse exposto como uma deformação da razão filosófica, sendo muitas vezes tratado como “[...] um mal menor à formação do filósofo” (OBIOLS, 2002).

Subjugado por não possuir uma teorização adequada à cientificidade filosófica, o ensino de filosofia, no contemporâneo, salta para fora das zonas de sujeição comumente outorgadas e se conclama como “[...] um saber diferencial, incapaz de unanimidade” (FOUCAULT, 2010b, p. 12). Exige para si algo a mais que ser especulado como objeto de conhecimento. Reúne todas as suas chagas, mescla todos os disparates e elegantemente posiciona seus conhecimentos de minoridade no braço esplêndido desta mãe gentil. Faz-se saber!(?). No entanto, parece ser o caso de operar regimes de verdade nesse processo que oculta e apaga os discursos que historicamente receberam o enunciado de ‘contaminação’ e ‘perniciosidade’. É, pois, sobre esta questão que depositamos nossos interesses de pesquisa.

Por mais que os elogios inundem a realidade da atual ordem discursiva filosófica brasileira, adjetivando pelos calcanhares os pesquisadores que se debruçam sobre os problemas que motivam nossa pesquisa, acreditamos que as descobertas das insignificâncias, das coisas ínfimas, do tempo decaído, do discurso que o dever compreende ser menos que a história, serão de grande importância para pensarmos o presente. Pois, inspirados por Foucault, entendemos que é “esse ‘menos’” que é preciso interrogar, liberando-o, de início, de todo indício de pejoração. (ALELUIA, 2014, p. 11).

Uma vez elencadas as demarcações, vamos aos domínios. Como mencionado em outra ocasião, dois são os âmbitos analíticos que me auxiliam a perseguir tanto procedimental quanto teoricamente a formulação aqui proposta. Nesse processo as seguintes questões subjacentes serão consideradas: i) Que relações de saber e poder são estabelecidas entre a Filosofia e a Educação na construção do saber Ensino de Filosofia? ii) Que saber seria este nomeado Ensino de Filosofia? iii) Quem o produz? Essas questões, por sua vez, auxiliam a projetar os escopos procedimentais da analítica, tendo em vista que operam recortes de assuntos de interesse. Desta forma, buscou-se compreender em que medida o campo de saber ‘ensino da filosofia’, sujeito pela Grande Filosofia, tem dispensado os saberes da educação ou os tem utilizados em suas elaborações conceituais. Tal compreensão abre um leque de possibilidades para inquirir o

²³Voltaremos a explorar essa questão no capítulo 2 desta pesquisa.

tempo presente, inscrevendo assim a problemática de pesquisa no terreno de uma problematização que visa pensar sobre os modos operacionalizados e assumidos (os quais optamos pensá-los na dimensão do *ethos* filosófico) pela comunidade investigativa ‘Filosofar e Ensinar a Filosofar’ sobre as relações que se exprimem entre Filosofia e Educação desde o instaurador discursivo ‘ensino’.

Do ponto de vista de construção de saberes com Foucault (2002) passaremos a interrogar quais as práticas discursivas implicadas no processo e quais os jogos de verdade estabelecidos, isto é, quais seriam suas regras de veridicção? Neste momento, cabe olhar para as maneiras pelas quais o campo de saber ‘ensino de filosofia’ tem sido fabricado, recorrendo a um mapeamento das suas condições de produção discursiva, seguido da análise de discurso.

A partir disso será possível diagnosticar, além das regras de veridicção, a situação do campo no país, pois uma vez suspeitado que o ensino de filosofia se pretenda um problema inerente do discurso filosófico, suas condições de produção e aparecimento parecem figurar, historicamente no terreno pedagógico, bem como as pesquisas acadêmicas que dão corpo às produções da área são acolhidas, predominantemente, nos programas de pós-graduação em educação. Situação que justifica, entre outras coisas, o movimento contemporâneo do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar a lutar pela cidadania filosófica da área, isto é, para o reconhecimento do ensino de filosofia como um campo legítimo dos problemas filosóficos.

Uma terceira via de problematização aparece, nesse sentido, pela via paradoxal do *ethos* filosófico; isso porque, se por um lado, observa-se na história da filosofia a tentativa de demarcar seu ensino na esteira de um problema estritamente filosófico, por outro, na ordem da filosofia profissionalizada, ensino de filosofia carece de reconhecimento, visto que é comum que seja encarado na pós-graduação brasileira em filosofia como uma questão de pouca relevância filosófica. Portanto, apostamos em colocar esse paradoxo em cena, atentando para as formas como ele se lança na história do ensino de filosofia no Brasil. Se a hipótese da primazia da filosofia for verdadeira, parece adequado supor como problema que tal primazia se coloque como enunciado de legitimação na forma de inscrição das regras de veridicção de seu discurso, mas que abra mão de fornecer a ele um campo associado de inscrição, jogando-lhe assim para fora das zonas de legitimação do discurso filosófico.

Nos estudos de Foucault sobre o biopoder, podemos observar o paradoxo como estratégia de limitação e rarefação de determinados discursos. A questão, no nosso caso, paira no seguinte sentido: no ponto de inscrição discursiva da conversão de determinado objeto de saber em campo de conhecimento, o paradoxo pode ser pensado como estratégia de rarefação e limitação no mecanismo de controle discursivo que incidem sobre os jogos de veridicção.

A limitação refere-se a um procedimento de exclusão em que “[...] os sujeitos são limitados em suas possibilidades de participar da produção e circulação dos discursos. Esses mecanismos são exteriores ao discurso e se localizam na própria sociedade [...] e ocorre na forma de um jogo entre os que controlam e os que desejam estar com a palavra” (COSTA; FONSECA-SILVA, 2014, p. 50). Já a rarefação trata-se de um mecanismo de controle interno em que alguns princípios (autor e comentário) atuam de maneira especial.

O percurso traçado por Tomazetti (2003) e Gallo (2007a), ao demarcarem a trajetória da Filosofia da Educação no Brasil e demonstrarem a constituição do seu campo como um saber disciplinar, anima os modos de pensar as questões supracitadas. Recupera-se das interrogações postas por Gallo (2007a, p. 263) em relação à filosofia da educação, problematizações que auxiliam a tramar a interfaces contidas na constituição do campo ‘ensino de filosofia’. Desse modo, faz sentido inquirir: de que estamos falando, quando nos referimos ao ensino de filosofia? De um campo disciplinar? De uma disciplina ensinada nas escolas? De um campo de pesquisas? De uma área de saber? Que discursos têm predominado nesse campo? Quais os regimes de verdade que têm definido o que significa ensinar filosofia no Brasil?

As noções operadas por Foucault de campo disciplinar e campo de saber, ajudam a perseguir essas questões. “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente de regras” (FOUCAULT, 2010a, p. 36).

A disciplina é, pois, aquilo que permite a enunciação de um discurso, de um saber, controlando o que pode ou não ser dito, e a maneira como deve se dizer. A disciplina é uma forma de organização, um instrumento de delimitação dos horizontes de um campo de saberes, que permite dizer o que faz ou o que não faz parte daquele campo. (GALLO, 2007a, 263).

Na sua obra procedimental “Arqueologia do Saber” (2008), Foucault percorre alguns caminhos que auxiliam a problematizar as relações estabelecidas entre a formação dos conceitos e suas intersecções com ciência e saber. Nessas amostragens conceituais das regularidades discursivas e da descrição arqueológica, o filósofo apresenta algumas noções sobre o conceito de campo de saber que nos servirá de amparo para proceder nas problematizações futuras. Destaca-se que “O saber não é o canteiro epistemológico que desaparecia na ciência que o realiza. A ciência (ou o que passa por tal) localiza-se num campo de saber e nele tem um papel que varia conforme as diferentes formações discursivas e que se modifica de acordo com suas mutações” (p. 206). Além disso, Foucault sugere que são os conjuntos de enunciados que se dispõe a desenvolver os objetos dos discursos em campos de conhecimentos. Essa paisagem

conceitual será utilizada para pensar a noção de “campos” empregada na subseção “1.3 Composições: Ensino de Filosofia entre campos?”. No item que segue, busco apresentar algumas demarcações que tramam os contornos desta pesquisa.

1.2 DEMARCAÇÕES: OS CONTORNOS DA PESQUISA

Ao perceber a ausência de pesquisas sobre o campo de saber nomeado ‘ensino da filosofia’, Tiago Brentam Perencini (2017) revisa a produção acadêmica em 41 periódicos brasileiros publicados entre 1930 e 1968 com vistas a procurar vestígios da produção brasileira sobre a temática. Contabilizando 18 periódicos da área “filosofia” e 23 da área “educação”, o pesquisador encontrou cerca de 11.600 textos, de 1240 edições e a partir da análise desse material, apontou a presença de 41 textos que apresentam elementos para pensar a produção nacional sobre ensino de filosofia no período elencado.

Diante do resultado pouco expressivo, Perencini demarca que a produção encontrada configura 0,35% da produção total revisada. Dela se ocupou em analisar como ocorreu a formação discursiva do ensino de filosofia em nível universitário no Brasil, atentando a responder às suas questões enquanto estudante, professor e pesquisador em filosofia que se vê frustrado em relação aos não-lugares que o discurso do ensino ocupou durante sua trajetória como estudante de graduação.

O pesquisador demonstra que essa frustração decorre de uma herança formativa, ora alicerçada sobre os arautos da missão francesa na USP, responsável por trazer para o além mar a tradição estruturalista do comentário do texto filosófico. Ou, dito de outro modo, responsável por enraizar no Brasil um tipo de ritual da palavra e de conduta filosófica que mantêm a filosofia e seu ofício no verdadeiro do discurso da tradição historiográfica²⁴ desde a implantação do

²⁴De acordo com Tomazetti e Marçal (2015a), “a prática historiográfica nos cursos de Filosofia fez tradição no Brasil com a criação do modelo universitário do qual a Universidade de São Paulo (USP) foi pioneira, em 1934. O surgimento dessa concepção está materializado no Anuário da Faculdade de Filosofia de 1934-1935, no texto “O Ensino de Filosofia: suas Diretrizes”, escrito pelo professor Jean Maugüé. O Anuário é considerado a “certidão de nascimento” do Departamento de Filosofia da USP e, mais amplamente, de uma forma de ensinar e aprender filosofia no Brasil” (p. 50). Ribas (2019) acentua que o nascimento na USP de um modo de ensinar e aprender filosofia constrói um regime de verdade quanto à maneira pela qual o sujeito brasileiro irá se relacionar com o filosofar, cuja herança advém das ideias de Martial Guérault, Victor Goldschmidt e Jean Maugüé. Os três professores franceses são responsáveis, portanto, vide a missão francesa na USP, de criar um ambiente filosófico no Brasil para a iniciação da filosofia profissionalizada: “um método para estudar e aprender filosofia nos trópicos (TOMAZETTI; MARÇAL, 2015a, p. 52). O método centrado no estudo estrutural de textos filosóficos e costurado na forma do comentário filosófico, tornou-se um modelo no além mar para tomar o estudo da filosofia pela sua história. Para mais informações sobre o assunto, algumas pesquisas podem ser visitadas como a dissertação de

método estrutural como um modo de fazer filosofia e uma nova feição filosófica que se institui no departamento francês de ultramar (ARANTES, 1994).

A propósito deste assunto, Augusto Rodrigues (2019) em sua dissertação de mestrado “Como nos tornamos professores que somos: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia”, demonstra aspectos relevantes para a compreensão da recepção e consolidação do estilo filosófico-universitário proveniente do estruturalismo uspiano. Rodrigues (2019) apresenta as condições de atualização da historiografia, bem como os limites do estruturalismo na formação de professores e professoras de filosofia em nosso país. Para isso, fornece elementos para que possamos refletir sobre as recepções históricas da história da filosofia estrutural na sua condição metodológica, isto é, a submissão do fazer filosófico enquanto explicação de texto (p. 90).

Privilegiando a técnica de explicação de texto, somada a uma sólida formação na história da filosofia, o método estrutural francês de leitura e comentário de textos filosóficos consolida em terras brasileiras um perfil esperado de estudante de filosofia, professorado e da própria condição do que seja o trabalho filosófico.

A pergunta que move Perencini em sua pesquisa é aqui recuperada em *ethos*, visto que ao observarmos a constituição da filosofia em nosso país notamos uma história de legitimação que se funda e se hegemoniza a partir de uma série de interdições e silenciamentos que dizem de uma vontade de verdade sobre a filosofia e sobre o pensamento filosófico que tenta emergir desde o Brasil. Perencini (2017) pergunta se seria possível fazer de outros modos. E quais seriam esses outros modos possíveis, outrora interditados. Recupero a pergunta, pois ela aciona o modo de projetar nossa pesquisa, observando uma história crítica de nós mesmos, herdeiros(as) testamentários(as) da filosofia ilustrada e profissionalizada.

Segundo Menezes (2011), ao empreender-se uma crítica a partir dos estudos foucaultianos “colocamo-nos no lugar daquele que, ao perguntar, não procura pelas explicações, mas pela possibilidade de suspeitar do que está posto” (p. 37). Com isso em vista, entendemos a relevância e necessidade de assumir uma postura de pesquisa que percorresse uma história crítica de nós mesmos, isto é, “[...] como uma atitude, um *ethos*, uma vida filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível”. (FOUCAULT, 2005, p. 351).

Situado nesta mesma paisagem de pensamento, Perencini (2017), na seção “Memorial vivo: do percurso em (de)formação na filosofia”, traz importantes relatos de sua trajetória

mestrado de Denilson Cordeiro “Qu’est-ce que la philosophie? Jean Maugué e a Filosofia no Brasil (2003), e sua tese de doutoramento “A formação do discernimento: Jean Maugué e experiência filosófica no Brasil” (2008).

formativa estudantil e sua constituição como professor/pesquisador de filosofia, naquele período subjetivado pela ordem discursiva formativa uspiana:

Os docentes em que, de alguma forma, poderia me espelhar tratavam de explicar os textos e os rígidos conceitos de determinados autores da tradição filosófica, ao passo que os manuais ofereciam um modo de ensino calcado entre temas e a história da filosofia. O meu ofício docente foi ganhando forma nesse intento: instruir estudantes de um grau inferior ao universitário na história e nos temas da tradição filosófica. Para um iniciante, não parecia desagradável a tarefa, sobretudo porque anos depois percebi que era exatamente essa a especificidade de minha formação universitária em filosofia. (PERENCINI, 2017, p. 10).

O autor assinala os modos pelos quais foi conduzido a compreender a atividade filosófica e seu ofício de professor de filosofia a partir de uma matriz discursiva que orienta a práxis em filosofia pelo aprimoramento de conteúdos da tradição filosófica ocidental, bem como pela melhor formação possível em métodos de transmissão e exegese dos textos clássicos.

Fiel à (in)formação recebida, dediquei-me à centralidade da história da filosofia, a partir da sua transmissão e da explicitação de seus textos. A finalidade desse ensino era persuadir o outro de que tais conteúdos eram importantes e precisavam ser estudados. A sala de aula existia para mim como uma grande contenda para os exercícios retóricos a que a pesquisa me aliciava. Sobre a exigência dos conceitos abarcados pelos textos filosóficos, acreditava que o fortalecimento didático sanaria quaisquer dificuldades em seu ensino. Nisso, a minha formação como professor de filosofia estaria plenamente realizada: “explicar textos”, em sua maioria rebuscados [...] utilizando-me de uma “história da filosofia” cronológica e evolutiva como o seu instrumento privilegiado. Exatamente assim ocorriam as minhas aulas na Universidade. Era para essa finalidade que eu, estudante de filosofia, estava sendo formado. (PERENCINI, 2017, p. 12).

Uma voz dissonante, contudo, ressoa no professor e estudante Perencini e o caminho olímpico, tão seguro e virtuoso, onde tudo parecia correr bem, torna-se obsoleto. Algumas questões aparecem, se presentificam e se tornam objeto permanente de análise, mais tarde convertendo-se em pesquisas possíveis de serem realizadas²⁵.

Denominada como *experiência fratutária* de (de)formação, Perencini (2017) descreve algumas de suas trajetórias universitárias para apresentar os contornos que delinearão a sua

²⁵“Não demorei a perceber a restrição da estratégia para a qual estava sendo formado na licenciatura. O conteúdo da história da filosofia e as técnicas didáticas para a explicação de texto eram insuficientes. A sala de aula não servia mais como o palco para as minhas repetidas *performances* oratórias. Tornou-se mesmo um lugar desconfortável, arenoso e problemático. A oratória e a retórica foram ocupando um espaço secundário em meus interesses como estudante. Lembro-me de que, por conta dessa formação calcada na transmissão histórica, era tomado por uma profunda impotência. Meus colegas de curso, estudantes como eu, não entendiam muito bem o motivo. A história da filosofia parecia tão rica em suas vertentes e temas, por que questioná-la? Talvez a minha curta experiência como professor me ensinara a não tratar esse objetivo como a única forma de se relacionar com a filosofia escolar. Poderiam existir outras possibilidades, mas como estudante do curso de filosofia, ambiente de formação para professores, eu não encontrava qualquer debate acerca delas”. (PERENCINI, 2017, p. 13).

problemática de pesquisa. Posicionado ante o *êthos* mencionado por Foucault, destina ao desassossego de seus processos formativos uma maneira de se relacionar de outros modos com a pesquisa em filosofia. Toma seu “ofício” (professor de filosofia) como problema e ativa o “ensino de filosofia” como objeto de investigação. Para sua surpresa, recebe de seus professores a indicação de que o tema “[...] não se configurava como uma temática eminentemente filosófica” (PERENCINI, 2017, p. 13).

A partir daí, passa a notar outro elemento em relação ao conjunto de técnicas que organizam a prática filosófica universitária: a filosofia é especializada, logo o lugar de fala do(a) intelectual/pesquisador(a) em filosofia é o lugar do(a) especialista. E não havendo, naquela ocasião, na universidade em que estudava, especialistas em ensino de filosofia, não haveria, obviamente, pesquisa estudantil orientada neste assunto, dada a exigência de pesquisas em filosofia seguirem o registro discursivo da autoridade especializada.

Perencini toma consciência, neste momento, de que talvez, não houvesse ‘especialistas em ensino de filosofia’ por este não figurar, conforme mencionado por alguns de seus professores, uma temática filosófica relevante. Ou seja, talvez fosse possível supor que não estaria o assunto “ensino da filosofia” na condição de ocupar, na ordem de um saber profissionalizado, a posição do verdadeiro do discurso exigido pela tecnofilosofia.

O autor narra que diante de seu desejo de se dedicar a pensar as questões de ensino, seus professores indicavam que fosse procurar a área da pedagogia, pois as questões de ensino eram questões deste departamento universitário e “[...] ao menos um pedagogo haveria de pensar o ofício de professor de filosofia” (p.14). Nota-se que a postura acadêmica filosófica de relegar à prática educacional um lugar secundário, advém em certa medida de um olhar e de um *ethos* filosófico que historicamente nega os problemas educacionais como problemas dignos de serem acolhidos filosoficamente.

Essa paisagem filosófica apresentada por Perencini não é incomum. Ao ler as pesquisas sobre ensino de filosofia é usual a recorrência discursiva que aponta para um não reconhecimento “[...] do ensino da Filosofia como problema filosófico, nem mesmo como um problema, pois tudo estava dentro da ordem e no verdadeiro” (ALELUIA, 2021, p. 18) de seu discurso. Muitos seriam os trechos possíveis de serem garimpados em pesquisas de colegas que se dedicaram pensar o assunto do ensino de filosofia no Brasil, que indicam essa narrativa aqui exposta. Por isso, cumpre rerepresentar esta breve seção “Demarcações: os contornos da pesquisa”. Seu objetivo reside em trazer para a cena da pesquisa a tônica dos contornos e das desconfianças desferidas ao tema ao qual ele se dedica e demonstrar que relatar a experiência formativa, constitui a potência de sua problematização. Assim, quando aciono minhas

memórias estudantis, lá está presente o mesmo calcanhar de Aquiles. São fortes os indícios que nos instigam a mexer com alguns fragmentos dessas memórias e observá-las no jogo discursivo das vontades de verdade dispostas na construção de saberes.

Resquício do modelo uspiano, tradição historiográfica e método estrutural francês (especialmente a partir dos moldes da cultura francesa ilustrada, advindos das ideias de Martial Guéroult e Victor Goldschmidt), a experiência da filosofia como comentário de textos filosóficos e a condição *fratutária* do desconforto do filosofar configuram vestígios de um passado que endemicamente negativou as teorizações sobre o ensino²⁶. De experiências parasitárias ao acolhimento de professores e professoras que em suas aulas militam pela possibilidade de enunciar, desde o terreno acadêmico, a filosofia escolar e o filosofar como experiência de pensamento, como problema e como área de conhecimento. E também devido ao movimento político de criar em solo brasileiro uma comunidade filosófica de investigação sobre a temática, vemos postas as possibilidades para que outras histórias se façam e se contem. São contornos de pesquisas que se alçam e grupos de investigação que se formam desde uma mesma estirpe: experiências formativas. Subjetividades docentes, pesquisadores(as) que forjam sua vontade de saber desde a militância de converter a filosofia em verbo e a necessidade insurgente de tornar a experiência castrada, em vias de fazer de outros modos.

1.3 COMPOSIÇÕES: O ENSINO DE FILOSOFIA ENTRE CAMPOS?

A pesquisa arqueogenealógica de Tiago Brentam Perencini (2017), a respeito da produção acadêmica brasileira sobre o ensino da filosofia no período da emergência universitária em nosso país, delimitada em aproximadamente quatro décadas após o aparecimento das primeiras universidades, 1930 a 1968, observou quais as formações discursivas que constituíram neste período o campo de conhecimento denominado ensino da filosofia. Para tal, o autor escavou os discursos a fim de desnudar as práticas que nomearam as atribuições de verdadeiro e falso para o ensino de filosofia (p. 27), uma vez percebido que este saber encontra diferentes modos de enunciação. Buscou “[...] demover o cemitério de verdades mortas” que assenta os modos pelos quais foi possível enunciar o ensino de filosofia no Brasil, durante os anos formadores da universidade. Diagnosticou como descontinuidades o que antes

²⁶Sobre esse assunto sugere-se as pesquisas de Denilson Cordeiro (2008; 2003) e José Roberto Sanabria de Aleluia (2021; 2014).

era tido como contínuo, sendo possível então, assumir um modo filosófico de problematizar a verdade no seu tempo histórico.

O seu trabalho arqueológico tornou-se um marco, pois visou investigar os rastros deixados pelos arquivos, na malha histórica dos arquivos acadêmicos de uma época, identificando as articulações que o conjuraram como um saber universitário. Como resultado de sua analítica indicou que o ensino de filosofia fora perspectivado no período de 1930 a 1968 por dois registros discursivos: i) o educacional, a partir da instauração discursiva sobre os enunciados do ensino e didática, e ii) o filosófico, o qual buscou postular para o tema uma justificação desde a área mesma da filosofia.

O autor aponta que a hipótese levantada após a revisão bibliográfica dos arquivos que constituíram sua pesquisa, indicou que o ensino de filosofia se constituiu em nosso país entre esses dois campos discursivos, os quais foram demarcados da seguinte maneira: (1) pela compreensão da temática no âmbito ‘puramente pedagógico’²⁷ e (2) pelo amparo na investigação filosófica.

As formações discursivas que emergem do registro educacional, segundo o autor, relacionam-se com a difusão da discussão da didática no Brasil, bem como com a discussão sobre a necessidade da existência de compêndios para ensinar filosofia. Sob a marca de “perspectiva puramente educacional” nota a presença de um discurso sobre a influência do ‘campo educacional’ no ensino da filosofia “[...] que procurou se fundamentar como prática de sala de aula e que esteve intimamente ligado ao debate sobre conteúdo (currículo, programa), sobre método e sobre a importância da filosofia e sua transmissão para a sociedade” (PERENCINI, 2017, p. 32).

Ao se referir ao enfoque do ensino de filosofia como um saber a ser justificado filosoficamente aponta que os textos que abordam esse assunto enfatizam a necessidade de o ensino da filosofia ser tomado como “[...] uma reflexão desde a área de conhecimento ‘Filosofia’, assinalando a singularidade de suas questões, referenciais teóricos e conceitos, ainda que isso indique a impossibilidade de seu ensino e aprendizado” (ibid). Considerando o registro discursivo “perspectiva puramente educacional” em face de uma justificação filosófica sólida, parece ser adequado supor que esses discursos se formam desde uma matriz discursiva “puramente filosófica”, uma vez que assim inseridos pela via da filosofia estariam posicionados

²⁷Ressaltamos nosso afastamento dos modos de enunciar a constituição do ensino de filosofia no Brasil que deslocam as contribuições pedagógicas e reificam o discurso do purismo filosófico. Do contrário, buscamos compreender, uma vez indicadas as formações discursivas, os papéis, os lugares, as posições que o discurso educacional tem ocupado na construção do saber ‘ensino de filosofia’.

na ordem do verdadeiro do discurso. De acordo com Foucault (2002, p. 98) um saber não se estabelece imediatamente na condição de verdade e representação, sendo o enunciado a função que permite extrair sua existência no campo das forças que concorrem ou concorreram para sua constituição epistêmica. Por isso, averiguar os enunciados possibilita que se possa descrever os conjuntos que os formam, os tramam e os cruzam. Tendo isso em vista, podemos interrogar a formação discursiva pela qual se evidencia o enunciado de que o registro discursivo educacional ao oferecer ao ensino de filosofia formações discursivas “puramente educacionais” deixa aberta a condição para a Filosofia restituir-lhe a posição de verdade e legitimidade no campo de uma cientificidade requerida.

No entanto, não estariam os dois registros discursivos na ordem do verdadeiro do seu discurso? Supondo que tal interrogativa receba uma afirmativa, seria adequado compreender que a temática “ensino de filosofia” comporte em suas formações discursivas uma posição de verdade que advenha da área de conhecimento que justamente se detém pensar sobre o ato de ensinar? O que essas perguntas carregam em seu interior? Haveria algum perigo em o discurso educacional proliferar indefinidamente no ensino da filosofia?

É possível presumir que o discurso que advém do registro filosófico, considerado na ordem de uma vontade de verdade, estabeleça uma série de regularidades e princípios de exclusão que vêm operando nas formações discursivas sobre ensino de filosofia uma espécie de assepsia dos enunciados educacionais, a fim de restituir-lhe a condição de legitimação puramente filosófica. Modelando, portanto, a sua posição na ordem do verdadeiro do discurso. Suponho, com auxílio das teorizações de Foucault, que tal assepsia possa ocorrer a partir de rituais da palavra, de polícias discursivas dos enunciados à medida que a disciplina filosofia - entendida aqui nos termos de tecnologia de poder que atua na trama de constituição de saberes hierarquizando-os e regulando-os - toma para si a função de posicionar esse saber na ordem do verdadeiro, indicando no processo de hierarquização que as formações discursivas decorrentes da educação (práticas de ensino, metodologias, didáticas, docência, etc.,) se constituem como questões secundárias.

O reconhecimento dessa questão não exclui a necessidade de a filosofia reconhecer o ensino de filosofia como um saber que também pertence ao seu campo de conhecimento e oferecer-lhe contribuições conceituais e comprometer-se com o desenvolvimento de pesquisas científicas sobre a área. O jogo está em a filosofia admitir que o pedagógico caminha junto neste saber, e que não é possível limpar seu discurso tornando apenas um assunto filosófico. Reconhecer cidadania filosófica ao ensino de filosofia, requer reconhecer também as especificidades da filosofia escolar e sua interface com a ciência educacional. Antes de tentar

inventar a roda, os(as) filósofos precisam conhecer a literatura específica da área, compreender seu campo, visualizar os problemas epistemológicos e políticos que a ele se interpõe, e assim, criar um pensamento situado sobre o ensino de filosofia no Brasil.

O mapeamento realizado por Perencini (2017) a respeito do debate universitário sobre ensino de filosofia nos anos formadores da universidade brasileira indicou, como vimos, que a formação discursiva ocorreu por pelo menos dois grupos distintos, assim classificados: um primeiro grupo discursivo “[...] que esteve relegado à pedagogia” e outro “[...] em que houve uma fundamentação filosófica” (p.38). A partir da observância dessa situação aprimoro a hipótese a ser conferida em minha pesquisa: na história de constituição do ensino de filosofia no Brasil, os registros discursivos que emergem do “campo educacional” marcaram esse saber como um saber sujeitado frente ao discurso da filosofia profissionalizada, o que pôde auxiliar na produção de um determinado *ethos filosófico* que tende a ocultar das formações discursivas sobre ensino da filosofia os enunciados que emergem das ciências da educação, tais como aqueles que repousam sobre questões de metodologias de ensino e didática.

Perencini (2017) apontou as primeiras pistas dessa hipótese, em termos de sua disposição analítica. Ao tratar o ensino de filosofia como estratégia discursiva, identifica a sua inscrição no discurso universitário, a partir de regularidades que incidem desde acontecimentos discursivos compreendidos na trama de práticas históricas. Desse modo, localizou duas continuidades discursivas que contribuem para sua emergência (PERENCINI, 2017, p. 94) como um saber específico, cada qual com regularidades distintas. São elas: (1) filosofia e ciência e (2) filosofia e filosofar; a primeira intercala a filosofia na ciência e o ensino adquire conotação científica, sendo três regularidades responsáveis por ajustar a sua formação, a verdade, a sistematização e a universalidade. A segunda continuidade se expande no filosofar e suas articulações posicionam o ensino e a aprendizagem da filosofia no terreno de uma problemática filosófica. São quatro as regularidades que a configuram: a vida, o problema, a disposição e o filósofo (ibid).

Do ponto de vista do enunciado, pode-se afirmar que as condições para a definição da filosofia marcam de forma regulatória as relações entre o ensino e a filosofia, posicionando de acordo com as formulações subjacentes o campo de suas práticas (filosóficas e docentes). Segundo Perencini (2017, p. 95) são dois os campos enunciativos que amolam os modos de definir a filosofia: um valoriza e privilegia o recuo à sua própria história e o outro tende a relacioná-la com outros saberes.

No primeiro caso, o recurso de definir a filosofia pela história de sua tradição filosófica, assume o risco de exclusão, isto é, posiciona a “[...] filosofia na esteira de uma “teoria” sob o

símbolo da permanência e coerência num tempo sucessivo e idêntico” (PERENCINI, 2017, p. 96) e aciona o enunciado de “tradição” a partir de sistemas de interdição, uma vez que este retira da ordem de “clássico” todo o conhecimento que não segue as regras do que seja estar no verdadeiro do discurso da “tradição filosófica”. Poderíamos, nesse caso, recorrer às perguntas: a partir de quais relações estratégicas as noções de tradição e clássico se amoldam na filosofia? Que sistemas de hierarquização operaram na construção daquilo que é acolhido pela tradição? Que discursos e sistemas de pensamento são postos à margem do clássico e da estratégia-tradição?

Nisso se evidencia uma dispersão quanto ao recuo temático. Ora, os enunciados se utilizam da história para mostrar que nela podem existir outras definições acerca da filosofia, ora para mostrar que se deve recuar a história e notar os seus desvios. De um lado a possibilidade, do outro o erro. (PERENCINI, 2017, p. 95).

Se retomarmos o célebre texto ‘Ensino de Filosofia e suas Diretrizes’ (1936), considerado a certidão de nascimento do ensino da filosofia no Brasil, encontraremos ao final dele descritas as cinco providências que deveriam orientar o estudo da filosofia, sendo possível observar na terceira e quarta providências a inscrição dos enunciados “tradição” e “história da filosofia” na construção do modo de fazer filosofia no ultramar:

3. A leitura deve ser uma regra de vida para o estudante. Ele não deve ler naturalmente senão os bons autores. É mais seguro ler aqueles que a tradição já consagrou. A filosofia começa com o conhecimento dos clássicos;
4. A história da filosofia deve ter, no Brasil, um lugar primordial. Ela pode ser ensinada, seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos. Não há presente sem o conhecimento da vida passada; (MAUGÜÉ, 1954, p. 234).

Já no segundo caso, o campo enunciativo coloca como problema a questão de a filosofia se restringir apenas aos seus próprios conceitos e meios como maneira de decidir seus limites e continuidades. Disso a interlocução com outros saberes ganha força e se desprende como uma continuidade relacional. Constatamos, contudo, que nos anos formadores da universidade, a ciência consagrou-se como a maior instância decisiva da filosofia. Por isso a sua primeira regularidade se deu na busca pela verdade: “[...] o discurso filosófico se desloca dos demais por sua especificidade de “ter como objetivo a verdade pura sem levar o outro em conta” (Ecsodi, 1952, p.16 apud Perenci, 2017, p. 96). A história da filosofia aparece como o lugar em que seja possível verificar a afirmação desta regularidade. Ao professorado, neste íterim, cabe ser formador(a) do exemplo a partir de uma “reta conduta” (p.96), perseguidores(as) da verdade e

responsáveis por iniciar estudantes nessa mesma conduta. Disso, outra regularidade se apresenta: o sistema.

[...] uma vez que a ciência é um conjunto de verdades certas e logicamente encadeadas entre si, de maneira formar um sistema coerente (Beda Kruse, 1954, p. 21), “então a filosofia deve ser também considerada como ciência, porque ela também prova rigorosamente suas assertivas e porque essas assertivas no seu conjunto formam o sistema filosófico (Mühlen, 1963, p. 40)”. O sistema cumpre a função de ponto de equivalência para ambas as estratégias. (PERENCINI, 2017, p. 100).

O sistema cria uma dinâmica especial à atividade filosófica. Ao passo que sugere uma noção de ‘sistema filosófico’ restitui a filosofia um grau de verdade que a põe distante da ideia de contradição e permite que seu saber, assumido na perspectiva de ‘prova’, ‘coerência’, ‘certeza’, ‘rigor’, adquira corpo de um todo ordenado que não esteja sujeito ao tempo. E, somada aos critérios de verdade e de sistema, a noção de universalidade (terceira regularidade apontada nos arquivos) ampara as estratégias da filosofia às estratégias da ciência (PERENCINI, 2017, p. 101).

Não obstante, os arquivos analisados pelo autor demonstraram que o discurso de relação entre ciência e filosofia promove uma série de relações para o ensino de filosofia, tendo em vista que o caráter científico se impõe como critério para que a filosofia possa ser ensinada e aprendida, tangenciando as aparições em nível discursivo das noções de ‘programa’ e ‘currículo’. Observou-se, que os programas e os currículos de filosofia nas primeiras décadas dos anos formadores da universidade brasileira, acentuavam a noção de sistemas filosóficos, destinando ao ensino a transmissão da cultura erudita ilustrada, da tradição, do filósofo ilustrado e dos textos clássicos. Ora, a filosofia calcada na ciência deve ter assegurada a sua transmissão, e é por esta recorrência discursiva que seu ensino tem proliferação. Tem-se, portanto, que seu lugar como disciplina na universidade é caracterizado a partir do lugar de discurso verdadeiro, sistemático e universal, contrastando com toda noção de particularidade, aparência e imaginação (PERENCINI, 2017, p. 106).

Além disso, observou-se na produção acadêmica da época, uma marca de estilo imponente: sendo filosofia e ciência partícipes da mesma formação discursiva, qualquer associação da filosofia com a arte apresentaria pontos de incompatibilidade na série de enunciados, “[...] uma filosofia relacionada à arte perde seu lugar de seriedade, tornando-se algo secundário a ser tratado” (PERENCINI, 2017, p.105). Tal relação produz uma perspectiva sobre o ensino da filosofia que o coloca distante dos elementos e enunciados artísticos, postulando-lhe caráter de banalidade caso venha a incorrer nesta relação.

Cabe retomar o apontamento de Victor Goldschmidt (1963), a respeito do método estrutural dogmático para o ensino da filosofia, em que em treze teses determina um método de interpretação dos sistemas filosóficos que possam possuir em igual proporção, tanto rigor científico como filosófico. Apresenta-se já na primeira tese a incompatibilidade acima mencionada a partir da formulação: “I. [...] o intérprete jamais deve sugerir por imagens, o que o filósofo julgou dever formular em razões”.

Um problema que aparece no ensino de filosofia, detectado como um problema da filosofia universitária da época e cuja fabricação persiste em ramificações nos dias atuais, diz respeito à digressão que a noção de sistema impôs à noção de problema. “Muito embora exista uma vinculação entre problema e sistema é do segundo que se valora o ensino da filosofia (PERENCINI, 2017, p. 107)”. A compreensão de problema filosófico e de um ensino que forme por temas e problemas passaram em primeira instância pela construção discursiva de identidade, isto é, privilegiou-se a marca ‘problema’ pela sua condição de ordenar alguma concepção científica de filosofia e de distribuir os sistemas filosóficos em categorias prévias de classificação. Dessa forma foi suprimida, num primeiro momento, as suas condições de ‘diferença’. O maior interesse em tratar os assuntos filosóficos por temas ou problemas residiu “[...] justamente em catalogar, sistematizar e analisar os autores e correntes que trataram de problemas de natureza filosófica” (MORAES FILHO, 1959).

Existe uma forma-enunciativa que funda o ensino da filosofia no Brasil, especialmente o universitário, colocando-o na esteira de um saber que se lança a partir dos critérios científicos (verdade, sistema e universalidade) e que se regula guiado pelo estudo sistemático dos textos clássicos e pelo bom e vasto conhecimento da história da tradição filosófica. Tal forma prescreveu para a filosofia brasileira um *ethos*: “[...] conhecer todo o cabedal produzido pela tradição para, posterior e eventualmente, opinar sobre os sistemas” (PERENCINI, 2017, p. 108). A partir disso se estabelece ao modo de ensinar filosofia um saber cuja existência deriva da formação discursiva científica: as suas práticas discursivas se configuraram pela transmissão e seu objetivo principal se dá em instruir, isto é, explicar, explicitar e compreender o saber filosófico que está calcado nos registros das regularidades verdade, sistema e universalidade e assim, privilegiou-se o conhecimento, o estudo e o ensino das teses que os sistemas filosóficos conferiram na história canônica, isto é, aquela considerada genuína e oficial.

De todo modo, uma outra continuidade discursiva fora forjada, conforme escavou e demonstrou Perencini em sua pesquisa. Os arquivos analisados demonstraram a existência de uma continuidade denominada “filosofia e filosofar”, acolhendo um tipo de fazer filosófico “[...] em movimento que se sintetiza no verbo filosofar” (p. 109). Prevalece nessa continuidade

discursiva uma relação de oposição com a continuidade anterior (filosofia e ciência). Como vimos, a primeira constituída pela formação discursiva científica recorre aos critérios de verdade, justificação e universalidade e ampara o ensino de filosofia na transmissão da história da filosofia e aquilo que comumente se atribui como sendo a sua tradição (o cânone filosófico). Por sua vez, a continuidade ‘filosofia e filosofar’ se caracteriza “[...] pela tomada do ensino da filosofia como uma problemática a ser trabalhada filosoficamente” (ibid) e nesse caso, as noções estáticas de sistema e de verdade sofrem deslocamentos e a tese do ensino como ‘transmissibilidade’ da história e da tradição abre-se como problema. Ao mesmo tempo, a possibilidade de o ensino filosófico ser ensinado filosoficamente depende mutuamente da intersecção entre filosofia e pedagogia, uma vez que para ensinar a filosofar, é preciso considerar questões específicas relativas ao “ensinar”.

A filosofia transformada em verbo, em movimento e em atividade contrasta, no ponto de vista do jogo discursivo, com a ideia fundante de verdades definitivas e universais, justamente pela aparição, nesta marca discursiva que é o filosofar de “[...] termos não admitidos na marca científica” (PERENCINI, 2017, p. 110) como ‘acontecimento’, ‘curiosidade’, ‘espírito livre’, ‘vida’, além da inscrição de séries enunciativas subjetivas. Têm-se nesses deslocamentos a formação discursiva que justapõe o aparato técnico da filosofia (objetivo e formal) com a atividade filosófica que emana da vida humana: “[...] não é na técnica que se ampara a filosofia. O seu aparato técnico surge da vida; não o contrário” (p. 111). A inscrição dessa série de enunciados transloca a filosofia da posição de um saber exclusivamente erudito e realizável pelas camadas mais abastadas da sociedade e abre para seu ensino a possibilidade de enunciá-la como atividade humana possível e de direito de todas as pessoas.

A regularidade discursiva do entrelaçamento da filosofia à vida mostra que “[...] é na vida que a filosofia acontece” (ibid), independente das estratégias discursivas da sistematização. Evidentemente que se aceitam os critérios científicos que acionam as regularidades da explicação e da compreensão, no entanto, se valoriza a presença da ‘reflexão’. Isso porque “[...] a junção das noções vida e reflexão possibilita a criação de uma *forma de vida*” (PERENCINI, 2017, p. 112).

Nesta marca enunciativa – ‘filosofia e filosofar’ – a noção de problema também passa por deslocamentos de compreensão. Se antes (na relação ‘filosofia e ciência’) fora forjado sob a insígnia da identidade, agora adquire um novo funcionamento que exerce relação direta com o aparecimento da compreensão do ensino da filosofia como filosofar, a saber, a noção da problematização. “O problema une filosofia à vida. [...] Uma filosofia em vida marca-se pela atividade humana de se colocar e resolver problemas” (PERENCINI, 2017, p. 113). Disso tem-

se no emaranhado dos jogos discursivos a produção discursiva de que a especificidade da filosofia reside no fato dos seres humanos se lançarem a pensar sobre um determinado problema filosófico, de modo que não incide como prejudicial à disposição humana de não oferecer soluções definitivas ou não se engendrar na busca pela verdade absoluta e universal. Diferente disso, se valoriza a predisposição da articulação de uma forma de viver que se empreende reflexiva.

Outra questão a ser notada nesta continuidade discursiva diz respeito à descentralização da ideia de sistema. “Nisso se ampara também uma repetição de particularidades em detrimento das universalidades. Há mais problemas debatidos que sistemas criados para resolvê-los. A verdade, como mostram os arquivos, não aparece como finalidade, mas como um exercício, uma experiência de busca constante” (PERENCINI, 2017, p. 116). Tal experiência, contudo, traz para os anos 1930 a 1968, no âmbito enunciativo, a inscrição discursiva da impossibilidade de seu ensino. “Nesse sentido, os enunciados que articulam um discurso filosófico acerca do ensino da filosofia deslocam sua problemática dos programas e métodos de transmissão para o sujeito (filósofo, professor, etc.,)” (p.119).

Compreende-se, a partir da analítica realizada por Perencini, que a marca filosófica encontrada no filosofar caracterizou-se por pôr em suspeita a transmissão do exercício do filosofar e repensar os limites e possibilidades da filosofia como um saber para instrução do filósofo ilustrado (p.119). “A efetivação do ensino de filosofia, nessa perspectiva, acontece à medida que o professor e o aluno se assumem como filósofos, ou seja, sujeitos dispostos a filosofar” (PERENCINI, 2017, p. 120).

Neste registro o(a) professor(a) aparece como figura que estimula e convida estudantes a pensar filosoficamente, oferecendo os aparatos necessários para compreensão e recriação dos problemas filosóficos, inscrevendo-os na realidade do tempo vivido. A relação de ensino e aprendizagem já não se estabelece por meio da função de um sujeito que ensina o outro sobre determinados conteúdos, tampouco do sujeito que recebe aprendizado de outrem. Inscreve-se, nesta marca discursiva, um ensino de filosofia pensado filosoficamente, isto é, desde que o propósito de ensinar filosofia não se estabeleça como um propósito meramente científico, professores(as) e estudantes ocupam o mesmo plano defronte o saber filosofia: uma relação com a filosofia (PERENCINI, 2017, p. 120). O ensino de filosofia, portanto, nesse modelo enunciativo se caracteriza por três regularidades: problema, vida e atitude.

“Nos aportes do filosofar, a história da filosofia na sua relação com o ensino tem de ser *Filosófica*” (p.124). Isso abre uma nova maneira de compreensão sobre o papel da história da filosofia; o seu conhecimento se faz indispensável, porém não adquire a conotação de uma

condição suficiente. A formação discursiva mostra os limites de um ensino pautado exclusivamente pela história e exige que uma postura seja assumida diante dela: conhecer suas tramas para poder pensar o presente (no capítulo subsequente irei explorar com mais elementos essa questão). Além do mais, a exigência de uma postura filosófica diante à história da filosofia e, por consequência, diante o ensino da filosofia requer a postura de uma reflexão acerca da sua instrução:

O jogo discursivo que uma estratégia assentada no filosofar desloca para o ensino da filosofia é uma reflexão filosófica acerca de sua instrução. Os arquivos afirmaram que um exercício assim não se ensina, como se ensina um corpo de verdades científicas. Portanto, o seu modo de ensino e de aprendizado é substancialmente diferente e como tal deve ser pensado. O objetivo do ensino de filosofia margeia noções próximas ao filosofar (reflexão, pensar por si mesmo). **Isso desloca as figuras do programa e do método para a centralidade do filósofo no discurso e o filósofo é aquele que se dispõem ao exercício com a filosofia.** Por isso é que tanto professor como o estudante devem se colocar na posição de filósofos. O professor não exerce o papel de transmissor do conhecimento filosófico, mas sua função é possibilitar que o aluno pense por si mesmo. Um ensino de filosofia pensado a partir da escolha teórica do filosofar deve relacionar os problemas à vida. Trata-se de reavivar a criação do filósofo, suas questões e movimento. Para terminar, a leitura, a escrita e a história da filosofia articulam-se na tentativa de pensar a atualidade e o ensino da filosofia aproxima-se de um exercício que, não se restringindo a transmissão oral, pode se criar de diferentes maneiras. (PERENCINI, 2017, p. 125).

Dado o caminho percorrido até aqui, a partir do ‘arquivo estudos foucaultianos’ aciono minha *experiência fratutária* estudantil e recoloco as perguntas na ordem de pensá-las diante da construção de saberes e de sujeitos de conhecimento, lançando-me em uma investigação em que seja possível problematizar como os saberes oriundos da Filosofia e da Educação têm construído regimes discursivos de verdade no que diz respeito ao ensino de filosofia. A triangulação “ensino de filosofia”, “discurso educacional” e “*ethos* filosófico” me ajudam a delimitar os interesses de investigação.

Dessa maneira, considerando o **problema de pesquisa**: como os saberes da Filosofia e da Educação constituem a produção de um discurso sobre ensinar filosofia no Brasil a partir da criação e das produções do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF (2006 -2022)? e seu respectivo **objetivo geral**: analisar como os saberes oriundos da Filosofia e da Educação constituem a produção de um discurso sobre ensinar filosofia no Brasil, a partir da criação e das produções do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, a **tese** proposta está em demonstrar as relações estabelecidas entre o discurso filosófico e o discurso educacional na ordem de construção de um saber específico (ensino de filosofia) considerando aquilo que tem sido possível de ser dito desde o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF.

2 DESCREVER DISPERSÕES: PISTAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo buscamos apontar três pistas que dizem da filiação teórico-metodológica assumida para a realização da pesquisa. Elas, em conjunto, fornecem princípios metodológicos em relação ao trato com os enunciados, formações discursivas e discurso, recuperados para assinalar uma atitude arqueogenealógica frente os objetos de estudo. Para analisar formações discursivas e apontar traços de uma trama contra histórica sobre Filosofar e Ensinar a Filosofar no Brasil, observo as contribuições foucaultianas a respeito da pesquisa de enunciados, e seu especial interesse em descrever dispersões. Os princípios metodológicos, justamente por serem princípios não oferecem “métodos” no sentido tradicional do termo. Logo, não descreveremos aqui passos, fases ou categorias de unidade que situaram nossa análise. Há, no entanto, maneiras pelas quais se estuda o objeto, friccionando suas leis postas. Há, evidentemente, modos de tratar os conceitos, a função-enunciativa e a ordem pela qual se estabelecem determinados discursos. A metodologia, nesse caso, não se dissocia da teorização requerida; pelo contrário, juntas compõem a própria condição da pesquisa se alçar aspirante à arqueogeneológica.

Ressalta-se que por usarmos a expressão ‘teórico-metodológica’, as postulações metodológicas não se limitam somente a esta seção, mas foram costuradas em cada movimento da pesquisa, seja na sua estilística, seja no modo de colocação dos problemas, seja na postura de enfrentar e perseguir as questões.

Foucault escreveu o tratado sobre a Arqueologia do Saber (2008) em resposta aos críticos que acusavam suas pesquisas de não operar com métodos e critérios explícitos. Toda a obra, portanto, indica os caminhos pelos quais o filósofo francês procedeu metodologicamente em relação aos seus estudos empregados sobre a análise arqueológica dos discursos na construção de campos específicos de conhecimentos, dos quais ele pesquisou com mais ênfase a constituição da medicina (da *função-psi* e a produção da loucura), das ciências humanas, da justiça e do direito penal.

A Arqueologia do Saber (2008) se constituiu como um importante referente teórico-metodológico de nosso trabalho. Ademais, tomamos como aporte os estudos disponíveis nos Cursos de 1976, reunidos na obra “Em defesa da Sociedade” (2010b), na “Microfísica do Poder” (2013) e na sua Aula Inaugural no *Collège de France*, vinda até nós sob o título de “A Ordem do Discurso” (2010a). Nestes escritos, Foucault oferece muitas pistas, descrições e princípios metodológicos a ser considerados na pesquisa genealógica e arqueológica. Garimpamos alguns desses princípios quando projetamos o desenvolvimento da pesquisa. De modo geral, arriscamos dizer que em seu núcleo interno eles oferecem um conjunto de recusas:

a recusa da origem; a recusa do sujeito transcendental da consciência; a recusa da história das mentalidades; a recusa das grandiloquências das narrativas mestras; a recusa das unidades do discurso, entre outras. Por isso, o leitor e a leitora encontrarão nas três pequenas pistas que se seguem, o modo como compreendemos as maneiras de acionar essas renúncias ao longo da pesquisa.

2.1 A CONTRA HISTÓRIA, O SUJEITO E CONHECIMENTO

Na aula de 7 de janeiro de 1976 dos cursos dispostos no “Em defesa da Sociedade” (2010b), Foucault indica a existência de algumas *reviravoltas de saber* que levaram à explosão, nas décadas de 60 e 70, de uma insurreição dos saberes sujeitados. Por saberes sujeitados basicamente ele entende certos conteúdos históricos que sepultados pela erudição ou marginalizados pelos rituais de cientificidade se constituíram desqualificados. Duas são as suas características:

De uma parte, quero designar, em suma, conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou sistematizações formais. Concretamente, se preferirem, não foi certamente de uma semiologia da vida em hospício, não foi tampouco uma sociologia da delinquência, mas sim o aparecimento de conteúdos históricos o que permitiu fazer, tanto do hospício como da prisão, a crítica efetiva. E pura e simplesmente porque apenas os conteúdos históricos podem permitir descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo, justamente mascarar. Portanto, os “saberes sujeitados” são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição. (FOUCAULT, 2010b p. 8).

Neste primeiro corte, o filósofo designa como saberes sujeitados os conhecimentos que foram mascarados pela erudição e pela técnica. Traz como exemplo a rede de conhecimentos sobre a delinquência que se cria pelo saber psiquiátrico. Destaca ainda que uma característica comum em um saber sujeitado é sua condição de ser mantido sob tutela, uma vez que a tutela sepulta determinados saberes ou produz conhecimentos que são mascarados por saberes acolhidos como relevantes. Por outro lado, classifica o saber sujeitado como saberes comuns e locais das pessoas, que sofrem algum tipo de processo de interdição:

Em segundo lugar, por “saberes sujeitados”, acho que se deve entender outra coisa e, em certo sentido, uma coisa totalmente diferente. Por “saberes sujeitados” eu entendo igualmente toda uma série de saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos. E foi pelo reaparecimento desses saberes de baixo, desses saberes não qualificados, desses saberes desqualificados mesmo, foi pelo

reaparecimento desses saberes: o do psiquiatrizado, o do doente, o do enfermeiro, o do médico, mas paralelo e marginal em comparação com o saber médico, o saber delinquente, etc. - esse saber que denominarei o “saber das pessoas” [...] - foi pelo reaparecimento desses saberes locais das pessoas, desses saberes desqualificados, que foi feita a crítica²⁸. (FOUCAULT, 2010b, p. 9).

Foucault faz um acoplamento entre “[...] os saberes sepultados pela erudição e os saberes desqualificados pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências” (FOUCAULT, 2010b, p. 9) para debruçar sobre eles a perspectiva do combate, do enfrentamento aos modos de dominação que os capturam, imprimindo-lhes, assim, uma história do “[...] saber histórico das lutas” (ibid). O que, de maneira geral, podemos chamar também de contra-história.

Distante das teorizações empregadas pelo filósofo sobre os saberes sujeitados no âmbito da loucura, das prisões e da sexualidade, e ainda assim próxima da sua localização conceitual acerca da constituição de um saber constituído como sujeitado, realizo algumas formulações com vistas a pensar o ensino de filosofia no Brasil como um saber que se constituiu sujeitado, o qual a crítica contemporânea tem possibilitado aparecer com mais evidência no campo de enunciação científica. Para melhor explicitar a questão, recorreremos a algumas especificidades da história (aquela instituída como oficial) desse saber em solo brasileiro.

Em primeiro lugar, recorreremos à clássica e corrente designação sobre a constituição do pensamento filosófico brasileiro. Considerado como um pensar ingênuo, selvagem, desqualificado e prematuro, consolidou-se a narrativa de que o pensamento nacional (não só filosófico, mas também artístico e sociológico) era desprovido de cientificidade e rigor adequados²⁹. Disso, foi encomendada uma expedição de professores (especialistas) europeus para ensinar aos brasileiros a erudição necessária para entrar na ordem de aceitabilidade do discurso filosófico. Com isso, muitos saberes e formas de fazer filosofia à brasileira foram sepultados.

²⁸Por crítica podemos entender, nesse contexto, a genealogia ou a história feita por baixo dos saberes debaixo, contra-história.

²⁹Esse pensamento foi muito desenvolvido por um olhar colonizador sobre o Brasil. O preconceito com a cultura indígena, ameríndia e afro-brasileira despontou a construção de uma vontade de verdade que precisava colonizar no Brasil, a sua cultura e forma genuína de pensar. São muitos os estratos de nossa história que corroboram com essa afirmação. Claude Lèvi-Strauss, um dos professores trazido ao Brasil pela expedição francesa na USP realizada na década de 1930, escreve o livro “Tristes Trópicos” (1957), no qual relata sua experiência como docente e etnógrafo no seio da cultura brasileira. Dentre tantos relatos encontramos uma paisagem comum do europeu pensar o Brasil: uma país tropical, de pensamento ainda primitivo, do qual se espera encontrar riquezas e belezas e desfrutá-las no seio de uma “mãe gentil”. No entanto, quando o incrível trópico está nu e apresenta os sintomas seculares de exploração, escravidão, massacre, genocídio e todas as mazelas provenientes da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2018) a paisagem discursiva transvalora para: “Pobre Brasil”, “País Selvagem”, “Terra de cabeças de vento”, etc. Tristes Trópicos de Lévi-Strauss apresenta uma visão pessimista relativa à civilização brasileira, justamente por ser um país capturado para olhar para o mundo transoceânico e esquecer-se de si, tanto é que inspirou Caetano na composição de sua Tropicália em 1967.

Em segundo lugar, e ainda considerando as tramas dessa história que se desenrola a partir da década de 1930 no Brasil, o ensino da filosofia foi constituído categoricamente como um saber desprezado. Ele aparece, portanto, como um saber à primeira vista ingênuo, hierarquicamente inferior aos conhecimentos filosóficos, abaixo do nível da cientificidade (filosófica) requerida, ou ainda conforme menciona Cabrera (2008), signatário de uma filosofia frouxa. Tentou-se, por muito tempo e, ainda hoje isso é notável, produzi-lo na ordem de hierarquização conceitual, torná-lo desqualificado, ligando-o a ordenações funcionais não-filosóficas.

De 1930 para cá, talvez não seja possível pensá-lo na ordem de um saber sepultado, cuja tarefa da contra-história seria escavar seus conteúdos, todavia, percebemos fortes indícios para pensá-lo como um saber que se constituiu sujeito diante da história da filosofia e da filosofia profissionalizada. E, é precisamente sobre as tramas desse saber que pretendemos esboçar algumas contribuições em relação a contar uma contra-história. Sobre essa ousadia, Foucault oferece-nos certa justificação, haja vista que entende como postura da crítica fazer aparecer traços de tramas que apostam na insurreição dos saberes sujeitos. “Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia filtrá-los, hierarquizá-los, em nome de um conhecimento verdadeiro” (FOUCAULT, 2010b, p. 10).

A contra-história, ou a genealogia, deve travar combate não contra os conteúdos ou conceitos de uma ciência, mas sim, contra os efeitos cristalizadores nos saberes sujeitos, efeitos que são, sobretudo, vinculados ao poder da instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado por uma sociedade como a nossa. E se a institucionalização do discurso científico relegou um saber, tomou corpo em alguma universidade, ou de um modo geral, em algum aparelho pedagógico, é exatamente contra os efeitos de poder próprios dessa rede que a contra-história se apresenta (FOUCAULT, 2010b, p. 10).

Assumir essa perspectiva significa assumir que os acontecimentos se dão como resultados de lutas e conflitos travados entre os sujeitos, dos quais não há apenas uma história a ser contada – a história dos vencedores –, como nos faz crer o modo tradicional de fazer história (MENEZES, 2011, p. 38).

Nessa contra-história, da qual buscamos apontar nada mais do que traços, nada mais que evidenciar alguns pontos de suas tramas, se algo nos anima é precisamente o desejo de arriscar diante de projetos e processos históricos de sujeição “[...] uma espécie de empreendimento -

ainda que minúsculo - de dessujeitar saberes unitários e reativar os saberes locais, ‘menores’ (FOUCAULT, 2010b, p. 11)³⁰.

Em vias de estarmos atentas e estranhas aos projetos históricos que engendram a filosofia na zona intransigente de uma erudição absurda e abastada, algumas renúncias teóricas e metodológicas são necessárias. Valemo-nos de algumas para posicionar o presente defronte a um diagnóstico: contra os impulsos de dominação que tentam ceifar as maneiras locais, isto é, brasileiras, de filosofar. O ensino da filosofia inscrito no ensinar a filosofar pode ser uma força contra-corrente. Um povo que não tem direito a aprender a filosofar ou que fica refém de aprender um modo exclusivo e helenocêntrico da filosofia está condenado a ouvir a vanguarda-teórica que enuncia que em nossa terra não existe pensamento filosófico a não ser aquele por encomenda, importado e tornado regra de veridicção para toda e qualquer experiência filosófica. Filosofar e ensinar a filosofar não é um contra-discurso é, diferente disso, a potência de uma resistência contra-histórica.

Uma questão teórica que se coloca nessa discussão, como uma questão de método, trata de especificar a posição do conhecimento e de um conteúdo de conhecimento na construção de saberes. E, por conseguinte, a inscrição do sujeito do conhecimento. De modo muito breve, podemos definir que o conhecimento é inventado, isto é, não tem origem (FOUCAULT, 2008, p. 16). Isso implica trazer para a discussão da produção do conhecimento os conceitos “[...] descontinuidade, ruptura, limiar, limite, série, transformação” (p. 23). O conhecimento, nesse tipo de análise histórica, é entendido como luta, “[...] o resultado do combate e consequentemente o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento” (FOUCAULT, 2008, p.17).

“A filosofia ocidental sempre caracterizou o conhecimento pelo logocentrismo, pela semelhança, pela educação, pela beatitude, pela unidade” (p.22), no entanto, pelo menos desde Nietzsche, essas concepções estão em choque. Entende-se que há “[...] na raiz do conhecimento, algo como o ódio, a luta, a relação de poder” (ibid). Por isso, tanto os domínios do saber, quanto os objetos do conhecimento e o sujeito do conhecimento são produtos de relações de força (saber-poder) presentes na sociedade.

Em face disso, para compreender esses jogos de força e analisá-los, é preciso apontar determinadas regularidades discursivas, abandonando o típico modo de tentar encontrar unidades no discurso. Para tal, “[...] há, em primeiro lugar, um trabalho negativo a ser realizado:

³⁰“Eu diria em duas palavras o seguinte: a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais assim descritas, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem”. (FOUCAULT, 2010b, p. 11).

libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam o tema da continuidade (FOUCAULT, 2008, p. 24)”. Para descrever dispersões, algumas noções demandam ser desnaturalizadas. Eis o nosso primeiro conjunto de renúncias:

i) **A noção de tradição** – dado que ela visa a dar uma importância atemporal singular a um conjunto de fenômenos e com isso autoriza reduzir a diferença característica de qualquer começo (FOUCAULT, 2002, p. 25);

ii) **A noção de influência** - visto que ela fornece aos fatos e fenômenos (de transmissão e de comunicação) um suporte de andamento causal e com isso liga-os a unidades bem definidas como indivíduos, obras, noções ou teorias; (ibid).

iii) **As noções de desenvolvimento e evolução** - essas são noções que permitem agrupar uma sucessão de acontecimentos dispersos, relacionando-os a um único e mesmo princípio regulador. Buscam invocar, com jogos de adaptação e assimilação, um princípio de coerência entre seus diferentes elementos para esboçar uma unidade futura (FOUCAULT, 2008, p. 24);

iv) **As noções de mentalidade e Espírito** – são noções que estabelecem entre fenômenos simultâneos ou sucessivos de uma determinada época uma continuidade de sentido. São empregados jogos de semelhança ou espelho que ao realizar ligações simbólicas fazem surgir como princípios de unidades e de explicação, a soberania de uma consciência coletiva (ibid);

Todas essas são noções que buscam determinar unidades ao discurso e, portanto, impedem de observar a descontinuidade das regularidades discursivas. O trabalho negativo de abandono dessas noções é requerido frente ao compromisso arqueogenealógico de ter o cuidado (metodológico) de observar o discurso como uma “[...] população de acontecimentos dispersos” (ibid). Além disso, é importante se precaver contra a continuidade do discurso manifesto como origem cronológica da verdade. “É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua aparição de acontecimentos” (FOUCAULT, 2008, p. 28).

As recusas, no entanto, não servem para cumprir o papel de esboçar sobre elas a unidade ‘teoria’. Servem, ao oposto disso, como maneiras de colocar e tratar as questões. As renúncias das noções conduzem a um modo de indagar os processos de fabricação do conhecimento e do sujeito de conhecimento: Que unidades formam? Segundo que leis se configuram? Quais acontecimentos discursivos recortam? Ao formular essas questões, as renúncias das noções se impõem e especificam a inscrição do “efeito superfície” nas formas de aparição do discurso. (FOUCAULT, 2008, p. 29).

A condução da análise das formações discursivas, por sua vez, sugere a realização de “[...] uma descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca de unidades que aí se formam” (FOUCAULT, 2008, p. 30). Tal descrição é possível à medida que seja realizada a pesquisa dos enunciados. A pergunta “como aparece um determinado enunciado e não outro em seu lugar?” move a descrição dos enunciados descontínuos que, por sua vez, formam os acontecimentos do discurso.

2.1.1 O enunciado, as formações discursivas e a função enunciativa

A pesquisa de enunciados busca observar no discurso, os conjuntos de enunciados e suas correlatas funções-enunciativas que o produz e demarcar as formações discursivas que operam em sua distribuição, repartição, circulação e funcionamento. Por isso, nessa segunda pista metodológica, apresentamos algumas definições gerais a respeito desses temas. Num primeiro momento, cabe destacar que “[...] língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência e não podemos dizer que há enunciados como há línguas” (FOUCAULT, 2008, p. 96). Enunciados também não são frases, nem palavras os constituem, estes são, antes de tudo, instrumentos pelos quais descrevemos as formações discursivas³¹. As formações discursivas, por sua vez são constituídas a partir de regras que podem ser alteradas, dependendo de quem fala e em que contexto são faladas. Elas determinarão a realização de práticas que colocam o discurso em funcionamento, operando na produção de determinados efeitos desejados (MENEZES, 2011, p. 51).

Em sua obra “procedimental”, o filósofo apresenta vários apontamentos que vão sugerindo como identificar o aparecimento de um enunciado em conjuntos de arquivos, para isso, dedica boa parte da obra em apresentar aquilo que efetivamente não configuraria a sua caracterização. Pode-se encontrar nessas definições ao menos três condições de existência que caracterizam a presença de uma função-enunciativa. A primeira, diz respeito à existência de um **correlato**, isto é, o enunciado sempre possui relação com alguma outra coisa correlata. Os correlatos são referenciais determinados por leis de possibilidades e regras para que objetos

³¹Foucault (2008) recorre ao exemplo da máquina de escrever para elucidar esse entendimento: “O punhado de caracteres tipográficos que posso segurar na mão, ou ainda as letras que estão indicadas no teclado de uma máquina de escrever não constituem enunciados: são, quando muito, instrumentos com os quais poderemos escrever enunciados [...] o teclado de uma máquina de escrever não é um enunciado; mas a mesma série de letras - A, Z, E, R, T -, enumerada em um manual de datilografia, é o enunciado da ordem alfabética adotada pelas máquinas francesas”. (pp. 96-97).

possam ser nomeados ou descritos. A função-enunciativa do correlato é referencial, pois é ela que dá forma a condição de emergência de um enunciado.

A segunda característica refere-se à **relação enunciado e sujeito**. Destaca-se que a instância produtora de um enunciado - pensemos na *função-autor* – não é o sujeito do enunciado, mas sim uma figura discursiva de sua formulação (FOUCAULT, 2008, p. 105). Por fim, o terceiro elemento da função-enunciativa corresponde ao **domínio associado** ou **campo associado**. Ou seja, os enunciados sempre supõem relações com outros enunciados, de modo que não existem enunciados gerais, livres, neutros ou independentes. Os enunciados se dão em série ou em conjuntos que integram um jogo enunciativo (FOUCAULT, 2008, p. 112).

Por isso, na pesquisa de enunciados o analista não deve buscar definir “[...] uma arquitetura de conceitos suficientemente gerais e abstratos para explicar todos os outros ou introduzi-los num mesmo edifício dedutivo” (op. cit., p. 40), mas sim, analisar os jogos que constituem seu aparecimento e dispersão. Esther Díaz (2012) elabora um exemplo que nos auxilia a compreender as formulações aqui indicadas:

Dois homens estão pescando em um lago e comentam que a cor da água mudou nos últimos anos. Um deles, depois de pensar sobre o assunto, diz “a água do lago está contaminada”; essa proposição não é um enunciado no sentido arqueológico. Suponhamos agora que os vizinhos do lugar comecem a queixar-se da cor suspeita da água do lago. Os meios de comunicação ecoam o problema. Finalmente, as autoridades políticas decidem solicitar às autoridades sanitárias que sejam tomadas providências a respeito. Então, são disponibilizados especialistas e tecnologias a serviço de uma investigação; como resultado dela, o diretor da operação conclui que “a água do lago está contaminada”. Essa proposição é um enunciado arqueológico. (DÍAZ, 2021, p. 12).

Feitas essas exposições mais gerais, podemos concluir que a descrição de enunciados e formações discursivas, consiste em um trabalho de renunciar continuidades e unidades, descrever dispersões e apontar pequenas ilhas de coerência entre os enunciados, estudando as formas de sua repartição para, finalmente, analisar o discurso.

2.1.2 Descrever enunciados, demarcar superfícies, analisar o discurso

Considerando que o discurso se caracteriza por um conjunto de enunciados dispersos, analisar a condição de sua aparição nas formas de discurso requer também um princípio de positividade, responsável por designar as formações discursivas. Tal princípio se caracteriza pela análise de três leis de superfície:

i) **raridade** – isto é, a lei que estabelece que nem tudo pode ser dito em uma determinada época. O que exige compreender o valor de sua raridade ou pobreza, descrevendo as suas lacunas, os seus vazios e ausências. Para isso, impõe-se a necessidade de descentralizar a *função-obra*, isto é, texto cede lugar ao arquivo (FOUCAULT, 2010a);

ii) **exterioridade** – ela requer a eliminação da interioridade do sujeito enunciador, isto é, a descentralização da *função-autor*; o sujeito enunciador não é tomado como causa do discurso, tampouco analisado a partir de noções de intencionalidades. Pensa-se o sujeito enunciador fabricado por determinadas formas de discurso, resultantes de batalhas entre jogos discursivos;

iii) **acumulado** – esta lei requer a descentralização da origem para observar os começos como dispersos. O paradigma essencialista da origem dá lugar à observância das condições de proveniência (*herkunft*) e emergência (*entstehung*) de um determinado objeto de saber no discurso (FOUCAULT, 2013).

Todo saber possui positivities específicas, por isso, analisá-las corresponde a descrever enunciados que possibilitaram a inscrição de formações discursivas e, conseqüentemente, a aparição desse saber. No manejo com os arquivos se acionam simultaneamente o trabalho negativo - *o deslocamento das noções fundantes*- e as leis do princípio de positividade – *descentralização das figuras do discurso* - para compreender os enunciados na malha discursiva das formas do discurso e das práticas sociais.

A descentralização da *função-autor* desloca o entendimento de tomar autores como responsáveis intencionais pela produção discursiva e pelos jogos de verdade instalados nas formações discursivas. Nesse caso, a recusa consiste em não encarar a *figura-autor* como causa deste ou daquele discurso ou forma enunciativa. Parece mais prudente pensá-los como figuras da discursividade. Isso porque, arqueogenealógicamente privilegia-se a emergência da produção de enunciados e não de enunciadores.

Descentralizar a *função-obra* também é um procedimento interessante, haja vista que não é objetivo procurar encontrar regularidades discursivas dentro de uma obra. Tomam-se os textos como arquivos que possibilitam observar as maneiras pelas quais determinados enunciados formam conjuntos discursivos e que formações discursivas lhe são derivativas.

Por isso, a pesquisa não determinará sua analítica por um conjunto de autores(as) buscando explicitar a trajetória de suas concepções sobre ensino de filosofia. As figuras da discursividades que falam no grande arquivo GT Filosofar e Ensinar a Filosofar produzem determinadas formações discursivas, das quais importa aqui observar a prática que legitima determinado objeto de conhecimento num jogo de verdade.

O Arquivo-GT aparece na pesquisa, portanto, como zona de inscrição em que pesquisadores(as) introduzem determinados discursos sobre o tema “ensino de filosofia”, contudo, seus discursos não são “seus” discursos. Isso porque, mesmo que se introduza na produção discursiva a sua palavra, os seus modos de compreender as questões, elas próprias [as questões] estão sendo constituídas há muito tempo, dadas as vontades de verdade que proliferam indefinidamente na história. De acordo com as sugestões de Foucault (2008), enunciados não correspondem a atos de fala ou pensamentos da vida cotidiana, por isso o sujeito falante ou o sujeito enunciator não é caracterizado como causa de sentido do discurso que produz; mas ele próprio é entendido como produto de relações de saber e poder presentes no discurso. Os procedimentos de descentralização ou o conjunto de renúncias a serem assumidos na pesquisa tornam desfeitas, o vínculo essencialista entre as palavras e as coisas.

Feitas essas pequenas amarrações, o capítulo a seguir explorará pontos de proveniência e emergência que dizem da inscrição discursiva e da consolidação de uma comunidade de investigação em ensino de filosofia no Brasil.

3 O GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR E A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

3.1 PONTOS DE EMERGÊNCIA

O GT Filosofar e Ensinar a Filosofar está vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). O ano de 2005 data sua fundação e 2006 a realização do seu primeiro encontro³². A ANPOF, por sua vez, foi criada em 1983, durante uma reunião sobre pesquisa em Filosofia, promovida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em Brasília e registrada em 2 de setembro de 1985 (VELASCO, 2020). No Artigo 3º do seu Estatuto, constam seus objetivos principais: “[...] promover integração dos cursos de pós-graduação em Filosofia, defender os interesses das pós-graduações [desta área] junto aos órgãos competentes [e] estimular, em todos os níveis, a investigação filosófica no País” (SITE ANPOF, 2021). A Associação, desde então, realiza encontros nacionais a cada dois anos, tendo ocorrido até o presente ano dezoito (18) encontros, conforme seguem abaixo descritos³³:

Quadro 1 – Encontros Nacionais da Associação de Pós-Graduação em Filosofia

Encontros da ANPOF
I Encontro Nacional de Filosofia - Diamantina, MG, 30 de julho a 03 de agosto 1984;
II Encontro Nacional de Filosofia - São Paulo, SP, 15 a 19 de setembro de 1986;
III Encontro Nacional de Filosofia - Gramado, RS, 1988;
IV Encontro Nacional de Filosofia - Rio de Janeiro, RJ, 1990;

³²Nos seus treze anos de existência, o GT teve como coordenadores(as) os(as) seguintes docentes: Walter Omar Kohan (UERJ) - 2005-2006; Gonzalo Armijo Palacios (UFG) - 2006-2008; Filipe Ceppas (UFG - UFRJ) - 2008-2010; Pedro Egnaldo Gontijo (UNB) - 2010-2012; José Benedito de Almeida Júnior (UFU) - 2014-2015; Junot Cornélio Matos (UFPE) - 2015-2016; Silvio Ricardo Gomes Carneiro (UFABC) - 2016-2018; Alessandro Rodrigues Pimenta (UFT) - 2018-2020; Alexandre João Baptista (UFMA) - 2021. Vale destacar que “Por se tratar de um grupo de trabalho de uma associação nacional de pós-graduação em Filosofia, o GT procurou, seguindo o Documento de GTs da ANPOF, eleger como coordenadores/as pesquisadores/as vinculados/as a programas de pós-graduação em Filosofia. Com exceção do coordenador *pro-tempore* Walter Kohan, credenciado em um programa de pós-graduação em Educação” (VELASCO, 2020, p. 53).

³³Seus Presidentes e respectivos mandatos foram: José Arthur Gianotti (USP) - 1983-1984; Denis Rosenfield (UFRGS) - 1984-1986; Valério Rohden (UFRGS) 1986-1988; Olinto Antônio Pergoraro (UERJ) - 1988-1990; Bento Prado de Almeida Ferraz Junior (UFSCar) - 1990-1992; José Henrique dos Santos (UFMG) - 1992-1994; Bento Prado Júnior de Almeida (UFSCar) - 1994-1996; Oswaldo Giacóia Júnior (Unicamp) - 1996-1998; Marilena de Souza Chauí (USP) - 1998-2000; Pablo Rubén Mariconda (USP) - 2000-2001; Fátima Regina Rodrigues Évora (Unicamp) - 2001 -2002; José Carlos Salles Pires da Silva (UFBA) - 2002-2004; José Carlos Salles Pires da Silva (UFBA)- 2004-2006; Álvaro Valls (UFRGS/UNISINOS) - 2006 - 2008; Edgar Marques (UFMG/UFF) - 2008 - 2010; Vínicius Figueiredo (UFPR) - 2010 - 2012; Marcelo Carvalho (Unifesp) - 2012-2014; Marcelo Carvalho (Unifesp) - 2014-2016; Adriano Correia (UFG) - 2017-2018; Adriano Correia (UFG) - 2019-2020. (SITE ANPOF, 2021, disponível em: <https://anpof.org/anpof/historico-da-anpof>).

V Encontro Nacional de Filosofia - Diamantina, MG, 12 a 23 de outubro de 1992;
VI Encontro Nacional de Filosofia - Águas de Lindoia, SP, 05 a 10 de outubro de 1994;
VII Encontro Nacional de Filosofia - Águas de Lindoia, SP, 19 a 24 de outubro de 1996;
VIII Encontro Nacional de Filosofia - Caxambu, MG, 25 a 30 de setembro de 1998;
IX Encontro Nacional de Filosofia - Poços de Caldas, MG, 03 a 08 de outubro de 2000;
X Encontro Nacional de Filosofia - São Paulo, SP, 29 de setembro a 3 de outubro de 2002;
XI Encontro Nacional de Filosofia - Salvador, BA, 18 a 22 de outubro de 2004;
XII Encontro Nacional de Filosofia - Salvador, BA, 23 a 27 de outubro de 2006;
XIII Encontro Nacional de Filosofia - Gramado, RS, 06 a 10 de outubro de 2008;
XIV Encontro Nacional de Filosofia - Águas de Lindoia, SP, 04 a 08 de outubro de 2010;
XV Encontro Nacional de Filosofia - Curitiba, PR, 22 a 26 de outubro de 2012;
XVI Encontro Nacional de Filosofia - Campos do Jordão, SP, 27 a 31 de outubro de 2014;
XVII Encontro Nacional de Filosofia - Aracaju, SE, 17 a 21 de outubro de 2016;
XVIII Encontro Nacional de Filosofia - Vitória, ES, 22 a 26 de outubro de 2018;
XIX Encontro Nacional de Filosofia - Goiânia, 10 a 14 outubro de 2022.

Fonte: (elaborado pela autora).

Nos seus trinta e seis (36) anos de existência, a ANPOF congrega setenta e dois (72) Grupos de Trabalho (GTs) ativos³⁴, sendo que trinta e um (31) destes foram aprovados no ano de sua fundação. Os Grupos de Trabalho foram criados “[...] com a intenção de evitar a dispersão dos trabalhos, de romper com os isolamentos das pesquisas, de promover um maior intercâmbio filosófico e discussões contínuas e sistemáticas entre os pesquisadores e permitir que o encontro nacional ofereça o resultado dos trabalhos” (SITE ANPOF, 2021). Eles reúnem pesquisadores brasileiros e estrangeiros de diversas temáticas que, em grande parte, são ligados

³⁴São eles: GT Agostinho de Hipona e o pensamento tardo-antigo; GT Alteridade e Desconstrução; GT Aristóteles; GT Benedictus de Spinoza; GT Ceticismo; GT Criticismo e Semântica; GT de Filosofia da Neurociência, Cognição, X-PHI e Neuroética; GT Deleuze/Guattari; GT Dialética; GT Edith Stein e o Círculo de Gotinga; GT Epicteto; GT Epistemologia Analítica; GT Eric Weill e compreensão do nosso tempo; GT Estética; GT Estudos Cartesianos; GT Ética; GT Ética e Cidadania; GT Ética e Filosofia Política; GT Ética e Política na Filosofia do Renascimento; GT Fenomenologia; GT Fichte; GT Filosofar e Ensinar a Filosofar; GT Filosofia Antiga; GT Filosofia Contemporânea; GT Filosofia Contemporânea de Expressão Francesa; GT Filosofia da Ciência; GT Filosofia da História e Modernidade; GT Filosofia da Mente e da Informação; GT Filosofia da Religião; GT Filosofia da Tecnologia e da Técnica; GT Filosofia das Ciências Formais; GT Filosofia do Direito; GT Filosofia e Gênero; GT Filosofia e Política; GT Filosofia e Psicanálise; GT Filosofia Francesa Contemporânea; GT Filosofia Helenística; GT Filosofia Hermenêutica; GT Filosofia na América Latina, Filosofia da Libertação e Pensamento Descolonial; GT Filosofia na Idade Média; GT Filosofia Oriental; GT Filosofia Política Contemporânea; GT Filosofia, História e Sociologia da Ciência e da Tecnologia; GT Genealogia e Crítica; GT Hans Jonas; GT Hegel; GT Heidegger; GT História da Filosofia da Natureza; GT História da Filosofia Medieval e Recepção da Filosofia Antiga; GT Hobbes; GT Kant; GT Leibniz; GT Lévinas; GT Lógica; GT Marx e a Tradição Dialética; GT Marxismo; GT Metafísica Analítica; GT Mulheres na História da Filosofia; GT Neoplatonismo; GT Nietzsche; GT Ontologias Contemporâneas; GT Pensamento Contemporâneo; GT Pensamento do Século XVII; GT Platão e o Platonismo; GT Pragmatismo, Filosofia Americana e Crítica Cultural; GT Rousseau e o Iluminismo; GT Schopenhauer; GT Semiótica e o Pragmatismo; GT Teoria Crítica; GT Teorias da Justiça; GT Wittgenstein. (SITE ANPOF, 2021).

a programas de pós-graduação filiados à ANPOF. Sua estrutura define-se a partir de Núcleos de Sustentação e de Apoio. Cada qual possui estruturas internas que lhe são próprias, construídas a partir de algumas regras gerais que estão dispostas no ‘Documento de GTs da ANPOF’³⁵. Suas atividades, portanto, seguem organizações e estruturas diversas, estendendo-se, geralmente, para além dos Encontros Nacionais da Anpof, sendo comum a ocorrência de Eventos Nacionais de cada GT. O seu papel no Encontro da Associação, contudo, é central, uma vez que são os GTs responsáveis pela avaliação dos trabalhos a eles submetidos, bem como, pela organização e condução da agenda de atividades realizadas (ibid).

No que tange às comunicações e publicações da ANPOF, alguns veículos de informação são utilizados para publicização dos trabalhos frutos de cada Encontro Nacional (e frutos das apresentações realizadas em cada GT) e socialização de informações para a comunidade filosófica. Nos anos de 1986-1988, consolidaram-se os ‘Boletins’ que até hoje são uma importante ferramenta de comunicação e circulação de notícias. O escopo dos ‘Boletins’ contempla um espaço para produção de artigos, resenhas e debates, o que visa a uma maior integração entre a diretoria da ANPOF e os programas de pós-graduação do país. Além disso, desde o ano de 2013 parte significativa dos trabalhos apresentados nos GTs está publicizada nos volumes das ‘Coleções ANPOF’, isto é, coletâneas de livros que são publicadas no site da Anpof no subsequente a cada encontro. Em 2016 foi criada a ‘Coluna Anpof’ para ser um espaço de divulgação de temas da atualidade e desde 2018 está em funcionamento o ‘Portal de Periódicos da ANPOF’, cujo objetivo reside em reunir os periódicos nacionais da área de filosofia com vistas a ampliar o conhecimento da comunidade filosófica brasileira sobre a produção nacional na área.

A inscrição do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar no espaço institucional da ANPOF se dá vinte e três (23) anos após a fundação da Associação³⁶. Sua criação diz de uma história de

³⁵ Disponível em: <<https://anpof.org/anpof/documentos>>, acesso em: 16 de agosto de 2021.

³⁶ Gelamo (2010) ao realizar um levantamento sobre a produção bibliográfica a respeito da temática “ensino de filosofia” constatou alguns fatores que explicam o recente interesse da comunidade filosófica brasileira sobre o assunto. A maioria das pesquisas está nas produções de pesquisadores ligados à filosofia da educação que em sua maioria são filósofos de formação, mas atuam nos departamentos e pós-graduação em educação (p. 332) e muitos dos trabalhos apareciam no Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), (GALLO, 2007b). Segundo Gelamo (2010) a própria escolha do nome do GT na Anpof foi significativa, uma vez que nomear o GT de “Ensino de Filosofia poderia causar alguma confusão com algum tema da Filosofia da Educação, ou alguma aproximação com problemas da aplicação pedagógica, que escapasse dos interesses da Filosofia, deixando que este assunto continuasse sendo pesquisado apenas nos programas de educação” (p. 334). Além disso, “Outro indício da falta de atenção dos filósofos brasileiros aos problemas do ensino de filosofia pode ter relação com a pouca ocorrência de grupos de pesquisa inscritos no CNPq que se dispõem sobre o assunto” (p. 335). Sendo que, foram encontrados na época pelo pesquisador a existência de 13 grupos, dos quais 5 apontavam como área de predominância a Filosofia e, os outros 8 indicavam a área da Educação. O mesmo ocorre, conforme destacou o autor, quando analisadas as produções de artigos sobre o assunto. A maioria é publicada em periódicos da área da educação ou da interface filosofia da educação (Ibid). Quanto aos programas de pós-graduação

lutas e batalhas em prol do ensino de filosofia escolar e de reconhecimento de uma temática - historicamente considerada sem fundamentação filosófica suficientemente elaborada - como um problema genuinamente de natureza filosófica³⁷. Neste capítulo, busca-se trazer à tona alguns fios que tramam a história da consolidação deste GT na comunidade filosófica brasileira. Para isso, são agitados alguns pontos de sua emergência (trânsitos, territórios, tensionamentos, demarcações ...), a fim de pôr em evidência a intempestiva explosão de uma história decaída que se enreda na trajetória de produção de um saber (a filosofia) e de seus sujeitos de conhecimento.

Conforme mencionado no início deste relatório de tese, em 2020 a professora e pesquisadora Patrícia Velasco lançou o primeiro estudo realizado sobre supracitado GT, fruto de sua pesquisa de pós-doutorado. Um trabalho de resgate e catalogação da historicidade da comunidade de investigação em ensino de filosofia, que reúne em obra um riquíssimo material que congrega documentos históricos e relatos de docentes que participaram de sua criação. Com mais de seiscentas (600) páginas, a obra está dividida em três grandes partes, nas quais a autora apresenta as pessoas que integram o GT, organiza as produções coletivas e individuais dos docentes vinculados ao grupo, descreve todos os eventos realizados até o ano de 2018 e cria, portanto, uma fonte material que congrega o “Acervo GT” (VELASCO, 2020).

Mais especificamente, na segunda parte do livro de Velasco sistematiza todos os encontros realizados pelo GT, tanto aqueles que ocorreram durante os Encontros Nacionais da ANPOF quanto os ocorridos no espaço dos Encontros Nacionais do GT. Organiza também as produções coletivas derivadas destes eventos, realizando um levantamento a respeito de todas as comunicações e palestras sucedidas em cada um deles. Além disso, descreve como foram organizados e quem foram os seus participantes. Já na terceira parte, elenca a produção individual sobre a temática ‘ensino de filosofia’ de cada um(a) dos(as) docentes que integram o grupo. Esse acervo, como demonstra a pesquisadora, diz do crescimento e emergência de uma área de conhecimento no Brasil – a área do ensino de filosofia (VELASCO, 2019a, 2020).

Na catalogação das produções individuais dos membros do Grupo de Trabalho, as produções encontradas são diversas e variadas, sendo que um significativo contingente diz respeito a temas de filosofia da educação. Em conjunto as produções catalogadas somam mais de mil e quinhentos (1500) registros discursivos, conforme pode ser observado na tabela que

demonstrou-se que apenas o programa de pós-graduação em educação da Unicamp, tem como linha específica de pesquisa o ensino de filosofia, sendo criada no ano de 2005.

³⁷Podemos encontrar mais pistas dessa discussão em “O Ensino de Filosofia como um problema Filosófico” do argentino Alejandro Cerletti (2009).

reúne o total de produções individuais e coletivas do Grupo (VELASCO, 2020, p. 517), aqui disposta em ‘Anexo A’. Ressalta-se que tais dados fazem referência aos então 45 pesquisadores(as) que compunham o GT na época da pesquisa realizada por Velasco.

Considerando tais elementos, tomamos a materialidade produzida pela professora Patrícia como referência e caminho para a definição do corpus da pesquisa. Tendo em vista que o recorte temporal estipulado compreende 2006 a 2022, seguimos os passos metodológicos da professora e pesquisadora Patrícia Velasco, e buscamos pelo currículo *lattes* de cada integrante do GT e a partir daí apresentamos a materialidade disposta nos apêndices. Apontamos as pesquisas orientadas sobre ensino de filosofia (TCC, Monografia, Dissertação ou Tese) e os projetos desenvolvidos sobre o assunto, bem como sua natureza (extensão, ensino, iniciação científica, iniciação à docência, entre outros)³⁸.

Para essa busca, além de pesquisar o currículo *lattes* dos(as) docentes, pesquisamos no espelho de grupos do CNPQ a quais grupos de pesquisa estes(as) docentes estão vinculados, a fim de poder indicar uma estimativa a respeito dos grupos de pesquisa existentes em ensino de filosofia. Consideramos os dados produzidos por Velasco (2020). No entanto, novas buscas e algumas escolhas sobre os dados foram necessárias dadas algumas razões pragmáticas. A primeira, diz respeito especificamente ao recorte temporal de nossa pesquisa e, por consequência, à necessidade de inserir novos dados correspondentes aos quatro anos que seguem após 2018; a segunda considera o foco desta tese que está em compreender as relações estabelecidas, em nível discursivo, entre filosofia e educação para a constituição da área de conhecimento ‘ensino de filosofia’, desde o GT Filosofar e Ensinar Filosofar. Por isso, optamos por não utilizar os dados que fazem referência à filosofia da educação. Conforme a própria autora indica, “[...] alguns docentes ao revisar a sua produção individual para o acervo, restringiram suas listas às produções relacionadas ao Ensino de Filosofia, outros preferiram incluir também as produções que compreendem a grande área Educação e Filosofia da Educação” (VELASCO, 2020, p. 157). A respeito dessa situação a autora sinaliza que à dificuldade de averiguar o acervo pretendido somou-se um problema de natureza filosófica: a delimitação do escopo da área Ensino de Filosofia (ibid).

Atentando para isso e partindo do pressuposto que a delimitação de um estatuto epistemológico para a área de conhecimento é um debate ainda em vias de ser realizado, assumimos, para os fins da pesquisa, um recorte delimitativo que orientou a produção da nossa

³⁸Sobre esse assunto, Velasco (2020) analisa as orientações realizadas pelos membros do GT em duas décadas, 1997 a 2007 e 2008 a 2018, chegando aos dados que estão dispostos em anexo no item ‘Anexo B’.

materialidade. Por essa razão, foram considerados os termos abaixo descritos e seus correlatos, para minimamente estabelecer um corte entre as produções que se referem ao ensino de filosofia e as que dizem respeito à filosofia da educação. Este corte, por sua vez, restringe-se aos interesses do corpus analítico do projeto aqui posto e não se pretende como definição epistemológica para a área, embora possa oferecer colaborações neste sentido. Tal corte objetiva, portanto, delimitar o corpus de pesquisa em que estão presentes apenas as produções relacionadas à temática ‘ensino de filosofia’.

Avaliação em Filosofia; aprendizagem em filosofia; **didática de/da filosofia**; didática filosófica; **docência em filosofia**; escola e filosofia; **educação filosófica em diferentes níveis de ensino**; ensinar e aprender a filosofar; **ensinar e aprender filosofia**; ensino-aprendizagem em filosofia; **experiências filosóficas em espaços de educação**; filosofia em espaços educativos; **estágio em filosofia**; ensinar a filosofar; **filosofia no ensino médio**; filosofia na escola básica; **filosofia nos anos iniciais**; filosofia na educação infantil; **filosofia com/para crianças**; filosofia com adolescentes, jovens, adultos e idosos; **filosofar na escola**; filosofia do ensino de filosofia; **formação filosófica**; formação de professores de filosofia; **formação docente em filosofia**; metodologia do ensino de filosofia; **políticas públicas para o ensino de filosofia**; práticas filosófico-pedagógicas; **pedagogia da filosofia**; professores(as) de filosofia e suas práticas de ensino; **práticas de ensino/aprendizagem em filosofia**; práticas de filosofia na escola; **práticas no aprender a filosofar na escola e no ensino superior**; PIBID Filosofia; **Iniciação à docência em filosofia**; residência pedagógica em filosofia.

Deste recorte, selecionamos as dissertações e teses orientadas pelos 56 professores(as) integrantes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, em/sobre ensino de filosofia como materialidade para nossa pesquisa, conforme apresentado no quadro indicado no “APÊNDICE E”. Convém mencionar que dados levantados na materialidade, demonstram algumas alterações em comparação com os dados levantados nos quadros elaborados durante o período pré-qualificação desta tese, por algumas razões específicas. Entre elas está o fato de a coleta ter sido realizada enquanto algumas pesquisas estavam na situação “em andamento”. Ao montar a materialidade de análise, observamos que dentre essas pesquisas que estavam em andamento, algumas situações ocorreram, tais como: mudança de temática de pesquisa, ou de orientador(a) pelo orientando(a), inconclusão da pesquisa. Diante disso, o quadro da materialidade demonstra os dados que seguem os critérios estipulados para objeto de análise de nossa pesquisa. Há também aquelas pesquisas que continuam em andamento, e, portanto, não foi possível acessá-las para análise.

Uma vez feita essas explicitações, voltemos ao objetivo deste capítulo para traçar alguns pontos de emergência da história de constituição do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. No site da ANPOF (2021) encontra-se uma breve descrição de cada GT e de suas finalidades. Consta que o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar busca dialogar com as pesquisas sobre Ensino de Filosofia desenvolvidas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras para contribuir com um debate em crescente consolidação e expansão, refletindo com criticidade e originalidade sobre questões fundamentais da área, desde uma perspectiva filosófica sobre o Ensino de Filosofia.

Velasco (2020, pp.25-26) aponta, a partir do relato do professor Marcos Von Zuben, que a construção do GT na ANPOF teve início com uma conversa em um café, no ano de 2005. Von Zuben, Silvio Gallo e Walter Kohan, reunidos em uma cantina na UNICAMP, conversam sobre a necessidade e possibilidade de criar um Grupo de Trabalho no âmbito institucional da ANPOF sobre ensino de filosofia. Von Zuben, naquele momento doutorando, tomou a iniciativa de entrar em contato com a direção da ANPOF, à época presidida por João Carlos Salles, que recebeu com entusiasmo a proposta e em seguida passou a tratar do assunto com Walter Kohan, que estava disposto a assumir a coordenação *pro-tempore* do aflorante GT.

De acordo com Filipe Ceppas (2009)³⁹, a presença de João Carlos Salles na presidência da ANPOF foi um ponto determinante na criação do GT, assim como a presença e a determinação dos professores Sônia Ribeiro e Marcos Lorieri:

Em primeiro lugar, surgiu como iniciativas de alguns colegas que há muito se dedicam às questões do ensino e da aprendizagem da filosofia e à formação de professores. O ponta pé inicial [...] foi dado por Sônia Ribeiro e Marcos Lorieri. Silvio Gallo e Walter Kohan tomaram a frente da organização do núcleo de sustentação do GT. O segundo fator foi a presença do João Carlos Salles na direção da ANPOF, um colega também envolvido com essas questões e simpático à ideia da formação de um GT específico, que pudesse abrigar todos que trabalham com a formação de professores de filosofia para a educação básica, que fazem pesquisa sobre o tema e que até então não tinham num espaço específico, na ANPOF [...] Em terceiro lugar, a criação do GT coincidiu com a Resolução do CNE, determinando a obrigatoriedade do Ensino de filosofia em todo país. (CEPPAS, 2009, p. 112).

O grupo de professores(as) que participaram do I Congresso Internacional de Filosofia na Universidade/VI Simpósio Sul Brasileiro sobre Ensino de Filosofia/VIII Encontro de Cursos

³⁹Trata-se de uma entrevista que Ceppas concedeu à Revista Sul Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), volume 13, no ano de 2009. Na ocasião, fora organizado um dossiê temático na revista a fim de publicar os textos completos (de pesquisadores que tivessem interesse) apresentados no GT durante o II Encontro Nacional do GT, realizado no mesmo ano no Rio de Janeiro. Ceppas concedeu para esse volume uma entrevista a propósito da criação e importância do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e de acordo com a pesquisa realizada por Velasco (2020), essa entrevista é um dos poucos textos publicados a respeito da história do GT.

de Filosofia do Sul do Brasil corresponde aos “colegas que há muito se dedicam às questões do ensino e aprendizagem da filosofia”, mencionado por Ceppas (VELASCO, 2020, p. 27). Foi neste evento, segundo a declaração da Professora Adriana Maamari, que se deliberou pela constituição de um Fórum Nacional de Ensino de Filosofia e também pela constituição do GT (ibid). Na ocasião, a ideia foi expandir o então Fórum Sul de Filosofia e a ANPOF fora mencionada como a instituição a abrigar esta agregação na forma de um Grupo de Trabalho.

O ano de 2006, dois anos antes da aprovação da Lei 11.684/2008 (que instituiu a obrigatoriedade das disciplinas sociologia e filosofia no currículo escolar brasileiro), já contava com uma “rica produção da pesquisa em ensino de filosofia e o Grupo de Trabalho da ANPOF fazia-se necessário para agregar em um espaço de programas de pós-graduação em filosofia, as investigações filosóficas sobre Filosofia e seu ensino” (VELASCO, 2020, p. 28). Assim, nasce e difunde-se a ideia de fundação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. A carta enviada à diretoria da ANPOF, no ano de 2005, registra o grupo de professores que assinaram a proposta de criação do GT, sendo eles:

Elisete Tomazetti (UFSM), Filipe Ceppas (UFG-RJ), Gabriele Cornelli (UNESP), Geraldo Horn (UFPR), Gonzalo Palacios (UFG), Humberto Guido (UFU), Junot Matos (UNICAP), Leoni Henning (UEL), Márcio Danelon (UNIMEP/UFU), Marcos Lorieri (PUC-SP), Maurício Rocha (UERJ), Paula Ramos (UNESP ARARAQUARA), Pedro Pagni (UNESP MARÍLIA), Rosely Giordano (UFPA), Sérgio Sardi (PUC-RS), Silvio Gallo (UNICAMP), Sônia Ribeiro (PUC-SANTOS), Walter Lima (UFAL), Walter Kohan (UERJ). (VELASCO, 2020, p. 28).

O engajamento político em defesa da presença da filosofia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, sem dúvidas, também configura um marco importante anterior à fundação do GT. Adriana Maamari Matar ao relatar sobre esse assunto, comenta que a mobilização dos professores em prol dessa garantia foi decisiva para a aprovação da Resolução do CNE que veio a instituir a obrigatoriedade em 2008. Além de a plenária do evento anteriormente citado aprovar a fundação de um grupo de trabalho na ANPOF, aprovou-se também uma Carta-Manifesto que se tornou uma petição em prol da filosofia escolar. Abaixo segue o relato feito pela professora Adriana à Patrícia Velasco:

Essa carta se tornou uma petição que reuniu milhares de assinaturas, no Brasil e fora dele. Eu e Emmanuel Appel fomos representar os signatários em Brasília e a votação foi vitoriosa no Conselho Nacional de Educação, na Câmara da Educação Básica, onde pudemos entrega-la, tendo também assento e, com isso, apresentando a posição expressada no evento em 2006. Nesse momento fomos vitoriosos e a Filosofia foi aprovada como disciplina no currículo escolar. Fernando Haddad também nos recebeu, juntamente com os representantes de Sociologia e da UNE. Ele declarou total apoio ao nosso pleito. Houve centenas de participantes no Plenário, professores e estudantes, durante a votação, o que representou uma significativa pressão sobre os

conselheiros. Nós nos encontrávamos nacionalmente bem mobilizados na altura da formação do GT. (VELASCO, 2020, p. 28).

No Relatório ANPOF 2005-2006 consta o primeiro registro das atividades do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, nele Walter Kohan apresenta as intencionalidades da criação desse grupo:

Como qualquer outro grupo que efetivamente se propõe pesquisar e discutir temáticas que lhe dão o nome, não se limitando à mera reprodução de teses já conhecidas ou à adoção de procedimentos ou metodologias prontas, pretendemos potencializar as forças hoje dispersas sobre o ensino de filosofia nos programas de Pós-Graduação das Universidades do Brasil para contribuir com um debate em crescente consolidação e expansão. A função do grupo não será a de servir de amplificador ou reproduzidor de doutrinas sobre ensino de filosofia, mas de refletir com criticidade e originalidade sobre questões fundamentais desta área. Em outras palavras, desde uma perspectiva filosófica sobre o ensino de filosofia, este GT, em formação, propõe-se a criar e fortalecer um espaço potencializador das diversas formas de produção da área. (KOHAN, 2006 apud VELASCO, 2020, p. 25).

Efetivamente o GT teve seu encontro pioneiro realizado em 2006, na cidade de Salvador. Neste encontro os(as) professores(as) Filipe Ceppas, Gabriele Cornelli e Walter Kohan integraram a comissão avaliadora dos trabalhos submetidos. No dia 25 de outubro de 2006, dez (10) comunicações foram realizadas, as quais, de acordo com o então coordenador do GT, Walter Kohan, tiveram um caráter filosófico marcante (VELASCO, 2020, p. 62). Os textos deste Encontro foram publicizados em forma de resumo nas Atas do XII Encontro Nacional da ANPOF. O Relatório 2005-2006 do GT destaca ainda que foram registradas mais de cento e dez assinaturas (110) no GT (KOHAN, 2006, p. 04). Ele também indica que a pauta que norteou a Reunião Pioneira tratou dos seguintes temas:

- a) Filiação como membro do grupo: como fazer parte e permanecer no GT;
- b) Reuniões e formas de trabalho do Grupo;
- c) Política de Publicações;
- d) Renovação da coordenação do GT;
- e) Resolução do Conselho Estadual de SP pela não obrigatoriedade do ensino de filosofia;
- f) Currículo Nacional de Filosofia?
- g) Encontro Nacional de Filosofia e Sociologia e outros encontros na área;
- h) Foros Regionais de Ensino de Filosofia;
- i) Filosofia no vestibular?
- j) Formação de Professores de Filosofia. (KOHAN, 2006, p. 05 apud VELASCO, 2020, p. 63).

Após o evento pioneiro, o GT acompanhou o modo de organização dos demais GTs da ANPOF, estabelecendo encontros nacionais próprios que ocorrem no ano subsequente à reunião nacional da Associação. O seu primeiro encontro nacional ocorreu, portanto, no ano de 2007

em Uberlândia, sob a forma de Colóquio. Abaixo seguem descritos todos os treze encontros do GT que aconteceram até a presente data:

Quadro 2 – Encontros do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar

ENCONTROS DO GT
XII Encontro Nacional da Anpof, Salvador (BA), 2006;
I Colóquio Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, Uberlândia, 2007;
XIII Encontro Nacional da Anpof, Canela (RS), 2008;
II Encontro Nacional do GT da Anpof Filosofar e Ensinar a Filosofar: metafilosofia, metodologia e currículo, Rio de Janeiro (RJ), 2009;
XIV Encontro Nacional da Anpof, Águas de Lindóia (SP), 2010;
I Colóquio Nacional do Ensino de Filosofia: o que queremos com o filosofar na educação básica? E III Encontro Nacional do GT da Anpof Filosofar e Ensinar a filosofar, Salvador (BA), 2011;
XV Encontro Nacional da Anpof e I Encontro Nacional Anpof Ensino Médio, Curitiba (PR), 2012;
XVI Encontro Nacional da Anpof e II Encontro Nacional Anpof Ensino Médio, Campos do Jordão (SP), 2014;
IV Encontro Nacional do GT da Anpof Filosofar e Ensinar a Filosofar, Uberlândia (SP), 2015;
XVII Encontro Nacional da Anpof e III Encontro Nacional Anpof Ensino Médio, Aracaju (SE), 2016;
V Encontro Nacional do GT da Anpof Filosofar e Ensinar a Filosofar, Campina Grande (PB), 2017;
XVIII Encontro Nacional da Anpof e IV Encontro Nacional Anpof Ensino Médio, Vitória (ES), 2018;
VI Encontro Nacional do GT da Anpof Filosofar e Ensinar a Filosofar, São Luís (MA), 2019.
XIX Encontro Nacional da Anpof e V Encontro Nacional da Anpof Educação Básica, Goiânia (GO), 2022.
VII Encontro Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, Santa Maria (RS), 2023.

Fonte: (elaborado pela autora).

As produções coletivas do GT resultam das comunicações apresentadas nos referidos eventos e estão disponíveis em formatos variados: constam na forma de resumos nos Livros Atas dos Encontros Nacionais da Anpof⁴⁰ e em Cadernos de Resumos dos Encontro Nacionais

⁴⁰ **Livro de Atas do XII Encontro de Filosofia**, Salvador, ANPOF, 2006 (organizado por João Carlos Salles e Paulo Roberto Margutti); **Livro de Atas do XIII Encontro Nacional de Filosofia**, São Leopoldo, Unisinos, 2008 (organizado por Álvaro Luiz Montenegro Valls, Jasson da Silva Martins e Marcelo Fernandes de Aquino); **Livro de Atas do XIV Encontro Nacional da ANPOF**, Campinas, 2010 (organizado por Edgar Marques); **Anais de Resumos do XV Encontro Nacional de Filosofia da ANPOF**, Curitiba, 2012, disponível em: <http://www.anpof.org/portal/imagens/Documentos/Caderno_de_Resumos_XV_Encontro_AnpoF.pdf>.

do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar⁴¹; na forma de artigos completos em dossiês temáticos de revistas⁴², capítulos de livros⁴³ e nos volumes das Coleções ANPOF⁴⁴, organizados para publicação dos textos completos dos(as) pesquisadores que tivessem interesse em compartilhá-los. Essas produções coletivas estão listadas, seguidas de seus respectivos autores, na obra de Patrícia Velasco (2020). Optamos por não as trazer anexadas na pesquisa, por se tratar de um grande quantitativo de tabelas. No entanto, estão indicados em notas de rodapé os locais em que foram publicadas e que se encontram disponíveis para acesso.

Atualmente o GT conta com 56 professores(as) sendo que 32 destes integram seu Núcleo de Sustentação (NS) e 24 o Núcleo de Membros Permanentes e Eméritos (NMEPE). Abaixo segue descrita a relação de docentes, instituições de ensino, departamento e programa

⁴¹ **Caderno de Resumos do I Colóquio Nacional do GT**, Uberlândia, 2007, publicado em formato de CD - ROM, produzido pelo departamento de filosofia da Universidade de Uberlândia (VELASCO, 2020, p.71). **Livro de Resumos: II Encontro Nacional do GT da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar**, Rio de Janeiro, Editora Gama Filho, 2009.

⁴² No Relatório das Atividades do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar 2009 destaca-se que três comunicações apresentadas em anos anteriores foram publicadas em texto completo na edição '**Filosofia da Educação e Filosofia Política**' da **Revista Philosophos**. (VELASCO 2020, p. 79). Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/philosophos/issue/view/567>>>; Em 2009 foi organizado por Juliana Merçon o dossiê temático na **Revista Sul Americana de Filosofia e Educação (Resafe)** em que foram publicados textos completos de comunicações apresentadas no II Encontro Nacional do GT, disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/view/312>> ; Parte dos trabalhos apresentados durante a quinta edição do Encontro Nacional do GT foram publicadas em número especial da **Revista Problemata (2018)**, disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/problemata/issue/view/2158>> ; Da sexta edição do Encontro Nacional do GT, realizado em 2019 em São Luís, resultam dois dossiês temáticos em revistas. Um organizado no número 34 da **Revista Sul Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**: 2020, com treze artigos publicados, disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/index>>, acesso em 18 de agosto de 2021; e outro no volume 6 da **Revista Digital do Ensino de Filosofia (REFilo)**: 2020, com sete textos publicados, disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/refilo/issue/view/REFilo%2C%20v.%206%2C%202020/showToc>> , acesso em 18 de agosto de 2021.

⁴³ No ano de 2009 foi publicado o livro intitulado '**Ensino de Filosofia: Formação e Emancipação**' pela Editora Alínea. O livro que foi organizado por Filipe Ceppas, Paula Ramos e Sérgio Sardi, reuniu algumas comunicações do GT realizadas durante o XIII Encontro da ANPOF em 2008 (VELASCO, 2020, p. 73).

⁴⁴ O ano de 2013 data o primeiro volume das Coleções da ANPOF, intitulado '**Filosofia Contemporânea: Arte, Ciências Humanas, Educação e Religião**', organizado por Marcelo Carvalho e Vinicius Figueiredo. Nele constam sete textos apresentados no GT durante o XV Encontro Nacional da ANPOF que foram publicados como artigo completo. Disponíveis em: <www.anpof.org/portal/imagens/XV_Encontro_ANPOF/textos_PDF/ANPOF_XV9.pdf>; No ano de 2015, 21 textos completos foram publicados nas **Coleções da Anpof 'Filosofia e ensinar filosofia'** - organizado por Marcelo Carvalho, José Benedito de Almeida Júnior e Pedro Gontijo - resultantes do XVI Encontro Nacional da anpof ocorrido em 2014. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/imagens/Coleção_XVI_Encontro_ANPOF/CarvalhoM.Benedito_de_Almeida_Junior_GontijoP.Filosofia_e_Ensinar_Filosofia.pdf> ; Vinte e seis (26) trabalhos apresentados durante o XVII Encontro Nacional da ANPOF, em 2016, foram reunidos no volume **Filosofar e Ensinar a Filosofar** das Coleções ANPOF (2017), disponível em: <<http://www.anpof.org/portal/imagens/filosofar-ensinar-filosofar.pdf>>; Resultante das comunicações realizadas no Encontro Nacional em 2018, 36 textos completos foram publicados no volume da **Coleção Anpof 'GT Filosofar e Ensinar a Filosofar' (2019)**: organizado por Alessandro Rodrigues Pimenta, Antonio Edmilson Paschoal e Jorge Viesenteiner. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/imagens/Filosofar_Ensinar_a_Filosofar.pdf>.

de pós-graduação que estão vinculados, bem como, os Grupos de Pesquisa que lideram e/ou participam:

Quadro 3 - Núcleo de Sustentação do GT

(continua)

DOCENTE	I.E	DEPTO	PPG	GRUPO DE PESQUISA
Adriana Mattar Maamari	UFScar	Metodologia do Ensino	Educação	Grupo de Pesquisa Aspectos éticos, políticos, estéticos e epistemológicos das Teorias e Práticas Escolares ou Educacionais; Laboratório de Ensino de Filosofia e Formação de Professores (Lenfi);
Alessandro Rodrigues Pimenta	UFT	Filosofia	Filosofia; PROF-filo (UFPR)	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC);
Alexandre Jordão Baptista	UFMA	Filosofia		Grupo de Pesquisa Tecnologias do Ensino e Aprendizagem de Filosofia (DIOTIMA)
André Luis La Salvia	UFABC	Filosofia	Filosofia; PROF-Filo	LaPEFil, como integrante
Christian Lindberg Lopes do Nascimento	UFS	Filosofia	Filosofia; PROF-Filo (UFPE)	Grupo de Pesquisa Ética e Filosofia Política;
Dante Augusto Galeffi	UFBA	Educação	Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento	Grupo de Pesquisa Epistemologia do Educar e Práxis Pedagógica
Elisete Medianeira Tomazetti	UFMS	Metodologia do Ensino	Educação	Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM); Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Filosofia (LEAF);
Felipe Gonçalves Pinto	CEFET-RJ	-	Filosofia e Ensino (PPFEN)	

Filipe Ceppas	UFRJ	Educação	Filosofia; Filosofia e Ensino (PPFEN) - CEFET/RJ; PROF-Filo (UFT)	Núcleo de Pesquisa em Filosofia Contemporânea do PPGF/ UFRJ; Laboratório de Ensino de Filosofia Gerd Bornheim (LEFGB);
Flávio José de Carvalho	UFCG	Filosofia	PROF-Filo (UFCG); Filosofia	Grupo de Pesquisa Hermenêutica Filosófica em Michel Foucault; Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Filosofia;
Joana Tolentino	Colégio Pedro II	-	-	Filosofias Decoloniais: corpos, poderes e saberes (CORPODER)
José Benedito de Almeida Junior	UFU	Filosofia	Filosofia; PROF-Filo (UNIMONTES)	
José Teixeira Neto	UERN	Filosofia	PROF-Filo (UERN)	Ensinar e Aprender na Educação Básica; Fenomenologia, Hermenêutica e Mística;
Junot Cornélio Matos	UFPE	Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação;	Educação; PROF-Filo (UFPE)	Grupo de Pesquisa Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação;
Leoni Maria Padilha Henning	UEL	Educação	Educação	Grupo de Pesquisa Teorias filosófico-educacionais e seus impactos na filosofia educacional brasileira; Grupo de Pesquisa Filosofia da Educação: tradição e tendências;
Marcelo Senna Guimarães	UNIRIO	Filosofia	Filosofia e Ensino (PPFEN) - CEFET/RJ	Grupo de Pesquisa Interfaces: técnica, arte e questões ético-políticas no pensamento filosófico;
Marcos de Camargo von Zuben	UERN	Filosofia	PROF-Filo (UERN); Interdisciplinar em ciências sociais e humanas	Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação;
Maria Reilta Dantas Cirino	UERN	Filosofia	PROF-filo UERN	Ensinar e Aprender na Educação Básica;
Marinês Barbosa de Oliveira	CEFET-MG	Não especificado	-	-

Marta Vitória de Alencar	Escola de Aplicação USP (FEUSP)	Doutoranda em Filosofia	-	-
Patrícia Del Nero Velasco	UFABC	Filosofia	PROF-Filo (UFABC); Filosofia	Laboratório de Pesquisa em Ensino de Filosofia (LaPEFil);
Paula Ramos de Oliveira	UNESP	Educação	Educação Escolar; PROF-Filo (UFSCar)	Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças (GPFC);
Pedro Ergnaldo Gontijo	UNB	Filosofia	Metafísica; PROF-Filo (UFT)	
Renata Pereira Lima Aspis	UFMG	Educação	Educação, Conhecimento e Inclusão Social; Mestrado Profissional Educação e Docência	Grupo de Estudos e Ações em Filosofia e Educação (grupelho);
Renato Nogueira	UFRRJ	Educação e Sociedades	Filosofia; Educação	Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (LEAFRO); Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, saberes e infâncias (Afrosin); Laboratório Práxis Filosófica de Análise e Produção de Recurso Didático e Paradidático para o Ensino de Filosofia (PRÁXIS FILOSÓFICA);
Roberto Rondon	UFPB	Educação	PROF-Filo (UFPR/ UFCG)	
Rosely Cabral Giordano	UFPA	Fundamentos da Educação	Educação	Grupo de Filosofia, História, Indivíduo, Memória e Cultura da Amazônia (FHIMCA); Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Prática Interdisciplinar (NEXOS);
Silvio Ricardo Gomes Carneiro	UFABC	Filosofia	Filosofia; PROF-Filo	Teoria Crítica desde o Sul Global (EXTIMIDADES);
Sônia Maria Lira Ferreira	UFCG	Educação do	-	Educação e Ensino de

		campo		Filosofia (GEPEFE)
Tais Silva Pereira	CEFET-RJ			
Valéria Welke	UNIRIO	Filosofia		
Wanderson Flor do Nascimento	UNB	Filosofia	Metafísica; PROF-Filo (UFT)	Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES); Núcleo de estudos sobre filosofias africanas “Exu do Absurdo” (NEFA); Núcleo de estudos Afrobrasileiros (NEAB);

Fonte: (elaborado pela autora).

Quadro 4 – Núcleo de Apoio (Membros Permanentes e Eméritos)

(Continua)

DOCENTE	I.E	DEPTO	PPG	GRUPO DE PESQUISA
Américo Grisotto	UEL	Filosofia	Filosofia	
Angela Zamora Cilento	Universidade Mackenzie	Filosofia	-	
Antonio Edmilson Paschoal	UFPR	Filosofia	Filosofia; PROF-Filo;	Grupo Internacional de Pesquisa Hyper-Nietzsche;
Bruno Bahia	UFRRJ	Teoria e Planejamento de Ensino / Educação	Educação em Ciências e Matemática; Educação Agrícola	Grupo de Estudos Decoloniais (GED);
Dalton José Alves	UNIRIO	Fundamentos da Educação	-	Grupo de Estudos de Pedagogia Histórico-Crítica;
Dalva Garcia	PUC-SP	Filosofia	-	Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia
Darcisio Natal Muraro	UEL	Educação	Educação	
				Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da

Edgar Lyra	PUC-RJ	Filosofia	Filosofia	Tecnologia; Grupo de Pesquisa Ética e Mediação Algorítmica de Processos Sociais (EMAPS);
Geraldo Balduino Horn	UFPR	Teoria e Prática de Ensino;	Educação	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia (NESEF);
Gisele Dalva Secco	UFSM	Filosofia	-	Grupo Conesul de Filosofia das Ciências Formais (GCFCF);
Humberto Aparecido de Oliveira Guido	UFU	Filosofia	Educação	
Ivan Maia de Mello	UFBA	Instituto de Humanidades	Interdisciplinar (UNILAB)	Grupo de Pesquisa Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas
Márcio Danelon	UFU	Educação	Educação	Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia
Marcos Antônio Lorieri	UNINOVE	Educação	Educação	
Pedro Angelo Pagni	UNESP Marília	Educação	Educação	
Rodrigo Barbosa Lopes	UNESP Presidente Prudente	Educação	Educação	Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Filosofia (GEPEF); Grupo de Pesquisa Pensamento Francês Contemporâneo;
Rodrigo Peloso Gelamo	UNESP Marília	Didática	Educação	Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Filosofia (GEPEF)
Ronai Rocha	UFSM	Filosofia	-	-
Sérgio Augusto Sardi	PUC-RS	Filosofia	Filosofia	Grupo de Pesquisa Cabeça de Criança; Grupo de Pesquisa Sistema e Estrutura: da ontologia matemática à biolinguística;
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	UNICAMP	Filosofia e História da Educação	Educação	Grupo de Estudos e Pesquisas Transversais em Educação (GETrans)
Simone Freitas da Silva Gallina	UFSM	Administração Escolar/	-	Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Cultura e Educação

		Educação		(FILJEM)
Sonia Maria Ribeiro de Souza	UNIP	Instituto de Humanidades	Educação	
Walter Matias Lima	UFAL	Educação	Educação; PROF-Filo (UFPE)	
Walter Omar Kohan	UERJ	Educação	Educação	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infâncias (NEFI)

Fonte: (elaborado pela autora).

Observa-se que destes docentes, vinte e cinco (25) estão lotados em departamentos de educação e vinte e três (23) em departamentos de filosofia. No que diz respeito aos Programas de Pós-Graduação, vinte e um (21) pertencem a Programas de Pós-Graduação em Educação e quinze (15) a Programas de Pós-Graduação em Filosofia e seis (6) estão vinculados a outros programas que não especificamente educação ou filosofia, ainda dezoito (18) estão vinculados ao PROF-Filo⁴⁵.

⁴⁵Trata-se do Mestrado Profissional em Filosofia, aprovado pela CAPES em 2016, como um programa de pós-graduação *stricto sensu* em âmbito nacional e que está voltado a professores(as) de filosofia da educação básica. Seu início data 2015 com o curso de Mestrado Profissional de Filosofia e Ensino, ofertado pelo Programa de Pós Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET no Rio de Janeiro. “[...] contabilizam-se 160 docentes credenciados/as nos 16 núcleos ativos do PROF-FILO: UFABC: 11; UFAM: 7; UFCG: 7; UFC: 12; UFES: 7; UFMA: 13; UFMT: 7; UFMS: 8; UNIMONTES: 8; UNESPAR: 7; UFPR: 11; UFPE: 17; UERN: 14; UFSCar: 5; UFPI: 9; UFT: 17. E 6 destes profissionais coordenam os seguintes grupos de pesquisa sobre/em Ensino de Filosofia cadastrados no CNPq: Educação e Ensino de Filosofia (UFCG); Ensinar e Aprender na Educação Básica (UERN); EFFE – Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação (UFPE); Estudos Filosóficos sobre a formação Humana (UFT); GEPEMFILO – Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia: Metodologia, Didática e Ensino de Filosofia (UFAM); LAPEFIL – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (UFABC)” (VELASCO, 2019b, p. 92).

Quadro 5 – Dados sobre docentes que integram o GT

Professores vinculados ao GT				
Programas de Pós-Graduação a que estão vinculados				
	Educação	Filosofia	PROF-Filo	Outro
N.S	8	11	16	5
N.MEPE	14	04	02	1
TOTAL	22	15	18	6
Departamentos de Ensino que estão vinculados				
	Educação	Filosofia	Outro	
N.S	12	14	-	
N.MEPE	12	09	-	
TOTAL	24	23	-	

Fonte: (elaborado pela autora).

Os dados apresentados nos apêndices demonstram que os(as) docentes já desenvolveram quarenta e cinco (45) projetos de extensão, dezesseis (16) projetos de ensino, oitenta e nove (89) pesquisas de iniciação científica e oitenta e um (81) projetos de pesquisa em ensino de filosofia e doze (12) docentes foram coordenadores(as) do PIBID-Filosofia em suas universidades:

Quadro 6 – Projetos desenvolvidos em/sobre ensino de filosofia

	Extensão	Ensino	I.C	Projetos de pesquisa	PIBID
N.S	30	08	50	53	06
N.MEPE	15	06	39	28	06

TOTAL	45	14	89	81	12
-------	----	----	----	----	----

FONTE: (elaborado pela autora).

Os primeiros projetos foram desenvolvidos ainda na década de 1990: o Projeto de Extensão de Apoio ao Ensino de Filosofia (1995), coordenado pela professora Leoni Maria Padilha Henning; o Projeto de Pesquisa Diagnóstico do Ensino de Filosofia no segundo grau em Piracicaba e região (1995) e o Projeto A Filosofia na formação do educador: análise do ensino de filosofia da educação nos cursos de segundo grau habilitação do magistério (1996) conduzidos pelo professor Sílvio Gallo; o Projeto Filosofia na biblioteca escolar: uma proposta de educação para o pensar (1997) e Projeto de Ensino Iniciação ao Filosofar (1999) criados pela professora Marinês Barbosa de Oliveira; o professor Geraldo Horn, cria em 1994 o Núcleo de Estudos em Ensino de Filosofia (NESEF), núcleo que está em atividade até hoje, e os respectivos projetos - Projeto Fundamentos epistemológicos do ensino de filosofia: o lugar da filosofia no currículo (1997), Projeto de Pesquisa Divulgação e Promoção da Licenciatura em Filosofia (PROLICEN) (1998), como também coordena os projetos A filosofia e seu ensino no Paraná: um diagnóstico da metodologia e da prática do ensino no nível médio e A filosofia e seu ensino no Paraná, ambos em 1999. Além destes projetos mencionados, em 1998 o professor Marcos Von Zuben cria o Projeto Filosofia na Escola.

Em relação às pesquisas orientadas, temos vastas produções de TCCs, dissertações e teses orientadas pelos docentes do GT. O professor Sílvio Gallo foi o primeiro a orientar dissertações sobre a temática, nos anos 2000; Walter Kohan em 2001 e 2003; Geraldo Horn em 2002, 2004 e 2006. Horn é o professor que mais orientou pesquisas sobre o assunto, sendo 18 dissertações e 13 teses. Seguindo dele aparece o professor Walter Kohan com 14 dissertações e 08 teses orientadas, atualmente os três professores integram o Núcleo de Apoio do GT. Dentre os(as) docentes que fazem parte do Núcleo de Sustentação, a professora Elisete Tomazetti tem o maior percentual de orientações desenvolvidas, sendo 07 teses e 13 dissertações.

Sobre esses dados apresentados, valem algumas ressalvas, visto que eles indicam a produção analisada que se encontra em apêndice nessa pesquisa e, portanto, representam alguma discrepância em relação aos dados catalogados por Velasco (2020), cujos resultados estão dispostos em anexo. Tal discrepância ocorre devido ao corte feito entre as produções concernentes à filosofia da educação.

Os dados analisados por Velasco na década de 1997-2007 demonstram que os membros do GT foram responsáveis por 35 projetos de pesquisa e 8 de extensão, com ou sem

financiamento. Docentes que foram responsáveis pela coordenação destes projetos, figuram atualmente como Bolsistas Produtividade (PQ) da área da educação: Elisete Tomazetti, Pedro Pagni, Silvio Gallo e Walter Kohan (VELASCO, 2019a, p. 17). Já na última década (2008-2018), o GT coordenou 96 projetos de pesquisa e 37 projetos de extensão (VELASCO, 2020, p. 519). Quanto às produções individuais do GT, foram publicados nas últimas duas décadas cerca de 400 artigos, 142 livros (dois quais 100 dizem respeito a década de 2008-2018), 471 capítulos de livros (335 entre 2008-2018 e 136 de 1997 a 2007), além de 66 participações em entrevistas relacionadas ao tema ‘ensino de filosofia’ (VELASCO, 2020, p. 521).

Salienta-se, ainda, que as pesquisas desenvolvidas e orientadas pelos membros do GT não são as pioneiras na área. De acordo com Rodrigo Gelamo (2019), se considerarmos o contexto da pós-graduação, as primeiras pesquisas sobre a temática datam a década de 1970. “A primeira pesquisa em nível de pós-graduação [...] foi uma dissertação de mestrado defendida em 1975 [...] na UFSM, intitulada Tomismo no Ensino da Filosofia na Universidade Federal de Santa Maria” (p. 9). Na década de 1980 “[...] produções mais significativas sobre essa temática vieram a público, somando-se 9 pesquisas defendidas. Década após década esse número tem se tornado cada vez mais significativo e atualmente já há quase 300 dissertações e teses defendidas” (ibid). O autor argumenta que se comparado a outras áreas esse pode parecer um número ainda restrito, no entanto, é notório que temos em território nacional um movimento em favor da pesquisa em ensino de filosofia, jamais visto.

Consoante a isso, Velasco (2020) chama atenção da comunidade filosófica brasileira de que embora as produções na área tenham um crescimento expressivo e que na última década o interesse pelo Ensino de Filosofia como problema de investigação filosófica tenha aumentado consideravelmente, diferente de outras áreas, ainda “[...] não goza de reconhecimento acadêmico nacional mais amplo – fato este comprovado pela ausência do Ensino de Filosofia (ou Filosofia do Ensino de Filosofia) como área de conhecimento nas principais agências de fomento à pesquisa” (op. cit, 2019b, p. 81), bem como não figura como linha de pesquisa nos programas de pós-graduação acadêmicos. Além de que, é notável que “[...] a tradição universitária brasileira usualmente considera as questões do Ensino de Filosofia como de ordem exclusivamente pedagógica [o que impulsiona] nos cursos de formação de professores [...] uma nítida cisão entre as disciplinas filosóficas e as disciplinas educacionais” (p. 78).

Após a indicação desses pontos que configuram o histórico de criação e desenvolvimento do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, a seguir apontamos algumas das tramas que entrelaçam e se ligam a esses pontos. Mais especificamente, importará demonstrar algumas

tramas-trânsitos-territórios que compõem a discussão pedagógica-filosófica que transforma a filosofia em verbo e que batiza o nosso GT na ANPOF.

3.2 TRAMAS: O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA FILOSOFIA?

Já em 2004, Silvio Gallo declarava que a discussão em torno da problemática do ensino de filosofia no Brasil vinha ganhando dimensões importantes. Schulz (2011, p. 124), constatava na virada da década o notável aumento de publicações, de pesquisas e o surgimento de grupos de estudos específicos constituídos em diferentes universidades. São significativos os avanços nas discussões sobre ensinar filosofia no Brasil, a partir da inscrição do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (ANPOF), visto que, trata-se de um grupo de pesquisadores(as) que há muito assumiram o ensino de filosofia como problema de investigação e que recusam o enunciado de que para ensinar filosofia basta saber a filosofia (VELASCO, 2020).

O projeto de pesquisa desenvolvido pelo professor Almiro Schulz no ano de 2009 sobre “As condições do ensino da filosofia no Estado de Goiás”, revisitou um conjunto de teses e dissertações defendidas nos últimos dez anos a partir do marcador discursivo “filosofia e educação” e apontou um exponencial crescimento de pesquisas de pós-graduação em educação sobre a temática ensino de filosofia (SCHULZ, 2011, p. 125). Dentre as principais questões investigadas nessas pesquisas, destaca-se a preocupação com a questão profissional, decorrente da inclusão disciplinar da filosofia no currículo do ensino médio, sancionada em 2 de julho de 2008 [Lei 11.684/2008]. Da sanção da lei para cá, o ensino de filosofia tem se tornado pauta e objeto de estudo e pesquisa, sobretudo em relação aos sentidos e significados desse saber escolar. Sem dúvida, as discussões a respeito de sua especificidade também movimentaram a pesquisa brasileira, uma vez que para se ensinar filosofia, é importante definir qual sua especificidade, isto é, aquilo que apenas a filosofia pode fazer [na escola] diferente de qualquer outro tipo de saber ou conhecimento (GALLO, 2007b, p. 28). Essa não é uma discussão nova, no entanto, permanece aberta e objeto de investigação, pois, a questão do seu ensino, de modo geral, nos primeiros anos do século XXI, foi sendo reduzida ao desenvolvimento de estratégias didáticas para a atividade docente do(a) professor(a) de filosofia. Gallina (2004, pp. 360-361) alertava que a ausência de clareza no ensino de filosofia resultava da atribuição de uma certa primazia daquilo que se convencionou chamar de temas próprios da atividade filosófica e lembra que o ensino da filosofia não prescindiria do acontecimento, isto é, manter-se-ia à espreita à emergência dos devires que orientam a elaboração dos problemas.

Longe de se colocar como um problema, a falta de consenso sobre as especificidades da filosofia vem movimentando a literatura brasileira sobre o assunto e, conseqüentemente, a produção de significados da área de saber denominada ‘ensino de filosofia’. No entanto, as posições, por vezes antagônicas sobre o seu caráter disciplinar, marcam mais que dissensos. Elas posicionam uma condição de dúvida a respeito de sua presença nos currículos escolares e “[...] o que se tem visto é que, ao invés de seu espaço se alargar, a filosofia foi aos poucos se tornando cada vez menor” (SCHULZ, 2011). É evidente que as mudanças sociais, os rumos das políticas públicas educacionais e as ações governamentais colaboram para com esses processos de achatamento da filosofia no espaço escolar. Isto também não é novidade, dado que ao longo de sua história [na educação brasileira] a filosofia tem se desdobrado entre disciplina obrigatória, optativa ou inexistente nos currículos da educação básica. É fato que desde sua chegada ao país, tem passado por várias correlações de forças, com intensidades e intencionalidades nem sempre populares. Aos poucos a filosofia vem se desvencilhando de sua história elitista em território nacional, e, contemporaneamente, os esforços por tematizar o seu ensino como objeto de conhecimento, demarcam um território em disputa que tem tido possibilidades maiores de democratização de seu saber.

É inegável a importância de produção de significados a respeito dos sentidos e objetivos do ensino de filosofia. É precisamente desse tipo de preocupação que se deriva um antigo dilema, inscrito na pergunta ‘o que mesmo se ensina quando se ensina filosofia?’. Ao menos do ponto de vista da história da filosofia ocidental (notadamente a mais conhecida e difundida entre nós), a polêmica em torno do que se deve ensinar, tem seu ponto de aparecimento a partir de interpretações feitas sobre alguns célebres textos escritos por Kant e Hegel, em que os dois filósofos tratam o assunto de maneiras aparentemente opostas e divergentes. A questão gira em torno de uma problemática que tem em seu horizonte de enunciação a busca pelo entendimento sobre a especificidade do saber filosofia, enquanto ciência a ser ensinada. Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar? é o tipo de pergunta que sempre agita tanto os territórios da prática docente em filosofia, quanto o seu caráter propedêutico estritamente filosófico. Em relação à produção de significados no seio da cultura acadêmica brasileira, basicamente, pode-se dividir a questão em dois grupos: os que admitem a possibilidade do ensino de filosofia e os que o negam; naturalmente há ainda os intermediários, os do sim e do não ao mesmo tempo (SCHULZ, 2011, p. 129).

Simpáticos ao primeiro grupo conservam uma perspectiva histórica, definindo a filosofia pela sua tradição e seu ensino determinado pela possibilidade de transmissão de sua história. Já no segundo grupo, a tomada de posição privilegia o entendimento de que a filosofia

adquire sentido e seu ensino significado à medida que não se faça uso instrumental de seu conteúdo e, desta maneira, ela é convocada a ser tomada em ato, ou seja, um modo de ensino que reclama a necessidade de proporcionar aos sujeitos experiências filosóficas, promovidas pela possibilidade permanente do exercício do filosofar. Surgem ainda, para o dilema, discursos que propõem uma conciliação entre os dois âmbitos supostamente antagônicos. A tônica dessa discussão, como mencionado anteriormente, não é nova. O dilema conhecido como Kant versus Hegel inscreve a problemática e dela são derivativas produções discursivas sobre o caráter filosófico-pedagógico da filosofia enquanto área de conhecimento, contemporaneamente pensadas no seu aspecto de saber disciplinar.

Tal dilema, por um lado, auxiliou o processo de construção de entendimento, na comunidade filosófica brasileira, acerca do *status quo* do trabalho da docência em filosofia: ensinar a sua história ou ensinar a filosofar. Por outro lado, além das preocupações pedagógicas o dilema envolveu uma forma de pensar e de realizar a própria filosofia e sua atividade (RAMOS, 2007, p. 107). Os discursos que emergem deste dilema, são diversos, plurais e por vezes, polissêmicos. Embora, contemporaneamente, em nível discursivo seja um debate considerado superado, sempre há, nas dimensões de entendimento, dissonância, o que, de certa maneira é interessante, dado que a universalização dos assuntos tende sempre a apagar as diferenças.

A busca pela definição do que é isto mesmo a filosofia, animou o suposto embate entre as posições de Kant e Hegel a respeito da possibilidade da aprendizagem em filosofia. Não restam dúvidas de que o embaraçoso dilema atravessou as preocupações acerca da aprendizagem e se conectou, em nível enunciativo, com as formas contemporâneas de compreender os modos possíveis de se ensinar filosofia. Em um primeiro momento, pode-se verificar na produção acadêmica, a inscrição discursiva de uma desconfiança em relação à filosofia se caracterizar como objeto de aprendizagem. Isso porque se levada às últimas consequências, a sua atividade, o filosofar, requereria um desejo que não pode ser ensinado ou aprendido: o amor à sabedoria.

Contudo, a desconfiança animou o seu oposto. Ganharam força as posições em defesa de seu ensino, bem como apareceram inúmeras inscrições discursivas que teorizaram sobre as maneiras pelas quais pode a filosofia compor ou decompor experiências de ensino e aprendizagem. De um modo geral, pode-se afirmar que a partir desse conjunto discursivo, inaugura-se no Brasil uma temática filosófico-pedagógica, hodiernamente reclamada como campo de conhecimento específico da própria filosofia. Considerando isso, nesta seção busca-se explorar a constituição do dilema ‘filosofar ou ensinar a filosofar?’ [traduzido como Kant ou

Hegel] com a finalidade de demonstrar como ele ajuda a pensar a constituição de uma das maiores, senão a maior, comunidade de investigação em ensino de filosofia do mundo, o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar.

Não obstante, vale destacar ainda que a colocação de tal dilema se inscreve também como um marco discursivo que acompanha e caracteriza a história da filosofia no Brasil. Isto é, sua insígnia permanece presente nos muros de uma tradição que aos poucos se consolidou no país, sob a representação do que seja o ofício do filósofo (SANABRIA DE ALELUIA, 2021), que toma a filosofia pela exposição de sua história [canônica eurocêntrica], e a atividade filosófica pela explicitação de correntes e sistemas de pensamento, seguidas da prática do comentário das arquitetônicas de textos inscritos na qualidade de clássicos.

3.2.1 Territórios: apontamentos sobre a inscrição discursiva de um falso dilema

Immanuel Kant na *Crítica da Razão Pura* (2001), declarou que na filosofia só é possível aprender a filosofar (A 838/B 866)⁴⁶. Já Hegel em seus *Escritos Pedagógicos* (1991) sustentou a tese de que “o modo de proceder para familiarizar-se com a filosofia rica em conteúdo não é outro senão a aprendizagem” e por isso “deve ser ensinada e aprendida tanto quanto qualquer outra ciência” (HEGEL, 1991, p. 160).

À primeira vista, essas posições assumem-se como inconciliáveis de maneira que uma escolha é logo requerida, Kant ou Hegel? Para o ensino da filosofia a escolha se dá no sentido de uma posição quanto à maneira de compreender a filosofia: pela sua historicidade ou pela sua atividade. Na primeira, a história destaca-se implacável e o ensino deve seguir fielmente o seu curso; na segunda, uma atitude filosófica perante a vida precisa ser desenvolvida, o filosofar. Nesse caso, o ensino da filosofia é chamado a assumir uma postura política diante do mundo. No entanto, o tipo de entendimento que se fez sobre os escritos de Kant e Hegel, posicionando-os na ordem de um dilema incontornável ao modo de ensinar filosofia, e inconciliável ao modo pensá-lo, consiste, como veremos a seguir, em um mau entendimento. Por conseguinte, a produção discursiva da necessidade de escolha de um caminho implicando na renúncia do outro, tem se mostrado improfícua.

A produção de sentidos amparada em Kant de que na filosofia só é possível aprender a filosofar, constituiu-se por longo tempo como um dos objetos principais de investigação nos

⁴⁶ Entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender a Matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar. (KrV, A838/B866).

estudos acerca do ensino de filosofia. Na ocasião de seu anúncio, na *Crítica da Razão Pura*, o filósofo alemão tratava de dois pólos que envolvem a especificidade própria da filosofia, portanto, como destaca Lídia Maria Rodrigo (2004, p. 92) “[...] para compreender a tese kantiana em sua complexidade, bem como o que ela sinaliza para o ensino da filosofia, torna-se indispensável examinar o contexto argumentativo em que é formulada”. Não raro, a frase kantiana fora lida como uma impossibilidade para o ensino, sendo inclusive extraída dela argumentos que advogam contra a existência de uma didática da filosofia e seus assemelhados, haja vista a sugestão de que em algum sentido a filosofia em si mesma seria ensino (ROCHA, 2008, p. 68).

É bastante comum aparecer nessas visões a perspectiva do choque entre as tendências que reclamam o ensino da filosofia pelo desenvolvimento de sua tradição em detrimento da experiência do filosofar. Assim, assinala-se no conteúdo histórico da filosofia a maneira correta de orientar o estudo, privilegiando abordagens sistemáticas de correntes e sistemas ao longo da história (RODRIGO, 2004). Parece ser o caso dessa abordagem trazer para o ensino de filosofia a vontade de consolidação de um determinado tipo de ensino que seja responsável por orientar o trato com os conceitos filosóficos e a relação que se estabelece com a própria filosofia. Essa tentativa, no meu entendimento, demonstra estratégias presentes na vontade de verdade da construção discursiva de uma filosofia com “éfe maiúsculo” que se faz pela sua história⁴⁷. O que, ao menos no terreno universitário, se traduziu na consolidação de um método de ensino e aprendizagem. Por muito tempo, o ‘saber universitário filosofia’ esteve intimamente ligado à arquitetônica do método estrutural francês uspiano (herança historiográfica). Evidentemente, ainda hoje, resquícios dessa tradição são possíveis de ser observados no que tange a formação de professores(as) de filosofia dado que o abotoamento filosófico que ela carrega para o Brasil,

⁴⁷Nesse ponto também poderíamos posicionar o termo história da filosofia com ‘agá maiúsculo’, pois, refere-se as tentativas de legitimar como mais verdadeira uma versão muito específica da sua história, isto é, aquela canônica, ocidental branca, patriarcal e colonial. Também podemos destacar o fato de ser uma história da filosofia contada desde a Europa. Dussel (1996) chama atenção em suas produções para a presença da visão helenocêntrica na história da filosofia. Uma visão que restringe o conteúdo filosófico e, até mesmo engloba todo o pensar filosófico, aos povos europeus e estadunidense. Essa perspectiva se assentou como universal e foi responsável por determinar os modos do fazer filosófico subjugando outras maneiras de enunciar e pensar a filosofia. Faz-se, portanto, um recorte muito específico da história da filosofia, sobretudo desde a cultura ocidental, e torna esse o modo verdadeiro e legítimo de considerar o que seja um conteúdo filosófico, com isso, evidentemente, opera-se várias formas de interdição de filosofias e, por consequência, diversas formas de epistemicídios. Em seu núcleo duro a visão helenocêntrica, instaura a ideia de que a tradição filosófica ocidental Grega é mantenedora do modo verdadeiro do filosofar, negando a possibilidade de existência de filosofias plurais que se fazem fora da zona europeia e estadunidense. Dussel (1995) problematiza essa situação, classificando-a como eurocentrismo instaurado no campo de conhecimento ‘filosofia’. Segundo ele, esse campo se constrói justamente negando culturas e espaços geopolíticos que não seguem os jogos de adequação da episteme universal, isto é, a canônica (branca europeia e cristã).

endereça uma maneira específica de relação que os sujeitos do além mar devem manter com o saber ‘filosofia’.

As tentativas de não tomar o ensino única e exclusivamente pela história, são tentativas, por um lado de desabotamento (ou se preferirmos, descarrego)⁴⁸ dessa relação que há muito prescreveu que não há pensamento filosófico ordenado e sistemático no Brasil. O que em última instância culminou no enunciado de que não existe a possibilidade de pensamento filosófico genuíno em nossa terra⁴⁹. Por outro lado, há a luta para descolonizar os modos pelos quais aprendemos, fazemos e ensinamos filosofia. Rodrigo Marcos de Jesus (2021) em sua pesquisa “Ensino de Filosofia, Colonialidade e Eurocentrismo” abordou como a colonialidade do saber adentra o ensino de filosofia a partir de uma geografia da razão filosófica que se instaurou na compreensão do que seja a história da filosofia e, apagou dessa história saberes e culturas de povos não-eurocentrados. O autor demonstra a inscrição dessa geografia da razão filosófica a partir das noções de história da filosofia imbuídas por Hegel no início do século XIX. Voltaremos a explorar essa questão mais adiante.

E a relação disso tudo com o ensino? Em primeiro lugar, as tentativas de assentar na história, ou melhor, num tipo específico de história tida como a mais verdadeira, a possibilidade de se ensinar e aprender filosofia jogaram para fora da zona de verdicção os enunciados que convocam a educação filosófica pela experiência do filosofar. Assim, o ensino de filosofia fora sendo significado, do ponto de vista da pesquisa filosófica, como um discurso de contaminação à filosofia mesma e constituindo-se um saber sujeitado aos regimes epistêmicos filosóficos requeridos.

Em segundo lugar, podemos assinalar o modo de inscrição da aparente aporia Kant versus Hegel, em nosso país, na ordem discursiva e na função-enunciativa de correlações de forças, cujas intensidades e intencionalidades convergem para decompor as maneiras de enunciar o ensino de filosofia, haja vista que o que aparece em disputa é a tentativa de consolidação de uma narrativa sobre a sua especificidade. Um fator que inflou os debates, saindo do terreno do ensino universitário e atentando para o ensino básico, diz respeito à condição da filosofia como saber disciplinar escolar. Currículo, programa e método, acionaram,

⁴⁸Luiz Rufino (2019) oferece uma epistemologia da encruzilhada para pensar os modos de produção de saberes não-brancos e não-coloniais. Assim, sugere o deslocamento das noções cristalizadas de “tradição” e “herança” para a noção de “carrego colonial”. Por isso, pensamos o desabotamento de certo carrego histórico colonial na filosofia, como formas cruzadas de descarrego que irrompem no filosofar.

⁴⁹Essa discussão foi elaborada por Júlio Cabrera em “Diário de um filósofo no Brasil” (2013), especialmente nas seções que compõe a primeira parte da obra ‘Acerca da Expressão Não Há Filósofos no Brasil’, em que o autor precisamente observa o que significa a expressão “no Brasil” (p. 27) e analisa o conteúdo das proposições “não haver, não houve, não há, não haverá” (p. 43-71).

simultaneamente, complexos jogos de força que alimentaram tanto os discursos de possibilidade quanto de impossibilidade do ensino da filosofia na escola. Ao passo que se tentou mostrar que encerrar a filosofia na condição de disciplina escolar resultaria na deturpação da sua razão de ser, mostrou-se também que as questões programáticas de determinação de conteúdos não inviabilizariam a exigência de uma prática filosófica, tampouco descaracterizam a filosofia enquanto tal. Ora, se tomada apenas pela sua história, os conteúdos da filosofia se convertem em apanhado geral daquilo que foi produzido nos mais de dois mil e quinhentos anos de sua existência. Condição que pode ser necessária, mas que certamente não é suficiente para exercitar o pensar filosófico. Agora, se tomado [o conteúdo] por uma perspectiva de temas e problemas, abre-se a porta para a criação de uma relação outra com o saber específico que indica a possibilidade de sua atualização. E é isto precisamente que faz com que a filosofia seja filosofia (GALLO, 2004; GALLINA, 2004): ela produz, cria algo e este algo [os conceitos] precisa ser possível de ser [re]feito.

O marcante texto “História da Filosofia: Centro ou Referencial” (LEOPOLDO E SILVA, 1986) impulsiona um giro conciliatório entre tendências sobre ensinar filosofia no Brasil. Referenciado como registro discursivo que produz um apaziguamento nos debates acerca do lugar em que a história da filosofia ocupará em relação aos modos de ensinar, descentraliza-se sua posição reificada, destinando-lhe um papel ao seu tamanho justo. Pode-se assinalar o aparecimento desse texto como a inscrição discursiva de uma reconciliação: a história da filosofia não é descartada como também não figura sobre ela exclusividade. Ao enfraquecer o enunciado de centro, a história da filosofia adquire outros sentidos e significados a respeito da sua relação com o filosofar. A possibilidade de descentralizá-la marca para o ensino, dentre outras tantas coisas, a urgência pela pergunta: qual história e qual filosofia? Muito mais que uma batalha de perspectivas, esse debate fomenta algo que é característico do ensinar a filosofar no mundo contemporâneo, a denúncia de estranhamento daquilo que parecia óbvio e autoevidente em relação às paisagens de pensamento que sustentaram os modelos discursivos sobre o ensino de filosofia (JESUS, 2021).

Em breve, retoma-se o texto do Franklin Leopoldo e Silva, a fim de explorar melhor essas questões, por ora, voltemos a Kant e Hegel com vistas a investigar os pontos de aparecimento disso que se denominou um pseudo-dilema para o ensino de filosofia (OBIOLS, 2002; RODRIGO, 2009).

Assim como é farta a literatura que subscreveu em Kant e Hegel o início de uma polêmica sobre o que se ensina quando se ensina filosofia, é vasta também a literatura apresentando que ambos estavam corretos em suas posições. Sendo a filosofia e seu ensino

compreendidos na perspectiva de uma relação reciprocamente constituinte entre o ideal e o real entre aprender a filosofia e aprender a filosofar (RAMOS, 2007, p. 215), as duas teses se afirmam verdadeiras e costumam uma forma pedagógica relacional para o ensino.

Kant não pode ser considerado um formalista que preconiza a possibilidade da aprendizagem desde um método no vazio ou de uma forma sem conteúdo (TEIXEIRA, 2012). Tampouco, Hegel pode ser lido na perspectiva de uma negatividade pura em relação à prática pedagógica. De acordo com Obiols (2002), aquilo que fortemente foi tomado como contrastante e inconciliável nas filosofias de Hegel e Kant, não fazem nada mais do que determinar para o ensino de filosofia uma forma.

Hegel, durante suas atribuições de reitor e professor [de filosofia] no *Gymnásium* de Nuremberg (1808-1816), traz para sua filosofia pela primeira vez a inscrição do tema da educação. Os seus atributos profissionais na época o interpelaram a tematizar sobre o ensino da filosofia. De acordo com Rodrigo de Jesus (2021) Hegel ao ser indicado pelo comissário protestante Friedrich Niethammer para assumir o *Gymnásium* de Nuremberg e ficar responsável por pensar a reforma do ensino, reuniu seu ofício de gestor escolar com seu labor docente na finalidade de fixar institucionalmente a história da filosofia como campo disciplinar e conteúdo necessário à formação filosófica (p.64). Isso se mostra evidente em carta enviada no dia 2 de agosto de 1816 a Friedrich Rainer, conselheiro do Governo da Prússia, em que o filósofo germânico afirma:

[...] determinou-se já bastante em que ciências se deve dividir a filosofia; o universal inteiramente abstrato pertence à *lógica*, com tudo o que outrora também a metafísica em si englobava; o concreto divide-se em *filosofia da natureza*, que apresenta só uma parte do todo, e em *filosofia do espírito*, à qual além da psicologia com a antropologia, a doutrina dos direitos e dos deveres, pertencem ainda a estética e a filosofia da religião; e ainda se lhe vem juntar a história da filosofia. (HEGEL, s/d, p. 24 apud JESUS, 2021, p. 64).

Já nas suas atribuições de reitor, sempre ao final de cada ano letivo proferia *Discursos*, nos quais tratava sobre ensino de um modo geral e em algumas ocasiões específicas versou sobre a temática de ensinar filosofia. Segundo Ginzo (1991), Hegel pensou a realidade educativa atravessada por um processo dialético múltiplo e no seio de sua filosofia sistemática, buscou elucidar os diferentes polos que o configuram.

Ainda nas primeiras décadas do século XIX, preocupado com os rumos que o ensino de filosofia estava tomando na Alemanha, dada a formação voltada para habilidades práticas, voltou à atenção para pensar sobre a descaracterização da atividade teórica, com a argumentação de que o valor do ensino da filosofia residiria justamente na especificidade de

seu saber, os conteúdos teóricos (LAUXEN, 2012). Nessa época, além dos *Discursos*, o filósofo também escreveu os *Informes*, na qualidade de conselheiro escolar da cidade de Nuremberg. Nestes escritos, se debruçou de modo mais atento para a situação do ensino de filosofia. Em 1812, envia um *Informe* para o então reformador da Bavieira e em 1822, já em Berlin, escreve para o Ministério de Ensino da Prússia, se posicionando como reformador de ensino que buscará combater algumas atitudes nefastas ao ensino de filosofia (BOURGEOIS, 1978 apud LAUXEN, 2012). Para Hegel, a noção de filosofar sem conteúdo e o preconceito pedagógico de pensar por si mesmo sem a necessidade de aprender a filosofar são posições que prejudicam um ensino adequado.

É neste contexto que Hegel lança suspeita sobre a alternativa de Kant do aprender a filosofar. Suponho que seja nesse movimento que a polêmica, aqui objeto de análise, se instaure. De modo geral, pode-se afirmar que o embate Kant e Hegel se estabelece desde o horizonte da *Wissenchaft* hegeliana em contraste com a *Aufklärung* kantiana. De acordo com Hegel, diferentemente da posição encontrada em Kant, a filosofia será sempre objeto de uma aprendizagem, no entanto, necessita de ser ensinada como qualquer outra ciência.

Kant, como se sabe, tratou das questões educacionais em momentos distintos de sua filosofia. Interessado pela pedagogia e professor durante quase toda sua carreira, desenvolveu em sua filosofia do esclarecimento, princípios fundamentais que estão atrelados diretamente à pedagogia (RAMOS, 2007). Dentre eles, pelo menos três se destacam em relação ao ensino de filosofia, sendo: “a) o ideal da perfectibilidade do gênero humano; b) o preceito da *Aufklärung* de pensar por si mesmo e o exercício crítico da razão e, c) a necessidade de coação como instrumento para a realização dos fins racionais do caráter normativo da conduta humana” (RAMOS, 2007, p. 199).

No que diz respeito ao primeiro aspecto, Kant sustenta a tese de que “o aperfeiçoamento da natureza humana constitui o telos, do qual a história se ocupa, e para qual, a educação contribui” (RAMOS, 2007, p. 199). Como é possível observar no fragmento abaixo, o padrão ou o modelo responsável por determinar esse processo de aperfeiçoamento é o ideal de perfectibilidade da humanidade, uma vez que, esse ideal deve ser tomado como noção reguladora que orientará o trabalho do educador, “[...] as crianças não devem ser educadas segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira determinação” (KANT, 1999, § 447, p. 22).

A tese da perfectibilidade do gênero humano se assenta no fato de que o ser humano possui a capacidade de aprender aquilo que lhe falta, sendo a educação o meio para o

aperfeiçoamento. Por consequência, a educação tem o dever de formar o ser humano com vistas a desenvolver todas as suas potencialidades, possibilitando desta maneira que a natureza humana adquira forma adequada, sobretudo no que se refere ao bem agir moral⁵⁰.

Já no que concerne ao preceito da *Aufklärung*, Kant desenvolve uma filosofia da educação pautada no exercício crítico da Razão. No ensaio “Sobre a Pedagogia” (1999) o filósofo apresenta o caminho argumentativo que aciona a noção de maioria intelectual ligada intimamente ao sucesso de processos educativos formativos. Logo na abertura do escrito expõe a importância da educação para o projeto de esclarecimento, correlacionando-a com os três princípios reguladores: “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação” (KANT, 1999, p. 11).

A *Aufklärung*, segundo o filósofo, é em parte promovida pela educação, haja vista que o ato de ensinar conduz o sujeito em relação ao alcance de sua autonomia. Nesse sentido, a educação deve criar no sujeito [educando] uma forma na qual ele próprio almeje pensar por si mesmo, tendo a coragem de fazer uso de seu próprio entendimento. A máxima *sapere aude* (1974) lema da *Aufklärung*, é assinalada por Kant como o preceito fundamental que deve orientar o caminho de toda educação, em especial o estudo da filosofia. Ocorre, no entanto, que o desejo por pensar por si mesmo, não é ensinável. Considerando essa impossibilidade, Kant formula a pergunta: haveria algum método, alguma forma que pudesse orientar o aprender a pensar? A partir daí costura a noção de que só se aprende a filosofar [pensar], filosofando [pensando], “[...] aprende-se a filosofar pelo exercício e pelo uso que se faz para si mesmo de sua própria razão... A verdadeira filosofia deve, pois, fazer, pensando por ela mesma, um uso livre e pessoal de sua razão e não imitar servilmente” (KANT, 1996, p.448-449).

O preceito de pensar por si mesmo e o uso crítico da Razão são descritos de modo muito especial na Crítica da Faculdade de Julgar (1994, § 40) a partir de três máximas do juízo do gosto (RAMOS, 2007, p. 200). A primeira máxima corresponde ao pensar por si mesmo em que o pensamento se constitui livre de preconceitos; a segunda se refere ao pensamento alargado, isto é, o pensar colocando-se no lugar de outrem e, a terceira máxima aciona a noção do pensamento consequente que é aquele que se faz sempre em conformidade consigo mesmo.

⁵⁰Educação em Kant está relacionada à ideia de progresso moral geracional. “A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino” (KANT, 1999, § 446, p. 21). O progresso da educação se orienta pelo princípio moral do bem agir: “Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo” (idem, §447), portanto, o seu fim último deve estar orientando a perseguir a perfeição à qual está destinada a humanidade (§ 448).

Em conexão as três máximas organizam o modo ideal que o ensino deve perseguir, isto é, uma Razão esclarecida e autônoma que não se deixa guiar servilmente por outros, a *Aufklärung*.

A *Aufklärung*, no entanto, não adquire a forma de uma racionalidade fechada em si mesma, visto que, como vimos nas duas máximas (pensar colocando-se no lugar do outro e pensar sempre em conformidade consigo mesmo) e nos princípios fundamentais da pedagogia (perfectibilidade do gênero humano e necessidade de coação como instrumento para a realização dos fins racionais do caráter normativo da conduta humana), há a abertura de um exercício dialógico no plano da noção “[...] de espírito aberto – “(*erweiterter Denkungsart*)”, ao colocar-se na perspectiva do outro (referencialidade) com vistas a se corrigir e buscar a perfectibilidade”. (RAMOS, 2007, p. 200).

Cabe destacar que o projeto da *Aufklärung* é um projeto de autonomia radical, em que o ser humano deixa sua condição de minoridade para alcançar a maioridade intelectual. No seio desse projeto, a formação plena do ser humano só é possível mediante instrução, o que requer, indispensavelmente, disciplina e norma. Para que o ser humano seja verdadeiramente ilustrado (§ 450), a educação deve necessariamente torná-lo um ser: “1. Disciplinado; 2. Culto; 3. Prudente e, 4. Moralizado”⁵¹ (KANT, 1999, § 449, § 450). Contudo, a formação [instrução] deve convergir para o esclarecimento [ilustração] e não meramente para o treinamento, dado que “não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar” (KANT, 1999, § 450, p.

⁵¹No texto de origem: “Na educação, o homem deve, portanto: 1. Ser *disciplinado*. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo quanto na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria. 2. Tornar-se *culto*. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina por si mesma nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias [...] 3. A educação deve cuidar também para que o homem se torne *prudente*, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada *de civilidade*. Esta requer certos modos corteses, gentileza e prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins. Ela se regula pelo gosto mutável de cada época. Assim, prezavam-se, já faz alguns decênios, as cerimônias sociais. 4. Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (KANT, 1999, § 449-450). Nesse ponto da filosofia kantiana, subscreve-se uma aparente aporia determinada pelo princípio disciplinar da necessidade de coação. Ora, se a educação deve orientar o ser humano para a saída de sua condição de minoridade com vistas a alcançar a emancipação intelectual e, dado que esta só seria possível pela capacidade humana de pensar por si mesmo sem a necessidade de seguir juízos de outrem, não seria o princípio de coação, nesse sistema de crenças, uma contradição? “Ou ainda, a necessária imposição de conteúdos pedagógicos não poderia transformar a educação em adestramento, ferindo, assim, o princípio basilar da *Aufklärung* da autonomia da pessoa e do pensar por si mesmo?” (RAMOS, 2007, p. 2003). Kant resolve a aporia, demonstrando que a necessidade de agentes coatores (a disciplina, as regras, a norma jurídica, o Estado e o educador) são imposições para o ‘dever ser’ do humano e, portanto, a coação em vez de perniciosa é fundamental no desenvolvimento da reta conduta humana, garantindo a perfectibilidade. Coagir, na pedagogia kantiana significa, de um modo bastante geral, promover a conformidade do ser humano em relação a seguir às leis, por isso, obediência e coercividade não são contrastantes com a sua proposta de autonomia. Como posto em “Sobre a Pedagogia” (1999), o ser humano é um animal que necessita de educação e, por consequência, disciplina. Disciplina, nesse caso, se traduziria como força coagente exterior ao sujeito, responsável por assegurar a civilidade e a busca plena por autonomia.

22). Nesse ponto, há a inscrição de que o ensino, de um modo geral, seja um ensino voltado para promover o desejo do pensamento livre e autônomo. Quando a questão transita especificamente para o ensino da filosofia, eis que emerge a alternativa kantiana da necessidade do aprender a filosofar. O *sapere aude*, portanto, aparece como ponto de inscrição discursiva que deve orientar o estudo e a prática filosófica. A pergunta pelo que se ensina quando se ensina filosofia, ganha força nessa problemática à medida que se formula uma questão em relação ao papel do mestre [educador] nesse processo. Quem ensina? O mestre. Como ele deve ensinar? Conduzindo o sujeito a ousar pensar por si mesmo.

A participação do mestre consiste em ajudar o aluno a aprender a filosofar, estimulando-o a exercitar a sua capacidade cognitiva como um instrumento racional autônomo de investigação da verdade. Sob a pena de criar mentes servis, dependentes e tuteladas não devemos ensinar pensamentos, mas podemos ativar o exercício do pensar. (RAMOS, 2007, p. 202).

Nesse ponto, uma série de questões e elementos são postos em evidência em virtude da seguinte pergunta: como se aprende a pensar [filosofar]? Kant conduz tal problemática na esteira da pergunta pelo melhor e mais eficaz método de condução/instrução. Sugere que por ser uma ciência inacabada, a filosofia só pode ser aprendida e ensinada se exercitada, isto é, ela está orientada a conduzir o processo autônomo, livre e pessoal do uso da razão e por isso poderá ser apreendida pelo estímulo de sua atividade, o filosofar.

Conforme veremos a seguir, os três aspectos da filosofia kantiana, determinantes da relação de que a filosofia se aprende a partir do filosofar, estão também presentes nas especulações hegelianas, todavia, adquirem originalidade e sentidos distintos dos atribuídos por Kant, de modo que estabelecem para o ensino da filosofia e para educação outros significados (RAMOS, 2007, p. 207).

O idealismo normativo kantiano da perfectibilidade do gênero humano aparecerá em Hegel sob a inscrição de uma possibilidade histórica objetiva (ibid). Por isso, não mais posta na esteira de modelo ou norma, a prática pedagógica será assumida como realismo histórico. Isto é, a idealidade da perfectibilidade precisa ser superada e efetivada pela realidade histórica objetiva do espírito humano. “A formação do indivíduo para aquilo que o idealismo kantiano propõe como ideal de perfectibilidade do gênero humano constitui, para Hegel, uma forma da realidade” (RAMOS, 2007, p. 208). Esse processo de formação será mediado pela Cultura e o progresso da razão convergirá para que o aperfeiçoamento do espírito chegue aquilo que ele é em si mesmo. A educação, a família e a escola serão, nesse processo, instâncias mediadoras da formação para que a humanidade consiga atingir sua realização. Portanto, a educação é partícipe

do processo histórico de realização do aperfeiçoamento tanto do indivíduo quanto do gênero humano, porém, tal processo não se dá fora da trajetória própria de efetivação histórica do espírito⁵².

Além disso, Hegel argumentará que a tese apresentada por Kant de que a *Aufklärung* sendo o princípio que orienta o pensar autônomo e livre pressupõe para o ensino da filosofia a necessidade da aquisição do filosofar, não é satisfatória. O filosofar, segundo ele, só será uma habilidade possível de aquisição mediante o ensino da filosofia, visto que, esta enquanto ciência que orienta a elevação do espírito tem seu valor intrínseco aos seus conteúdos teóricos. Destaca ainda, em termos de método, que em geral se distingue um sistema filosófico por suas ciências particulares e o *filosofar mesmo*. Isso acontece, segundo a obsessão moderna (especialmente da pedagogia) em sustentar que não haveria tanta necessidade de se ensinar o conteúdo da filosofia, quanto o procurar aprender a filosofar sem conteúdo (HEGEL, 1991, p. 140).

Diferentemente de Kant, o filósofo constrói um caminho argumentativo que demonstra que o pensar por si mesmo (filosofar) necessita, antes de tudo, do estudo dos conteúdos filosóficos, que para ser aprendidos requerem o ensino da filosofia:

La filosofía deber ser *enseñada y aprendida* em la misma medida [...] El desdichado prurito de educar com vistas a *pensar por si mismo y al propio producir* ha oscurecido esta verdad, - como si cuando aprendo a lo que es la sustancia, la causa ou lo que fuere, no pensase *yo mismo*, como si *yo mismo* no *produjera* estas determinaciones em mi pensamiento, si no que elas fueran arrojadas en éste como si fueran *pedras* -; como sí, además, cuando examino su verdad, las pruebas de sus relaciones sintéticas, su transpasar dialéctico, no alcanzara *yo mismo* esta comprensión, no me convenciera yo mismo estas verdades, [...] En igual medida que el estudio de la filosofía es un obrar propio, es asimismo un aprendizaje, el aprendizaje del una ciencia configurada, *ya existente*. Esta constituye un tesoro que consta de un contenido adquirido, dispuesto, formado; este bien heredado existente debe ser adquirido por el individuo, es decir, debe ser *aprendido*. El profesor lo posee; él lo piensa previamente, los alumnos lo piensan después (HEGEL, 1991, p. 141).

Neste trecho, Hegel se posiciona contrário à sugestão kantiana de que o filosofar só se faz filosofando. Demonstra que o filosofar não pode ser feito sem conteúdo e conclui que só aprende filosofar quem antes estudou filosofia, ou seja, só aprende a pensar quem antes apreendeu, pelo aprendizado, os conteúdos do pensamento (RAMOS, 2007, p. 202).

⁵²Ginzo, na introdução de “Escritos pedagógicos” (1991) mostra que: “A pesar de los límites a que nos hemos hecho alusión, la escuela, es en efecto, un miembro intermedio entre <<la familia>> y <<el mundo real>>, al tener como misión el facilitar el tránsito de los individuos desde la relaciones naturales que los vinculan con la institución familiar hasta aquel conjunto de relaciones imperantes, en el mundo, en las que los individuos son juzgados según criterios objetivos, según sus conocimientos e sus habilidades. En el mundo real está compuesto por una serie de leyes y de instituciones que tienen por meta lo universal, em este orden, los individuos sólo valen en la medida en que se adecúan a esta universalidad” (p. 57).

De acordo com Obiols (2002), a inscrição do dilema Kant *versus* Hegel para o ensino da filosofia no mundo contemporâneo, caracteriza-se como um pseudo-problema. Tanto Hegel quanto Kant estariam corretos em suas posições e delas não seria profícuo extrair antagonismos; do contrário, é possível, concebê-las numa forma relacional, pois a medida que se ensina a filosofar, está, ao mesmo tempo, fazendo filosofia e ensinando-a. Em linhas gerais, pode-se afirmar que o ensino da filosofia adquire sentido quando persegue a aprendizagem do filosofar. Contudo, um outro problema e, por consequência, um outro debate que atravessa esse pseudo-dilema, diz respeito, ao lugar ou papel que ocupa a história da filosofia no ensinar a filosofar. Não raro, tomou-se o ensino da filosofia pelo ensino da sua história. Não raro também, foram os protestos quanto os prejuízos que um ensino exclusivamente historicista interpõe ao filosofar.

A criação de uma comunidade de investigação em Ensino de Filosofia no Brasil, desde a inscrição do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar na ANPOF demarca a luta de pesquisadores e pesquisadoras que ousam a produzir uma contra-história que atravessada por esses debates já não aceita ser feita pela visão cristalizada que encerra a atividade filosófica somente no conhecimento da história de sistemas de pensamentos. Em vista disso, na seção subsequente, traçamos alguns apontamentos sobre os tensionamentos em posicionar a história no ensino da filosofia, o enunciado de centro ou referencial, considerando que este debate configura mais um ponto de inscrição discursiva que nos auxilia a compreender a trama que possibilitou a proveniência do enunciado que batiza o GT, ‘ensinar a filosofar’.

3.2.2 Tensionamentos: descentralizando a história

Leopoldo e Silva (1986, p.153) faz importantes considerações sobre o lugar da história da filosofia no viés do debate sobre ‘o que se ensina quando se ensina filosofia?’ Isso tendo em vista as forças que historicamente concorreram no jogo enunciativo para que o ensino da filosofia fosse assumido, ou melhor, subsumido pelo ensino de sua história. Nesse sentido, pontua que todas as disciplinas, no que se refere ao seu ensino, possuem um corpo conceitual mais ou menos cristalizado, sendo o recurso ao seu saber sedimentado condição para o aprimoramento da ciência e, condição imprescindível ao modo de ensinar. Na filosofia, no entanto, esse corpo conceitual unitário é inexistente. “A filosofia como saber é tão imanente à sua própria história que não podemos sequer chegar a determinar, com alguma esperança de rigor, uma direção formadora de um corpo teórico, que representasse a filosofia num determinado momento de seu desenvolvimento” (p. 154). Por isso, quando se ensina filosofia

se recorre à história de maneira muito particular e radicalmente diferente do que é habitual se fazer no ensino de qualquer outro saber.

O ponto levantado pelo autor refere-se à improficuidade na busca pela unidade na/da filosofia, se considerados aspectos de progresso e desenvolvimento científicos. Prova disso, é a multiplicidade de registros em que ela aparece anunciada, nascida, contada. As filosofias, por assim dizer, não podem ser tratadas reificadamente numa abordagem de progresso de saber, o que nos ajuda a pensar que seu ensino não pode, igualmente, se manter refém de abordagens que privilegiam uma historiografia cronológica, distante do instante, da vida, dos corpos que se compõem atravessados de tantos problemas inscritos no presente. Nutrir essa concepção sobre ensinar filosofia, facilmente nos endereça a uma situação em que seria possível admitir a continuidade de um certo estado atual ou passado da filosofia. Existem distâncias entre as filosofias e a história da filosofia (LEOPOLDO E SILVA, 1986, p. 155) que precisam ser preservadas, sobretudo quando se pensa o seu ensino escolar.

A problemática trazida por Franklin Leopoldo agita os territórios do pensamento sobre a especificidade da filosofia e as condições de seu ensino. Ao apresentar vantagens e desvantagens de tomar a história da filosofia como centro ou como referencial nas aulas de filosofia, o autor fomenta uma discussão importante em torno do filosofar. Essas discussões são sempre avivadas e temos condições de afirmar que este é um dos temas que mais são mencionados, no âmbito do ensino de filosofia, nas produções bibliográficas da área, desde o final dos anos 80 (TOMAZETTI; BENETTI, 2015, p. 76).

As posições apontadas por Leopoldo e Silva (1986, p. 156) de que na filosofia não existiriam soluções cristalizadas aos problemas e muito menos procedimentos que tenham triunfado como mais ou menos definitivos, embora existam conceitos, atitudes, personalidades e métodos que determinam para os problemas certas direções, ajudam a problematizar a abordagem de centralidade da história da filosofia em respeito ao seu ensino. Ao figurar como centro a filosofia fica dependente de focalizar os sistemas e autores na ordem histórica de seu desenvolvimento, ao passo que, ao ocupar a posição referencial, assume-se uma abordagem que privilegia o ensino de temas e problemas filosóficos. O que, ao pensar no ensino escolar, auxilia no processo de promover experiências de pensamento com os sujeitos escolares e não somente levar a esses sujeitos informações para criar um determinado repertório filosófico.

A entrada do enunciado “importância da história da filosofia” no campo ‘ensino de filosofia’ segundo Tomazetti e Benetti (2015b), deriva de uma certa *ordem do discurso* do ensino da filosofia que afirmava a necessidade de tomar a disciplina pela história com vistas a “[...] não tornar a disciplina estéril e inútil para os estudantes” (p. 76). Contudo, a crença

exacerbada nesse enunciado de importância, acabou por disseminar um “[...] caráter inibidor para a própria filosofia” (LEOPOLDO E SILVA, 1993) e para o filosofar em sala de aula, justamente por não dar conta de uma questão essencial que está em “[...] “viabilizar experiências de aprendizagem que conectem o filosófico com o não filosófico” (TOMAZETTI; BENETTI, 2015b, p. 85). Ou, como sugere Lídia Maria Rodrigo (2009, p. 45), um dos aspectos mais polêmicos em relação aos conteúdos da filosofia no ensino médio, refere-se ao modelo mais tradicional de programa centrado na história da filosofia que se contenta em apresentar uma sequência cronológica de pensadores: narração e síntese da vida, obras e principais ideias.

Já no fim dos anos 1990, Gonçalo Palácios teceu um conjunto de considerações a propósito da especialidade na filosofia no Brasil, conectando ao assunto ‘história da filosofia’, os prejuízos de uma filosofia profissionalizada em comentar autores e obras. Tomando sua experiência de uma década de convivência com o universo acadêmico-filosófico brasileiro, o autor escreve o texto intitulado “De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio (1997), no qual aborda a noção de especialidade advinda do eruditismo europeu, responsável por disseminar “[...] uma praga no Brasil, a de confundir comentar com filosofar, que poderia muito bem ser chamada de ‘peste de comentador” (p. 09). Para ele, a cristalização da especialidade técnica da filosofia tornou, de alguma maneira, inoperante o filosofar. Isso porque se assenta nos departamentos de filosofia uma tradição de “[...] filosofar a partir dos outros [em que], a enormidade deles se deve muito, ao nosso próprio apoucamento” (op.cit. p. 11). Portanto, carregados por uma determinada visão de trabalho filosófico “[...] obstinamo-nos em não filosofar a partir de nós, mas a partir deles. E chegamos, inclusive, a firmar que não podemos filosofar a não ser debatendo os problemas que eles debatiam” (ibid). Ao tematizar sobre nossa “escassa autoestima filosófica”, Palácios (1997) é enfático: é preciso redefinir o espírito dos Departamentos de Filosofia, pois, o especialista é o dono das opiniões sobre as ideias de outros e aí é que o aluno se perde definitivamente e a filosofia esmorece” (p.14-15)⁵³.

A fim de problematizar essa paisagem da autoestima filosófica que se implantou no Brasil, Simone Gallina (2004), dialogando com a proposta deleuziana, aposta na dimensão do ensino de filosofia como criação de conceitos. A autora chama atenção para um fator muito específico que está contido no ato de filosofar:

⁵³Nesse ponto o autor é radical e expressa com veemência sua intenção introdutória: “[...] dizer o que penso, não o que a academia espera que eu diga” (p. 10). Ele esboça um importante cenário da pós-graduação em filosofia no Brasil, onde impera a intenção de explicitar para o mundo os significados de ‘o conceito xxx em ZZZ’ e afirma: “É a atitude perante as coisas que nos permite ou não filosofar. Sem essa atitude jamais iremos filosofar [...] As prateleiras de todas as bibliotecas universitárias estão lotadas com esses trabalhos. Eu queria ver se alguém poderia receber um título de doutor em biologia com um trabalho cujo tema fosse “o conceito de dor em Galeno” ou “A noção de diarreia em Hipócrates” (p. 14).

Mesmo que as propostas temáticas representem a tradição filosófica e mesmo que a escolha dos temas seja oriunda de uma decisão pautada por critérios filosóficos, ainda assim apoiar o ensino de filosofia na história da filosofia como fonte de problemas e soluções, pode resultar numa atividade que perde de vista uma condição inerente à atividade do filósofo: a criação conceitual, *o nascimento do novo* (p. 361).

Filosofar demanda a irrupção do novo: a curiosidade atenta que faz do espanto condição para entrada da novidade no pensamento. Essa dimensão, por sua vez, não comporta apenas a repetição do que algum filósofo disse, ela requer a possibilidade de criação de novos conceitos (GALLINA, 2004). Nesses termos, ensinar filosofia está mais relacionado ao exercício do filosofar e do ensinar a filosofar, isto é, à atividade que o ensino e a filosofia, conjuntamente, podem pôr em cena: atualização conceitual dos problemas e temas circunscritos ao nosso mundo, aos nossos corpos, às nossas vidas. Talvez, esses elementos componham juntos a perspectiva de uma educação filosófica em que a filosofia mais que oferecer um repertório conceitual e um vocabulário filosófico para explicitação de alguns problemas, possa oferecer um modo singular de estar posicionado perante as questões e ao mundo ao qual pertencemos. Por isso, problemas filosóficos emergem [das experiências e dos acontecimentos] como forças que *operam um silêncio* (GALLINA, 2004, p. 361).

Próximo ao pensamento de Gallina (2004), Gelamo (2009, p. 85) ao tematizar o ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade e problematizar a respeito do que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia, traça - na companhia de uma inspiração deleuzo-guattariana - um caminho que indica possibilidades do filosofar sem pressupostos. Propõe mudanças ao modo habitual que as pesquisas vinham problematizando o ensino de filosofia e sugere desvinculá-lo das imagens de pensamento instauradas nas formas de elaboração teóricas que se produziram e sedimentaram-se, durante os séculos na filosofia.

Segundo ele, mesmo que a filosofia fuja de seus pressupostos objetivos, ela sempre os utiliza no modo de elaboração do filosofar: seja como um fim a ser alcançado (pressuposto teleológico) ou como meio de se filosofar (pressuposto metodológico). Por isso, o abandono dos pressupostos circunscreveu-se como “[...] possibilidade de se fazer uma filosofia *menor* do e no ensino de filosofia”⁵⁴ (GELAMO, 2009, p. 87). Desse modo, ele destaca três imagens de

⁵⁴Podemos dizer, então, que a *filosofia maior* é aquela que está instaurada e sedimentada historicamente pelo poder de sua inércia e que teria o poder de enunciar os problemas e propor soluções “dignas da filosofia”. Nesse sentido, a marca da filosofia maior é a busca pela unidade da representação, pela universalidade dos conceitos, pelo uso correto da razão, pela boa vontade do pensamento e do pensador. A *filosofia menor*, por seu lado, tem como proposta a transvalorização (no sentido nietzschiano da palavra) da filosofia maior por meio da potência da variação (diferenciação). Nesse registro o que importa para esse fazer filosófico é a multiplicidade, a singularidade, a idiotia e a má vontade, características que fazem a filosofia menor combater as relações de força

pensamento que comumente norteiam as pesquisas em ensino de filosofia no Brasil: (1) o entendimento da importância da filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do ser humano; (2) reflexões sobre currículo e temas a ser ensinados; (3) a busca pela definição de metodologia do ensino de filosofia e do ensino do filosofar (p. 98). Posto isto, caberia, portanto, ao ensino de filosofia começos que não estivessem amarrados pelos pressupostos e, fissurar o enunciado da história da filosofia no ensino do filosofar, provocaria encontrar pistas de seu acontecimento, no próprio presente. Isto é, “[...] não limitando-se a instalar problemas na realidade, mas fazendo da realidade seu próprio problema” (p. 108). Possibilidade esta da real inscrição da experiência como conhecimento filosófico, em que não mais os sujeitos tornam-se escravos das perguntas já formuladas na história do pensamento (GELAMO, 2008, p. 168).

Encontramos em Gallina (2004, p. 361), argumentos que orientam a problemática exposta nesta reflexão. Segundo a pesquisadora, os problemas filosóficos não se encontram nos textos dos filósofos, sequer eles podem ser comunicados *per se* pelos professores(as) de filosofia, como se sobre eles residisse uma abstração atemporal. Nesse sentido, é necessário pensar que eles [os problemas filosóficos] estão de alguma maneira “[...] submetidos aos devires, às orientações, às direções que não pertencem à história da filosofia, mas ao acontecimento” (ibid).

Nos últimos anos, o debate aqui esboçado, muito tem avançado. Muitos(as) professores(as) de filosofia e pesquisadores(as) na área têm depositado seus esforços em tramar as questões da história da filosofia em vias descentralizadoras. É válido ressaltar que o GT tem contribuído para isto significativamente.

O GT Filosofar e Ensinar Filosofar demonstra que o ensino de filosofia no Brasil tem se constituído arredio às determinações prévias e ao verniz especialista da filosofia profissionalizada, pondo em evidência, sobretudo, a potência do ensinar a filosofar na educação básica. O que, certamente, inscreve a possibilidade de um ensino que persiga experiências de pensamento filosóficas aos sujeitos. Trama, portanto, condições de possibilidades outras que traçam alternativas contra-históricas, isto é, transgressoras, que recuperam para o filosofar o traço de objeto popular, comum, possível de pôr algo sobre a mesa.

Assim, no mundo contemporâneo cada vez mais distanciado das grandiloquências que postulam à educação um dever ser para isto ou aquilo, para este ou aquele fim, ensinar filosofia parece só adquirir sentido à medida que assumimos que não há possibilidade de ensinar sem

aglutinadoras da repetição do mesmo problema, das mesmas soluções. A filosofia menor é, assim, uma política de resistência aos padrões instituídos do filosofar, do aprender e do ensinar”. (GELAMO, 2009, p. 97).

denunciar as inaceitabilidades do nosso mundo (KOHAN, 2019). Nesse caso, uma educação filosófica emerge como possível de ser feita, diante de três esferas que se entrecruzam permanentemente no revezamento de um fluxo contínuo: a ética, a estética e a política. Nessa interface, determinada relação com pedagogias dos afetos e da amabilidade são requeridas. Seguindo as pistas sugestivas de Walter Kohan, entende-se por pedagogias dos afetos e amabilidade, uma dupla relação que se estabelece na educação e no ensino, na qual se impõe modos de ensinar pautados pela relação de afeto com/pelo saber e, por isso mesmo, um saber do afeto. Nesse sentido, a filosofia mais do que um afeto pelo saber, diz de um saber do afeto, daquilo que afeta, que nos passa, que nos acontece e, sobretudo, sobre aquelas coisas que acontecem no mundo e que não mais podemos aceitar que aconteçam.

A educação e o ensino, nessa perspectiva, não ficam encerrados na eterna agonística da transmissão de conteúdos. Educar e ensinar pressupõem uma postura (ética, política e estética) perante a vida, o que implica não aceitar a banalização de suas mazelas. Ensinar exige se colocar defronte ao desfalecimento do mundo. Marchar!⁵⁵ Marchar em luta pela afirmação da vida e pela inscrição de possíveis. bell hooks (2013), no mesmo horizonte de sentidos, aponta que a educação como prática de transgressão conclama uma pedagogia engajada, reconhecendo no seu interior não só a ‘possibilidade de’, mas a urgência de modos de ensinar em que o aprendizado se estabeleça do mais profundo para o mais íntimo (p. 25) de uma relação que se estabeleça do ser consigo, tanto entre professores, quanto estudantes.

3.2.3 Trânsitos: a filosofia, o verbo, a experiência filosófica

Considerando os objetivos desta pesquisa, esta subseção traz alguns apontamentos que dizem do trânsito da filosofia para o seu verbo – o filosofar –, e demonstra a importância desse movimento que batizou o GT: Filosofar e Ensinar a Filosofar, na Anpof.

Ação. Movimento. Prática. Atitude. Atividade. Afetação. Exercício. Experiência. Criação. Essas são expressões que podem indicar a tônica acerca das compreensões de ensinar filosofia no Brasil. Ressalta-se que a filosofia transformada em verbo sinaliza uma práxis e uma relação. Trata-se, pois, conforme mencionamos na subseção anterior, de ensinar a filosofar, e para tal é indispensável a percepção de que a aula de filosofia almeja o estabelecimento de uma certa relação dos(as) estudantes com os problemas filosóficos. Não basta, nessa perspectiva, a apreensão de conteúdos ou temas da filosofia. Requer-se que o espaço da aula possa funcionar

⁵⁵Expressão recuperada da obra “Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica” de Walter Kohan (2019).

como um laboratório em que a experiência realizada diz de uma experiência filosófica no pensamento.

Assim, entende-se a necessidade de construir o ato educativo a partir de temas e problemas que ofereçam a singular possibilidade de os(as) estudantes se experimentarem filósofos(as), atualizando os problemas filosóficos do passado aos seus próprios problemas e anseios. Frente a esse processo, o ensino de filosofia persegue o filosofar em sala de aula, chamando atenção para que os sujeitos da aprendizagem realizem experiências filosóficas no pensamento e possam criar uma relação com a filosofia, isto é, uma atitude problematizadora perante o tempo presente.

Gonçalo Armijo Palácios, primeiro coordenador do GT, defendeu o posicionamento em relação ao ensino-aprendizagem da filosofia nesta perspectiva. Muito de seu pensamento e argumentos a respeito desse assunto, podem ser encontrados nas ideias postas no seu livro “De como fazer filosofia, sem ser grego, estar morto ou ser gênio”, escrito em 1997 e republicado pela Editora da Universidade Federal de Goiás no ano de 2004. A seguir, exploraremos algumas dessas ideias a fim de demonstrar a importância do movimento do filosofar no ensino de filosofia.

Nas primeiras páginas da obra, Palácios (1997) destaca a íntima relação entre a tomada de atitude e o processo de filosofar: “é a atitude perante as coisas que nos permite ou não filosofar” (12). Para ele, sem uma atitude perante um problema, questão ou tema, não há o filosofar. Por isso, a atitude filosófica aparece como um dos objetivos pedagógicos característicos ao modo de pensar o ensino de filosofia.

Contudo, essa percepção aparece para o ensino de filosofia como uma necessidade. Isto porque, segundo Palácios (1997), a filosofia acadêmica endemicamente foi abrindo mão do filosofar, basta ver que os títulos dos trabalhos de graduação e pós-graduação em filosofia geralmente dizem de “o conceito de xxx em YYY”; “a noção de www em ZZZ”; “a categoria de uuu em VVV”, etc. (PALÁCIOS, 1997, p. 14). Essa recusa ao processo de “filosofar por nós mesmos” não é gratuita e conta muito da relação que nós, brasileiros(as), fomos conduzidos(as) a ter com a filosofia ao longo de nossa história. Os prejuízos da condição do não-filosofar que se inscreveu na tecnofilosofia, inevitavelmente chegou ao ensino e, por consequência, às escolas e salas de aula. Daí mesmo a relevância de batizar o GT na Anpof de “Filosofar e Ensinar a Filosofar”, visto que o nome carrega consigo o enunciado da prática, da atitude, da experiência filosófica.

O signo da atitude, no entanto, reclama a autoria e isso traz para o ensino de filosofia a tônica de que a experiência filosófica no pensamento seja possível desde perguntas próprias. O

sujeito do filosofar necessita deixar sua assinatura digital frente a um tema ou assunto. Em outras palavras, filosofar implica deixar-se ser afetado por alguma questão, e a partir dela realizar reflexões próprias. Disso se segue, que o ensino de história da filosofia, por exemplo, embora possa oferecer uma boa bagagem histórica-conceitual aos estudantes, por si mesmo não desperta a atitude filosófica requerida quando se pensa os(as) estudantes como agentes ativos(as) da reflexão crítica, problematizadora e filosófica. Não obstante, podemos identificar no enunciado da filosofia transformada em verbo, o apelo e a defesa da filosofia como um saber popular e popularizado, que não se faz só no Olimpo ou pelos grandes sábios mortais privilegiados que se colocam como intermediários “entre o simples mortal e a grandiosa sabedoria da filosofia” (PALÁCIOS, 1997, p. 20).

Outro ponto importante, nessa perspectiva, refere-se à não necessidade da adesão da história cronológica ocidental da filosofia como critério para o aprender a filosofar. “Não precisamos aprender filosofia cronologicamente para aprendermos a filosofar [...] podemos aprender a filosofar através da leitura de qualquer texto filosófico” (PALÁCIOS, 1997, p. 30). A isto, o autor acrescenta que no processo de filosofar, mais importante que saber sobre filosofia é fazer filosofia. E, ao limitar-mo-nos a “repassar” ou “transmitir” conhecimentos filosóficos aos estudantes, acabamos por afastá-los(as) da possibilidade de fazer filosofia (PALÁCIOS, 1997), haja vista que estaríamos tão somente repassando informações de filosofia para alguém.

“Ora, se os alunos vissem seu professor filosofando seria muito diferente” (PALÁCIOS, 1997, p. 31). E isto quer dizer que o filosofar em sala de aula precisa ser feito na relação entre professores(as) e estudantes. A atitude filosófica do(a) professor(a), seja avaliando as soluções dos problemas filosóficos, seja discutindo os textos com a turma, auxiliará no movimento de despertar na classe a possibilidade de uma experiência filosófica prático.

Uma tal atitude em filosofia corresponde, entre outras coisas, à tomada de posicionamentos como: “não concordo com isso”, “tenho acordo com tal percepção”, “tenho objeções à noção de”, etc. E em seguida oferecer as razões, os motivos, os “porquês”. Isso transforma a filosofia em matéria viva, assunto público e de direito de reivindicação: “isto é problema meu!”, “é da minha conta!!” “essa questão é de nosso interesse!”. O filosofar estabelece a possibilidade de que a filosofia não se transforme em conteúdo de gente morta, ou assunto difícil de alguns uns poucos.

Ao passo que essas atitudes e posicionamentos vão se tornando possíveis, o movimento de estudo e leitura de textos filosóficos tornam-se mais vívidos e com mais significado na aula de filosofia. Quanto ao exercício da leitura e da escrita, também objetivos marcantes no ensino de filosofia, Gonçalo, assinala que ler textos filosóficos por si só é condição suficiente ao

filosofar: “quem lê filosofia faz tanta filosofia quanto quem lê literatura faz literatura. O leitor de poesia, por mais assíduo que seja, não é, por isso, um poeta; o leitor de filosofia, por mais erudito que seja, não é, por isso, filósofo (PALÁCIOS, 1997, p. 37).

Fazer perguntas é atividade valiosa no exercício de escrita e leitura em filosofia. Mas para fazer perguntas (filosóficas ou não), é necessário que sejamos impelidos (as) a perguntar. E nisto, mais uma vez, o filosofar têm força motora. Tratar o texto filosófico ou o tema em questão como um interlocutor que me põe questões, e para os quais eu também ponho interrogações, cria condições de um exercício prático, de uma ação que toma a filosofia pelo seu verbo.

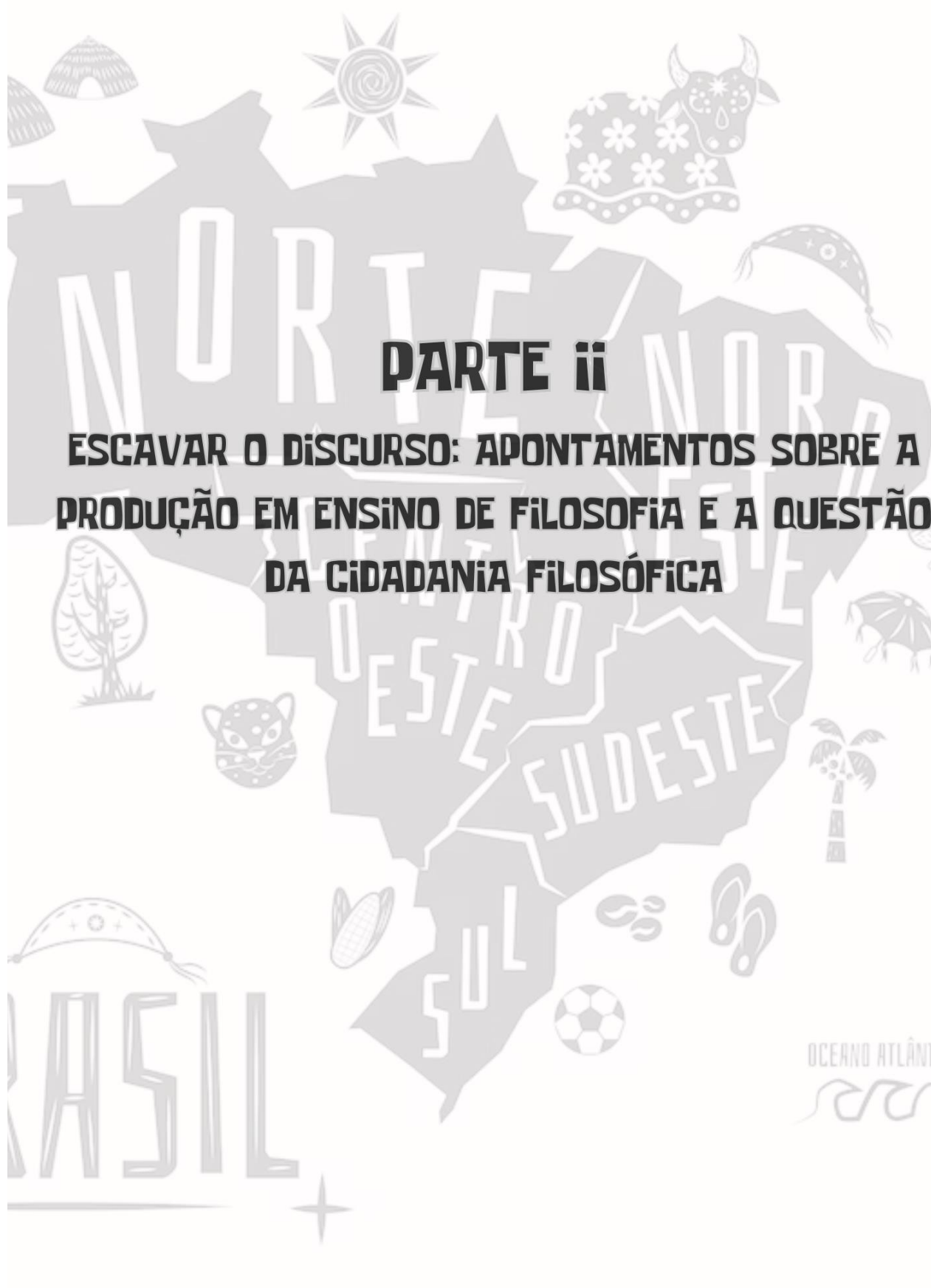
Sendo a aula de filosofia um espaço reservado a experimentações filosóficas e aos exercícios de pensamento, a escrita aparece, pois, como “um instrumento que ordena nossas ideias” (PALÁCIOS, 1997, p. 44). E ao escrever um texto, um parágrafo, um ensaio, um comentário, ponho sobre ele a minha assinatura e assim posso dizer: isto é de minha autoria! Minha experiência de pensar sobre este ou aquele assunto, problema ou situação!

A experiência filosófica aberta pelo filosofar, portanto, permite que possamos filosofar no Brasil, na escola, em casa, numa conversa com amigos(as), na aula em um dia quente de verão, ou na volta pra casa num dia frio de inverno. Ela permite que a filosofia seja possível de ser feita e refeita. Permite que nós, mesmo sem sermos gregos, gênios, ou estarmos mortos, também possamos nos experimentar filósofos(as).

Essa tese posta por Palácios faz eco nas produções em ensino de filosofia no Brasil, especialmente em textos que tratam sobre metodologias de ensino, concepções de filosofia, e de didática da filosofia. Em Lídia Maria Rodrigo (2009), a partir da inspiração da proposta do filósofo francês Michel Tozzi, encontramos a perspectiva de uma didática da filosofia que compreenda ao menos três grandes momentos: problematizar, argumentar e conceituar. Já em Sílvio Gallo (2012), inspirado nos também franceses Deleuze e Guattari, visualizamos a proposição de quatro momentos para o ensino de filosofia comprometido com a ação do filosofar, são eles: sensibilizar, problematizar, investigar e conceitualizar. Esses são dois exemplos de didáticas do ensino de filosofia – que orientadas por uma filosofia do ensino de filosofia, convergem com a proposta da criação, da atitude e da experiência filosófica em sala de aula.

Os verbos “sensibilizar, problematizar, argumentar, investigar, conceitualizar” mais do que indicar ações requeridas ao processo de ensino-aprendizagem, indicam orientações filosóficas ao modo de compreender o ensino de filosofia, por isso, podem ser lidos como expressão de uma filosofia do ensino de filosofia.

O uruguaio Maurício Langón (2003) escreveu que “sensibilizar é fazer sentir”. Na esteira de seu pensamento, arriscamos a dizer que: problematizar é pensar criticamente; argumentar é conseguir elaborar; investigar é deixar afetar-se; e conceitualizar é permitir criar. Filosofar e ensinar a filosofar tem a ver, portanto, com sentir, ver-se afetado por um problema, conseguir elaborar (o sentimento e a problematização), e, por fim, permitir-se criar conceitos ou uma relação com os conceitos. Esse processo, por sua vez, requer tanto uma didática filosófica quanto uma pedagogia do filosofar, e este assunto, abordaremos na Parte II desta pesquisa, ao tratar do estatuto epistemológico do campo do ensino de filosofia.



PARTE II

**ESCAVAR O DISCURSO: APONTAMENTOS SOBRE A
PRODUÇÃO EM ENSINO DE FILOSOFIA E A QUESTÃO
DA CIDADANIA FILOSÓFICA**

OCEANO ATLÂNTICO


4 PROVENIÊNCIAS DE UM DISCURSO SOBRE ENSINAR FILOSOFIA NO BRASIL: UM MAPA DAS QUESTÕES

*“a filosofia não é um templo, mas um canteiro de obras”
Canguilhem.*

Escavar o discurso lá onde o saber e o poder se encontram, eis a difícil tarefa do arqueogenealogista. Tomar o trabalho de compreender a constituição ou a construção epistemológica de um campo de cientificidade impôs-nos a tarefa de vestir as luvas, separar nossas melhores espátulas e peneiras, demarcar nosso canteiro e escavar o discurso. Fizemos do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar nosso sítio arqueológico, e no seu Arquivo encontramos a nossa Toca do Boqueirão da Pedra Furada⁵⁶. Escavar o Arquivo-GT, endereçou-nos a rastrear proveniências e as condições de emergência do discurso contemporâneo sobre a cidadania filosófica do campo. Por isso, por vezes, voltamos à história, e com nosso pincel analítico tentamos sacudir a poeira que obstrui nossa visão, buscando olhar de modo mais atento para as pistas deixadas no interior do discurso da história do ensino de filosofia no Brasil.

É a analítica da episteme que define o campo da análise arqueológica (CASTRO, 2009, p. 139). Ela investiga as condições de existência do discurso, cujo aparecimento é possível perceber a partir da pesquisa de enunciados. Tal pesquisa, por sua vez, como vimos, escava o arquivo que permite a produção de formações discursivas que conduz as condições de possibilidade da existência de um discurso. Assim, um discurso torna-se enunciável desde as seguintes regularidades: ser repetível, ter semelhança, ser contingente e apresentar correlação de práticas entre as funções enunciativas e as formações discursivas (FOUCAULT, 2008b). Por isso, ao pensar a construção de um campo de conhecimento, neste caso o ensino de filosofia, no umbral da sua empreitada epistemológica, pensamos com Foucault (2008a) o modo pelo qual um certo conjunto de formações discursivas se situam e operam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização e à sistematização (CASTRO, 2009, p. 140).

Dada a diversidade de temáticas e problemas que constituem a produção em ensino de filosofia no Brasil, observou-se a necessidade e relevância de mapeá-los por regiões do país, a fim de elaborar uma espécie de cartografia dos saberes. Sobre este aspecto é notável a

⁵⁶ Refere-se ao sítio arqueológico situado na Serra da Capivara no estado do Piauí, conhecido como o mais famoso sítio arqueológico brasileiro.

lembrança de Velasco (2022) na apresentação da seção especial dedicada ao Mês ANPOF comemorativo do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar publicada na Revista Digital do Ensino de Filosofia (REFILO), ao sublinhar que de Caicó no Rio Grande do Norte à Santa Maria no Rio Grande do Sul, as pesquisas em ensino de filosofia se capilarizam em todo território nacional, demonstrando a “efetiva consolidação do campo da Filosofia do Ensino de Filosofia no Brasil” (p. 4).

Uma tal geografia dos temas, portanto, faz-se importante à medida em que permite considerar o Brasil e a produção em ensino de filosofia na sua pluralidade, atentando para os fenômenos socioculturais, políticos, territoriais e econômicos que o permeiam. Dentre as cinco regiões que configuram nosso país, temos uma vasta diversidade cultural, o que não permite caracterizar o país dentro de uma homogeneidade prévia. Por isso, este momento do texto é dedicado a perguntar: o que cada região tem posto à mesa nos debates acerca do ensino de filosofia? Quais suas particularidades e em que momento histórico essas questões aparecem como enunciáveis?

Optamos por pensar a produção do ensino de filosofia no Brasil a partir da matriz enunciativa ‘campos de experiência’, recorrendo a perspectiva de campo formulada por Michel Foucault (2008a) na interface com a perspectiva de conhecimento e matriz de experiência (2008b), também elaboradas pelo filósofo francês.

Na sua *Arqueologia do Saber* (2008a) Foucault demonstra que o conhecimento é produto de relações de força que se inscrevem no interior de práticas sociais abrangentes, que configuram um dado objeto de saber. Desse modo, entende a produção do conhecimento permeada por conflitos, lutas, relações de poder e saber que operacionalizam a possibilidade de um discurso. Entende, por assim dizer, um campo de conhecimento, campo científico ou campo de saber como objeto de disputa. Em linhas gerais, conhecimento refere-se a um campo de/em disputa.

É sabido que ao longo da produção brasileira em ensino de filosofia, pesquisadores(as) da área⁵⁷ têm caracterizado a situação desse saber como marcado por algumas tendências, as

⁵⁷A título de exemplo podemos destacar as seguintes obras e pesquisas que constatarem tendências filosóficas no campo do ensino de filosofia no Brasil: o livro de Maria Teresa Cartolano (1985), “Filosofia no ensino de 2º Grau”; o texto “O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais (2004), de Altair Fávero, Filipe Ceppas, Pedro Gontijo, Silvio Gallo e Walter Kohan; o estudo de Claudio Luis Barbosa (2008), “Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível” e sua tese de doutorado “a filosofia no ensino médio e suas representações sociais” (2005), a tese de doutorado de Rodrigo Gelamo (2009), “O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?”; a tese de doutorado de Alessandra da Silva Carrijo (2013), “concepções de cidadania nos livros didáticos de filosofia indicados pelo PNLDEM/2012”, a dissertação de mestrado de Carlos Augusto Gonçalves (2013), intitulada “Filosofia na Educação: uma análise das concepções de filosofia dos artigos publicados em periódicos nacionais 2004 a 2012”;

quais são classificadas entre: tendência enciclopédica livresca, tendência hermenêutica, tendência materialista histórica e dialética, e tendência pós-estruturalista (CARTOLANO, 1985; FÁVERO, et all, 2004; MENDES, 2008, 2014; BARBOSA, 2008; GELAMO, 2010; CARRIJO, 2013; GONÇALVES, 2013; RODRIGUES, 2014; MINEIRO, 2015; PERENCINI, 2017; TEIXEIRA, 2018; ROSA, 2022). Tal caracterização apresenta uma categorização a respeito das correntes filosóficas mais utilizadas, como base de sustentação nas produções existentes. Pensamos, contudo, que ao analisar o Brasil não somente como território, isto é, lugar em que se produz algo, seja este algo o conhecimento em filosofia, mas tomá-lo como a forma que forja algo, sendo este algo modos de ensinar filosofia, a marca de homogeneização de tendências se mostra arbitrária.

Por certo ela nos auxilia a descrever e compreender as maneiras pelas quais o ensino de filosofia vem sendo possível de ser enunciado no país. No entanto, ao pensar o Brasil como a mão do oleiro que imprime suas características sobre a argila, que formará uma peça artesanal, precisamos ir além das tendências e considerar as especificidades dos *campos de experiência* que estão tornando possíveis os discursos sobre ensinar filosofia nos trópicos.

A perspectiva de campo e experiência, quando aliadas, desacomodam o olhar homogeneizante da preocupação com as tendências. Preferem, por assim dizer, observar as especificidades, as contingências, os modos e as condições locais de se fazer algo. Nesse sentido, ao pensar a trama do ensino de filosofia no Brasil, já não podemos pensar o Brasil desde uma ideia totalizadora que corresponderia ao modo de enunciar um território, ou situar um país inserido em um determinado continente.

Desde essa perspectiva, cabe a pergunta, já formulada por Cabrera (2013), em “Diário de um Filósofo no Brasil”, e por Roberto Gomes (1994) na sua “Crítica da Razão Tupiniquim”, o que estou dizendo quando digo ‘no Brasil’? Esses autores constataram, cada um à sua maneira, que a implicatura “no Brasil” comumente utilizada para situar a produção acadêmica filosófica corresponde a um tipo específico de compreensão do trabalho filosófico que fica encastelado entre seus pares e seus livros. Ao realizar nossas análises, nesta tese, passamos a compreender que a expressão “no Brasil” ao se referir à produção em ensino de filosofia, ou mesmo para contar sua história, segue a regra apressada de tomar a produção realizada em

a dissertação de Francisco Valmir Pinheiro (2015), “A produção acadêmica sobre o componente curricular de filosofia no Ensino Médio (2004-2013)””; a tese de doutorado de Valter Ferreira Rodrigues (2014), “O ensino de filosofia como experiência criativa do filosofar: limites e possibilidades””; a tese de doutorado de Ademir Mendes (2014), “Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do ensino médio: um estudo sobre as possibilidades da recepção de conteúdo de filosofia política””; e a tese de doutorado de Hélio Camilo da Rosa (2022) “Ensino de filosofia no Brasil: tendências teóricas e empíricas - 2008 a 2018”.

alguns estados como responsável por definir todo o Brasil. Cabrera (2013) impeliu-nos a compreender esse modo de operar como uma radiografia frouxa que nos condiciona inclusive a responder ligeiramente “não há”, “não houve” para determinadas perguntas.

Levando em consideração que esse país têm na sua configuração a organização territorial agrupada em unidades federativas divididas em cinco regiões, e cada região e localidade apresenta uma gigantesca diversidade cultural, política, sócio-histórica, ambiental e espacial, tomar as regiões como matriz de experiência ou campos de experiência que possibilitam a produção de um discurso sobre ensino de filosofia, encaminhou-nos a olhar com atenção para as formas de discurso que são possíveis de emergir em cada região brasileira. Traçar esse pequeno mapa das condições das formas do discurso, permite-nos qualificar de modo mais adequado a implicatura ‘no Brasil’.

Ao traçarmos a linha do tempo da história do ensino de filosofia em nosso país, temos acesso a uma história contada a partir da chegada do colonizador europeu e nos deparamos com a seguinte configuração. Por aproximadamente quatrocentos anos a filosofia seguiu matrizes religiosas, com função catequizadora e eclesiástica e o ensino-aprendizagem pautados em métodos memorialísticos. Com forte tendência da filosofia escolástica e a partir de correntes aristotélico-tomistas criou-se em nosso território uma herança filosófica religiosa que perdura até hoje, sendo encontrada sobretudo nos seminários franciscanos e palotinos.

No início do século XX, especialmente nos anos formadores da universidade brasileira, acompanhando a matriz religiosa, vimos chegar ao Brasil o conhecido estruturalismo francês, também denominado ‘estruturalismo uspiano’. Nesse momento, São Paulo - com a criação da USP - e a região sudeste são as principais produtoras de conhecimentos em relação ao ensino de filosofia, os quais vão se espalhando para todo território nacional.

Rodrigo Gelamo (2009) e Perencini (2017) mapeiam as tendências presentes nesses momentos históricos do ensino de filosofia no Brasil, concluindo que somente a partir dos anos 1960 as produções e publicações acadêmicas passam a estar mais centradas nas questões político-educacionais. Isso porque, por um lado, temos na década anterior o marco significativo da criação do primeiro Departamento de Filosofia do Brasil, e junto com ele a inscrição de dois textos significativos: “O ensino de filosofia e suas diretrizes” em 1955, publicado na Revista Brasileira de Filosofia por Jean Maugüé, e “A situação do ensino filosófico no Brasil”, pelo professor João Cruz Costa, em 1959. Consoante a isso, na década de 1930, a criação do Ministério da Educação vinha a caracterizar os princípios filosóficos da Escola Nova como os pilares da educação brasileira.

Eis um momento profícuo e propício para a filosofia no Brasil, haja vista que juntamente à preocupação da formação de uma elite ilustrada que garantisse a consolidação de uma cultura filosófica nacional, pensava-se em como educar as massas, objetivando a criação de um sistema de ensino único em todo solo nacional. Por isso, nesse período as produções se voltam a dois eixos fundamentais: **elaboração de fundamentos filosóficos para a educação, e a formação de pesquisadores em filosofia.**

É importante destacar que já nos anos 1960, a produção em ensino de filosofia era realizada majoritariamente por filósofos da educação (GELAMO, 2009, p. 40), uma vez que o filósofo profissional e ilustrado não poderia dedicar o trabalho filosófico à assuntos pedagógicos. “Talvez um dos motivos para tão poucas publicações seja justamente o fato de as questões de ensino de filosofia serem entendidas como questões educacionais, o que possivelmente as distanciava dos problemas filosóficos” (GELAMO, 2009, p. 40).

Conforme demonstrado em outros momentos de nosso texto, o desprezo do filósofo profissionalizado pelo ensino de filosofia reside no fato de não a compreender como um problema filosófico genuíno ou digno de investigação. Tal fenômeno, que não é exclusividade brasileira, impulsionou, por exemplo, a célebre publicação do professor argentino Alejandro Cerletti (2009) “O ensino de filosofia como problema filosófico”, e a exigência do comprometimento da filosofia para com seu ensino.

Uma vez compreendida essa lacuna deixada pelos filósofos ao recusar tomar seu ensino como problema, os(as) filósofos(as) e pesquisadores(as) da temática tomam como tarefa reclamar a cidadania filosófica do campo, firmando o compromisso e a tentativa de “se distanciar de perspectivas pedagógicas ou ainda de metodologizar o ensino” (GELAMO, 2009, p. 28), a fim de inscrever uma assinatura filosófica ao campo.

Isso se dá, em grande medida, pelo diagnóstico da pouca ou inexistente participação da filosofia e dos filósofos na construção deste campo, haja vista a produção ter sido massivamente realizada em departamentos de Educação. Outro indicativo, é o diagnóstico dos temas mais abordados, sendo eles caracterizados em quatro grandes eixos: a) **teorizações filosóficas** - ênfase na filosofia da educação; b) **teorizações políticas-educacionais** - análise de políticas públicas ou a falta delas relacionadas ao ensino de filosofia; c) **teorizações histórico-filosóficas** - ênfase na história do ensino de filosofia no Brasil; d) **teorizações didático-pedagógicas** - ênfase nas metodologias do ensino e questões didáticas, também chamadas de pedagogias do ensino de filosofia.

Para se distanciar desses registros discursivos e imprimir uma digital filosófica ao ensino, se instala, no debate atual no Brasil, a problemática de uma filosofia do ensino de

filosofia, assunto este que inspira o objeto de investigação desta tese e sobre o qual esboçaremos nossas constatações mais específicas no capítulo seis. Por ora, voltemos a nossa breve tentativa de mapeamento histórico e vejamos como esses assuntos se mobilizam ao longo das décadas do século XX.

Como demonstrado, a preocupação até final dos anos 1960 no Brasil se deu predominantemente com a formação do pesquisador de filosofia e não de professores (GELAMO, 2009, p. 28), embora já neste período e no período anterior ocorresse a produção de manuais didáticos para o ensino de filosofia, o que fora registrado pelos(as) pesquisadores(as) como parte do movimento de didatização ou pedagogização do ensino⁵⁸.

Este período foi caracterizado por dois momentos importantes. Nos primeiros anos da década de 1960, o foco central era o “adestramento” dos alunos da USP para a pesquisa filosófica e a consolidação de uma identidade para os cursos de filosofia (GELAMO, 2010, p. 337). A partir de 1964, com a ocorrência da ditadura civil-militar, a repressão, o culto à pátria e o desprezo pelas liberdades democráticas chegam no currículo escolar. Os militares compreendem as disciplinas escolares, sociologia e filosofia, como um risco à obediência à lei e ao regime militar. Com o decreto de Lei 869/69, posteriormente regulamentado pela Lei 68.065/71, controlam o currículo, substituindo essas disciplinas por Educação Moral e Cívica e Ordem Social e Política Brasileira. Desse modo, tanto sociologia quanto filosofia deixam de ser disciplinas obrigatórias por sua competência em criar criticidade e subversão (HORN, 2000; GALLINA, 2000).

A partir da década de 1970, especialmente com a Reforma Universitária, e as reviravoltas curriculares provocadas pelos anos de chumbo do regime militar, houve intenso movimento intelectual para pensar a importância do ensino da filosofia e de uma educação filosófica na interface com a cidadania (SILVEIRA, 1994). No ano de 1971, com a Lei 5692/71, “a filosofia sofre seu maior golpe” (GELAMO, 2010, p. 339). Desaparece sumariamente dos currículos escolares, e os(as) pesquisadores(as) da educação, sobretudo, filósofos(as) da educação, se empenham na “conscientização social sobre a relevância da Filosofia para a formação do cidadão crítico” (GELAMO, 2010, p. 340).

Outro marco importante desse período fora a criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), em 1976, na tentativa de uma ampla mobilização para afirmar

⁵⁸ Para mais informações sobre este assunto indicamos os estudos da pesquisadora Raquel Brum Sturza (2019, 2023).

a importância do estudo da filosofia, bem como a necessidade de expansão e revitalização de seu ensino (CARDOSO apud NETO, 1989, p.67).

De acordo com Alves (2002), a SEAF surgiu a partir da necessidade de criar um espaço alternativo para a discussão de ideias e compartilhamento de estudos, haja vista a vigilância que ocorria nos departamentos de filosofia imposta pelo regime militar. Nesse momento um conjunto de professores reúnem-se em associações de professores de filosofia e afiliam-se à SEAF, que possuía representação em praticamente todos os estados brasileiros. A sede situava-se no Rio de Janeiro, e a Sociedade organizou diversos encontros, eventos, debates e publicações com outras entidades nacionais, tratando não somente aos problemas da filosofia frente o regime militar, mas também reiterando o afastamento do 2º grau, o que mobilizou a entidade a reivindicar a volta da filosofia para a educação básica (STURZA, 2019).

Muito do que fora pensado e organizado pela Sociedade encontra-se descrito na coleção organizada por Henrique Nielsen Neto, “O ensino de filosofia no 2º Grau”. em 1986, o qual conta com textos do próprio Henrique Nielsen Neto, Sérgio Cardoso, Ezequiel Theodoro da Silva, Mirian Jorge Warde, José Luís Sanfelice, Franklin Leopoldo e Silva, Milton Meira Nascimento, Benedito Nunes, Caetano Plastino, Elias Humberto Alves, Maria Teresa Penteadó Cartolano, Maria Carolina Alves dos Santos, Francisco Benjamin de Souza Netto, Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento, Maria das Graças Nascimento, José Luiz Fiorin, Dulce Maria Critelli, Flávio Beno, Madalena Guasco Peixoto, Álvaro Martins Andrade e Hélio Bicudo. Todos(as) professores(as) agremiados(as) à SEAF.

Importante destacar o impacto negativo que a criação da ANPOF, em 1983, tem sobre a SEAF. Segundo Alves (2002), a ANPOF contribuiu significativamente para o arrefecimento do movimento, uma vez que, em nível nacional, resultou no esvaziamento da SEAF. Para o autor, é evidente a alavancada que a pesquisa em filosofia e a Pós-Graduação em Filosofia ganham com o reconhecimento institucional e governamental de uma entidade como a ANPOF, o problema, no seu ponto de vista, residiu no fato de que a ANPOF não considerava (nos seus anos formadores), o ensino de filosofia na educação básica como uma problemática genuinamente filosófica, e, portanto, digna de pesquisa e discussão (ALVES, 2002, p. 51).

Durante os anos subsequentes, na décadas de 1980 e 1990, observamos a centralidade do debate em relação a necessidade e o papel da filosofia no processo formativo, o que culminou no comprometimento dos(as) pesquisadores(as) em explicitar para a sociedade e para os governos a importância da recolocação da filosofia como disciplina escolar. As produções nesses períodos concentravam-se especialmente nas regiões sul e sudeste do país, com destaque para os estados do Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro.

Uma importante obra foi publicada em 1991 por Eduardo Arantes, intitulada “A filosofia e seu ensino”, na qual reúne uma série de pesquisadores que estavam defendendo o retorno da filosofia como disciplina, que garantiria aos jovens uma formação humana integral. Dentre os textos que compreendem a obra, destaca-se “A função social do filósofo” escrito por Franklin Leopoldo e Silva, que caracteriza muito explicitamente o cenário da época para o ensino da filosofia.

Não podemos deixar de destacar também neste período histórico os estudos do professor e pesquisador Renê José Trentin Silveira. Em 1991, obteve o título de mestre em educação com a dissertação de mestrado “Ensino de filosofia no 2º grau: em busca de um sentido”, e no ano de 1998 o título de doutor em educação com a tese “A filosofia vai à escola: estudo do Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman”. Trentin foi professor de filosofia no ensino médio da rede pública de São Paulo entre 1984 e 1989. Suas experiências certamente o impulsionaram a pesquisar sobre temas ligados ao ensino da filosofia. Na carreira como professor universitário publicou diversos textos sobre a temática, bem como orientou inúmeras pesquisas na área, conforme podemos visualizar:

Quadro 7 -Textos publicados sobre a temática do ensino de filosofia

PRODUÇÕES RENÊ TRENTIN
O protagonismo da escola pública na formação de professores: a experiência do PIBID Filosofia da Unicamp (2011-2013). Formação docente em diálogo. 1ed.Campinas,SP: Edições Leitura Crítica, 2016, v. 6, p. 17-42.
Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP , v. 94, p. 53-77, 2013.
A história da filosofia no ensino de filosofia: considerações a partir de Gramsci. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação , v. 17, p. 89-105, 2012.
Matthew Lipman's Philosophy for Children Program: a liberal conception of education. childhood & philosophy , v. 7, p. 121-139, 2011.
Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora. Educação em Revista (UNESP. Marília) , v. 12, p. 139-154, 2011.
A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
Filosofia para crianças? Elementos para uma crítica do Programa de Filosofia para crianças de Matthew Lipman. In: José Claudinei Lombardi. (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e tema transversais. 3ed.Campinas: Autores Associados, 2009, v. 1, p. 109-128.
Filosofia e segurança nacional: o afastamento da filosofia do currículo do Ensino Médio no contexto do Regime Civil-Militar Pós-1964. In: Silveira, R.J.T.; Goto, R.. (Org.). A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos. 1ed.São Paulo: Loyola, 2009, v. 1, p. 53-78.

Filosofia na Escola: diferentes abordagens. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. 1. 123p.
Filosofia no Ensino Médio - Temas, problemas e propostas. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2007. v. 1. 118p.
A capacitação do professor no programa de filosofia para crianças de Mathew Lipman: o professor como trabalhador alienado. Quaestio (UNISO) Sorocaba, v. 3, p. 55-64, 2001.
A filosofia vai à escola? Considerações sobre o programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman. Nuances (Presidente Prudente), Presidente Prudente, v. 5, n.5, p. 51-55, 1999.
O afastamento e o retorno da filosofia do segundo grau no contexto pós 64. Pro-Posições (Unicamp), Campinas, v. 5, n.3, p. 77-91, 1994.

Fonte: (elaborado pela autora).

Quadro 8- Orientações em/sobre ensino de filosofia

ORIENTAÇÕES RENÊ TRENTIN
O Texto Filosófico no Currículo do Ensino de Filosofia do Estado de São Paulo: uma análise da experiência na Diretoria Regional de Ensino de São Roque-SP; 2012; Dissertação de mestrado- Faculdade de Educação - Unicamp, por Cléber Fernando de Assis Xavier;
Ensino de Filosofia no Nível Médio: por uma cidadania da práxis; 2011; Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação da Unicamp, por Edson de Souza Almeida;
Pedagogia das competências e ensino de filosofia: uma análise da proposta curricular de São Paulo; 2010; Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação da Unicamp, por Manoel Francisco do Amaral;
Professores de filosofia para crianças: quem são eles? Uma análise crítico diagnóstica da construção da identidade profissional dos professores que trabalham com o Programa Filosofia para crianças de Matthew Lipman; 2009; Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas, por Marinês Barbosa de Oliveira;
Filosofia! Mas que filosofia? filosofia para crianças, filosofia clínica e cafés filo - uma abordagem das novas modalidades da filosofia na atualidade; 2007; Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, por Maria Aparecida Pechula.

Fonte: (elaborado pela autora).

Merecem igual destaque os professores e pesquisadores Américo Grisotto e Roberto Akira Goto. Grisotto, atualmente professor associado ao departamento de filosofia da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, graduou-se em filosofia em 1986. No ano de 2002 defendeu a dissertação de mestrado intitulada “Parâmetros Curriculares Nacionais, uma análise epistemológica das questões éticas”, na Universidade Estadual de Campinas, e em 2010, doutora-se em Educação, também pela Unicamp, com a tese “Aprendizagem do pensamento

em filosofia: história, afeto e conceito”. Em sua carreira universitária, dedicou-se a pensar o ensino da filosofia nos seguintes temas:

Quadro 9 – Produções de Américo Grisotto em ensino de filosofia

PRODUÇÕES AMÉRICO GRISOTTO
A Filosofia como Disciplina Escolar. REVISTA DO NESEF: FILOSOFIA E ENSINO, v. 2, p. 5-19, 2013.
Ensino Médio: manuais voltados para o ensino de filosofia. Filosofia e Educação, v. 4, p. 113-158, 2012.
Filosofia da diferença: apontamentos em torno da aprendizagem do pensamento em filosofia. ETD : Educação Temática Digital JCR, v. 14, p. 160-178, 2012.
A Transversalidade da Ética na Escola. Revista de Educação. AEC, Brasília - DF, v. Ano 31, n.Nº 125, p. 55-68, 2002.
Grisotto, A. ; narciso, r. F. (org.) ; shishito, f. A. (org.) ; ferreira, a. F. (org.) ; silva, i. L. F. (org.) ; schevisbiski, r. S. (org.) ; rossi, m. A. (org.) ; lima, a. J. C. (org.) ; lima, a. M. S. (org.) ; araujo, a. L. (org.) . Vii seminário de estágio de ciências sociais e iv encontro regional de ensino de sociologia com o tema: a sociologia e a filosofia no ensino médio: saberes e fazeres em debate. A1. Ed. Londrina: uel, 2014. V. 1. 99p .
Curso de Licenciatura em Filosofia da UEL: relato de ações. In: Elisete Medianeira Tomazetti; José Benedito de Almeida Júnior; Patrícia Del Nero Velasco. (Org.). Formação e experiências de docência em Filosofia. 1ed.Santa Maria: Editora UFSM, 2022, v. 1, p. 8-224.
O ensino de filosofia e o problema da representação (impresso). In: Andrea Cachel; Charles Feldhaus; Fábio Scherer; Luciano Utteich. (Org.). TEMAS DE FILOSOFIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA I. 234ed.Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2017, v. 1, p. 15-15.
Ética: sugestões filosóficas à docência. In: Andreia Maria Cavaminami Lugle; Angela Maria de Sousa Lima; Angela Pereira Teixeira Victoria Palma; Angélica Lyra de Araújo; Carlos Alberto Albertuni; Célia Regina Vitaliano; Enio de Lorena Stanzani; Fabiane Cristina Altino e alli. (Org.). Estágio, formação e trabalho docente: experiências das jornadas/cursos do FOPE/PRODOCÊNCIA. 1ed.Londrina - PR: UEL, 2014, v. 1, p. 1-566.
Aprendizagem do Pensamento em Filosofia: Spinoza e a Possibilidade do Corpo como Modelo. In: Arlei de Espindola e Claudia da Silva Kryszszun. (Org.). Reflexões sobre a pesquisa e o ensino de filosofia na educação básica. 1ed.Londrina - PR: UEL, 2014, v. 1, p. 1-244.
Projeto Novos Talentos - Ciência Humanas: uma contribuição do pensamento filosófico. In: Angela Maria de Souza Lima; Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi; Fabiele Cristiane Dias Broietti; Regina Célia Guapo Pasquini. (Org.). PRODOCÊNCIA/UEL Ensino e Pesquisa na Formação de Professores. Ied.Londrian PR: EDUEL, 2013, v. I, p. 11-380.
Apontamentos em Torno de uma Experiência com o Ensino de Filosofia. In: Francisco Evangelista; Paulo de Tarso Gomes. (Org.). Educação para o pensar. 1ªed.Campinas: Editora Alínea, 2003, v. 1, p. 155-165.

Fonte: (elaborado pela autora).

Goto graduou-se em filosofia em 1976; de 1987 a 1994 obteve mestrado e doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas, e em 2003 doutorou-se em Educação pela mesma universidade. Dentre os anos de 1984 a 2004 lecionou filosofia em escolas públicas de São Paulo. As pesquisas:

Quadro 10 – Produções de Roberto Goto sobre/em ensino de filosofia

PRODUÇÕES ROBERTO GOTO
O filosofar, hoje, na pesquisa e no ensino de Filosofia. 1. ed. Blumenau, SC: Instituto Federal Catarinense, 2018. v. 1. 143p .
Da Filosofia como disciplina: Desafios e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. v. 1. 150p .
A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. v. 1. 110p .
Filosofia na escola: diferentes abordagens. 1. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008. v. 1. 123p .
Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. v. 1. 118p
Um diálogo e um simpósio intermináveis. In: Trentin, Renê; Goto, Roberto. (Org.). A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos. 1ed.São Paulo: Edições Loyola, 2009, v. 1, p. 95-108.
Ética, Estética e Educação. In: SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, Roberto.. (Org.). Filosofia na escola: diferentes abordagens. 1ed.São Paulo, SP: Edições Loyola, 2008, v. , p. 85-108.
Que "bagulho" é isto - filosofia?. In: Renê J. T. Silveira; Roberto Goto. (Org.). Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas. 1ed.São Paulo/SP: Edições Loyola, 2007, v. 1, p. 53-75.

Fonte: (elaborado pela autora).

Quadro 11 – Orientações realizadas sobre a temática ensino de filosofia

ORIENTAÇÕES ROBERTO GOTO
Fernando Lopes de Aquino. Formação cultural e ensino de Filosofia: perspectivas a partir da teoria crítica de Theodor W. Adorno. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Roberto Akira Goto.
Roseli Helena de Souza Salgado. O ensino de filosofia da educação no contexto da educação a distância. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, . Orientador: Roberto Akira Goto.
Danilo Rodrigues Pimenta. Entre o absurdo e a revolta: por uma proposta filosófica para o ensino de filosofia pensada a partir de Albert Camus. 2016. Tese (Doutorado em Pós-

Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Roberto Akira Goto.

Fonte: (elaborado pela autora).

Já nos anos 2000, com a luta pela obrigatoriedade do ensino de filosofia na educação básica, assistimos uma crescente na produção na região sul. Há que se destacar a derrota sofrida em 2001, no então governo Fernando Henrique Cardoso, em que ele próprio veta o Projeto aprovado no Congresso e Senado Federal que instituiu o retorno da sociologia e filosofia como disciplinas obrigatórias ao currículo escolar. O então presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo de formação, utiliza como argumento para o veto a falta de profissionais formados para atuar no ensino básico. Dessa atitude, a luta pela inclusão da filosofia escolar no currículo brasileiro ganha força e expressão no Brasil inteiro. Segundo Tomazetti (2002), apesar da derrota, instaurou-se nesse momento, um processo significativo e positivo de reflexão acerca do ensino de filosofia, suas dificuldades e exigências. Sobretudo, ganha atenção o debate acerca da formação de professores(as) de filosofia.

Nesse mesmo ano foi criado o Fórum Sul de Ensino de Filosofia, cujo objetivo foi reunir coordenadores dos cursos de filosofia dos três estados que compõem a região sul do país, a saber, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O Fórum em questão organizou e realizou diversos simpósios e seminários, que resultaram na publicação de dez livros pela Editora Unijuí (HORN, 2012, p. 17).

No mesmo período, entre os dias 5 a 8 de novembro de 2000, ocorreu o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo. Este evento é conhecido como o “canteiro de Piracicaba”, responsável por semear espaços para pensar filosoficamente o ensino de filosofia no Brasil. Nasce nesse canteiro os prolegômenos da leitura do ensino de filosofia como um campo próprio da filosofia. Nas palavras de Gabriele Cornelli, ao escrever a apresentação da Coleção “Filosofia do Ensino de Filosofia”, cuja obra reuniu os textos do Congresso, a ideia de um ‘campo’ consistiria em reservar “uma identidade filosófica no interior da filosofia (aquela dos grandes clássicos), mas - ao mesmo tempo - a definição de um outro lugar hermenêutico, um ponto de vista próprio, a partir do qual pensar na mesma filosofia” (2003, p. 10).

Eternizado na *Carta de Piracicaba* ficou o desejo dos professores(as) de filosofia brasileiros(as) em “explorar filosoficamente a didática do ensino da filosofia”, bem como consolidar um espaço de intervenção diante dos impasses e desafios que acometiam o seu

ensino. Aí está, pois, o canteiro que auxiliou a germinar as sementes do debate contemporâneo a respeito da importância e necessidade de compreender e legitimar o ensino de filosofia como um campo de conhecimento próprio da ciência de referência mãe, a filosofia.

Neste evento os professores convidados, Maurício Langón (Uruguai) e Alejandro Cerletti (Argentina), apresentaram dois célebres textos que assinalam a proposta de uma filosofia do ensino de filosofia, os quais analisaremos com mais atenção ao decorrer de nossa pesquisa.

Entre 2001 e 2008 as cidades de Passo Fundo, Ijuí, São Leopoldo, Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e Curitiba e Londrina, no Paraná, foram responsáveis por sediar os eventos do Fórum Sul de Ensino de Filosofia. Dessa ideia, outros Fóruns foram criados nos anos que se seguiram. Ocorreu o Fórum Centro-Oeste sobre ensino e pesquisa em filosofia, em Goiânia, Palmas e Brasília, nos anos de 2001 a 2004, e o Fórum Norte de ensino de filosofia em Belém do Pará no ano de 2004. Também em Piracicaba ocorreu em 2002, o Simpósio sobre o ensino de filosofia da região sudeste.

Em 2004 os professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Universidade Estadual de Campinas, Silvio Gallo e Walter Kohan, organizaram o dossiê intitulado “A filosofia e seu ensino”, nos Cadernos Cedes, com intenção de testemunhar o ensino de filosofia como uma área de pesquisa fértil, efervescente e potente (DANELON, 2004). Por ocasião, o dossiê reuniu “uma série de trabalhos que mostram o ensino de filosofia como espaço filosófico” (GALLO, KOHAN, 2004, p. 255). Os autores organizadores do dossiê ainda enfatizam a questão do ensino de filosofia como atividade propriamente filosófica: “Se o método, a didática ou os manuais não dão conta do ensino de filosofia, é porque o ensino de filosofia é filosofia: pensamento plural, forte, irreduzível” (GALLO; KOHAN, 2004, p. 256). Assim, o dossiê em questão, demarca a posição dos(as) pesquisadores(as) do ensino de filosofia no início dos anos 2000, cuja intencionalidade corresponderia a “ajudar a recriar uma imagem do pensamento que tomou conta da própria filosofia e, concomitantemente, de seu ensino” (ibid).

A partir desse momento, os debates e as produções começam a girar em torno das discussões metodológicas para o ensino de filosofia. Notou-se a importância de, além de demonstrar a relevância e a necessidade do ensino de filosofia no currículo escolar brasileiro, apresentar considerações sólidas sobre os modos pelos quais esse ensino seria realizado. De acordo com Gallina (20002; 2004), começa-se então a pensar com afinco os temas e conteúdos filosóficos e maneiras de abordagem para o seu ensino no ensino médio.

Até aqui, temos, portanto, desenhados alguns momentos e movimentos do ensino de filosofia no Brasil: da crítica ao ensino enciclopédico conteudista à defesa e construção de entendimento do valor e importância da filosofia e seu ensino para a sociedade e para a cultura. Posteriormente, da formulação de concepções sobre o processo reflexivo da filosofia na formação do cidadão crítico à teorizações sobre aspectos metodológicos e didáticos do ensinar a filosofar e preocupações com a formação de professores. Nessa altura, começa a ganhar mais ênfase nas produções a expressão “ensinar a filosofar”. E assim, um giro nas discussões ocorre. Sem deixar de lado as preocupações com filosofia na educação básica, os(as) pesquisadores(as) se engajam mais significativamente sobre as questões do ensino de filosofia no ensino superior e as suas implicações com o ensino nas escolas.

Nos anos subsequentes, a agenda do governo federal instituiu, com o Decreto nº 60.96 de 24 de abril de 2007, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Seu objetivo foi fortalecer o ensino superior no país, ampliando a oferta de vagas em Instituições Federais, e estabelecer a abertura de novos cursos, especialmente noturnos, além de novos *campi* por todo país, sobretudo em regiões interioranas. Com a abertura de novos cursos, assistimos um significativo crescimento e expansão do ensino superior no Brasil. O impacto deste crescimento chega até os cursos de filosofia, uma vez que são criados novos cursos de filosofia, ofertadas mais vagas, e especialmente durante este período de expansão universitária divide-se os cursos de filosofia em licenciaturas e bacharelado.

No dia 15 de maio de 2008, após cinco anos de intensos debates e lutas da comunidade científica e entidades científicas representantes das áreas da sociologia e filosofia, é votado e aprovado o Projeto de Lei sob o número 1641, que fora enviado no ano de 2003 para o Congresso Federal, cujo conteúdo tratava da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e filosofia no currículo escolar do ensino médio.

A vitória legal definitiva se deu com a sanção presidencial pelo vice-presidente José Alencar, quando assina a Lei Ordinária número 11.684/2008 e torna obrigatória a oferta das disciplinas sociologia e filosofia no currículo do ensino médio de todas as escolas brasileiras.

No ano de 2009, a professora e pesquisadora Lúcia Maria Rodrigo, constrói uma importante referência para os estudos da didática da filosofia em nosso país, com a publicação do seu célebre livro “Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio”. Inspirada nas compreensões do autor francês Michel Tozzi, Lúcia Maria Rodrigo é responsável por criar o primeiro e um dos únicos textos brasileiros que sistematizam uma proposta de didática do ensino da filosofia na escola básica, acentuando três aspectos indispensáveis na aprendizagem filosófica: o problematizar, o conceituar e o argumentar. Uma tal proposta metodológica que

objetiva “adotar uma conduta pedagógica que, simultaneamente ao ensino de conteúdos filosóficos, desenvolva as capacidades necessárias ao exercício da reflexão filosófica” (RODRIGO, 2015, p. 52).

Junto ao texto de Rodrigo (2009), temos o livro “Ensinar filosofia: um livro para professores” (2009), de autoria de Silvio Gallo e Renata Aspis, o qual se empenhou em pensar nas questões sobre o que ensinar? e como ensinar? filosofia no ensino médio, apresentando a tese de um ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica (p. 10). E ainda, o livro de Silvio Gallo (2012), “Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio”. Nesta discussão, o autor propõe uma interlocução sobre a “ensinabilidade” e “aprendizabilidade” da filosofia diante os tempos hipermodernos (p.45-48). Defende, com amparo na filosofia deleuzo-guattariana, uma pedagogia do conceito como possibilidade metodológica para ensinar a filosofar, destacando quatro passos didáticos para sua efetivação: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Neste período são publicadas também as obras: “Ensino de Filosofia: formação e emancipação”, organizada pelos professores Filipe Ceppas, Paula Ramos de Oliveira e Sérgio Sardi. A publicação contou com textos apresentados no âmbito do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, resultado dos encontros realizados nas cidades de Uberlândia (2007) e Canela (2008); o livro “Territórios da prática filosófica”, organizado pelas professoras Elisete Tomazetti e Simone Gallina (2009); nele se encontram discussões na interface do ensino de filosofia nas escolas com a cultura juvenil, compartilhando pontos comuns e divergentes a respeito da temática sobre o aprender a pensar filosoficamente no âmbito escolar.

Após meados de 2010, fruto da presença da filosofia como disciplina escolar obrigatória no currículo do ensino médio, uma onda de produções ganha fôlego em diferentes regiões do país. Sul e Sudeste deixam de ser centro na produção e discussão e passam a emergir produções acadêmicas no Nordeste, Norte e Centro-Oeste do país. Destacamos neste período a produção e publicação de três obras importantes: a já mencionada “Metodologia do Ensino de filosofia” (2010), de Silvio Gallo, a coletânea “Filosofia e seu ensino: desafios emergentes”, organizada pelos professores José Luís Corrêa Novaes e Marco Antônio de Oliveira Azevedo, e “Filosofia no Ensino Médio: experiência com cinema, teatro, leitura e escrita a partir do PIBID: caderno didático”, organizado pela professora Elisete M. Tomazetti.

Podemos perceber que o panorama dos temas e questões que ocuparam o ensino de filosofia variaram de acordo com o momento histórico e político experienciado pelo país, sendo que muito desse cenário influenciou as políticas educacionais para o ensino da filosofia escolar.

Sobre os dados das produções acadêmicas, Mineiro (2015) constatou que cerca de 96% de toda produção foi desenvolvida em Programas de Pós-Graduação em Educação, com diferentes correntes filosóficas, que ofereceu subsídios para sustentação teórica. De acordo com Hélio Rosa (2022) seriam três as principais tendências teóricas e epistemológicas que sustentam a pesquisa em ensino de filosofia no nosso país. Sendo elas: **uma tendência enciclopédica**, isto é, cujo foco está na história da filosofia e no estudo sistemático e cronológico de filósofos e sistemas filosóficos; **uma tendência materialista histórica e dialética**, cujo embasamento teórico busca sustentação na análise materialista com apoio de Marx, Gramsci, Adorno e Habermas; e, **uma tendência pós-moderna (desconstrutivista)**, cuja fundamentação recorre ao pensamento da criação de conceitos e produção de subjetividades desde pensadores como Nietzsche, Deleuze, Guattari e Foucault. Sobre essas tendências descritas pelo pesquisador guardamos algumas ressalvas, das quais iremos expor mais adiante, com base em nosso entendimento de campo de experiência e a produção discursiva em ensino de filosofia no Brasil.

Além do exposto, podemos nos referir a quatro escolas que influenciaram epistemologicamente a produção em ensino de filosofia no nosso país: a escola francesa, a escola italiana, a escola uruguaia e a escola argentina (ALVES, 2009). Constata-se que o modo como o ensino de filosofia germinou e se desenvolveu nesses quatro países influenciou o modo como se pensa o ensino de filosofia no Brasil, bem como as abordagens adotadas em relação aos conteúdos filosóficos.

O canteiro de Piracicaba, na realização do seu congresso, reuniu pesquisadores provenientes desses quatro países que demonstraram em suas apresentações as tradições filosóficas-pedagógicas presentes na história de constituição do ensino de filosofia. São eles: Stéphane Douaillier, professor de filosofia na Universidade de Paris; Alejandro Cerletti, professor na Universidade de Buenos Aires; Guillermo Obiols (*in memoriam*), professor na Universidade de Buenos Aires; Mauricio Langón, professor na Universidade da República do Uruguai; e, Enzo Ruffaldi, pesquisador na área de didática da filosofia na Universidade de Firenze. As apresentações destes professores estão materializadas em forma de textos que compõem o livro “Filosofia do Ensino de Filosofia” (2003).

França e Itália ofereceram alguns subsídios teóricos que auxiliaram no processo de justificação da necessidade e importância do ensino de filosofia escolar. Também ofereceram pistas metodológicas que constituíram o arcabouço da chamada “pedagogia da filosofia” ou “pedagogia do ensino filosófico” (ALVES, 2009). Já Argentina e Uruguai ofereceram os meios de pensar o ensino de filosofia como uma questão filosófica propriamente dita, ou seja,

contribuíram significativamente na perspectiva de tomar o ensino de filosofia como um campo filosófico-educacional.

De acordo com Dalton José Alves (2009), é na França, em meados da década de 1990, que emerge o chamado currículo didatista, responsável por apresentar ao mundo um novo paradigma histórico ao ensino das disciplinas. Autores da psicologia da aprendizagem, sobretudo de correntes construtivistas, como Piaget e Vigotsky, defendem um modelo de ensino de filosofia para todos na França, cujas ideias não demoram muito a chegar no Brasil.

Galichet (2000, p. 54), um dos convidados para participar do evento de Piracicaba, aponta que o construtivismo francês abriu caminho para o entendimento do ensino de filosofia problematizante, caracterizado por três operações básicas que visam o ensino do filosofar, quais sejam: a conceituação, a problematização e a argumentação. Sabemos que esses três operadores se fazem presentes nas metodologias de ensino de filosofia difundidas no Brasil. Tais compreensões de um ensino de filosofia problematizante, cuja influência faz ressonância nas metodologias de ensino de filosofia brasileira, encontraram fôlego também nas ideias do pensador francês Michel Tozzi, o qual serve de inspiração para a professora Lídia Maria Rodrigo (2009) formular suas concepções sobre didática da filosofia no célebre “Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio”, um dos poucos textos de didática da filosofia produzidos no Brasil.

A Itália, por sua vez, trata o ensino de filosofia na sua relação com o texto filosófico, a partir da premissa de que “o texto do filósofo é o laboratório da filosofia” (RUFFALDI, 2003). A perspectiva marcadamente histórica do ensino de filosofia em solo italiano, se alça sobre a referência de Hegel, e na década de 1920 com as ideias de Giovanni Gentile, propaga-se a compreensão da inutilidade da didática na filosofia, uma vez que “quem sabe, sabe também ensinar” (GENTILE, 1923 apud ALVES, 2009, p. 180), resultando na não adesão de uma formação pedagógica e didática na formação de professores de filosofia italianos. Tal concepção reduzia o ofício de professor e o ato de ensinar ao fato de comunicar filosofia ao alunado, isto fez com que os currículos escolares italianos mantivessem na sua grade a disciplina “história da filosofia”, e não “filosofia”, por exemplo” (RUFFALDI, 2003). Esse modelo de compreender o ensino de filosofia pelo ensino de sua história, difunde-se na Europa, e não por acaso, é retomado com força durante a missão francesa no Brasil na década de 1930.

É somente após a década de 1990 que a Itália experimenta um processo de reconstrução didática, o qual se empenhou em modificar os alicerces do ensino da história da filosofia, distanciando-se da análise vertical, isto é, análise puramente histórica, para um modelo horizontal, no qual predomina uma análise comparativa da história (RUFFALDI, 2003). Neste

giro didático também são três os operadores básicos do ensino: percursos, temas e problemas e, módulos. Disso, orienta-se o ensino de filosofia como um trabalho de pesquisa filosófica situada, em que a função do ensino está em propiciar a aprendizagem de conteúdos filosóficos através dos textos dos filósofos como caminho para aprender a filosofar (ALVES, 2003, p. 181).

A Argentina inaugurou um tema muito interessante e peculiar para o ensino de filosofia. A partir da experiência da disciplina no meio escolar pensa-se as questões pedagógicas inerentes ao seu ensino como questões eminentemente filosóficas. O desenrolar da história do ensino da filosofia argentino apresenta características marcantes de países da América Latina: se inicia com o início da colonização europeia, assim como no Brasil, o processo de catequização jesuítica dissemina as noções filosóficas aristotélico-tomistas em seu território (OBIOLS, 2002).

No que diz respeito às metodologias de ensino e sua influência no modo de pensar brasileiro, a Argentina oferece o ensino de filosofia como uma possibilidade de pensamento filosófico, isto é, a possibilidade de pensá-lo como um campo que reclama cidadania filosófica na sua ciência de referência. As contribuições de Guillermo Obiols(2002) e Alejandro Cerletti (2008) são recebidas com apreço pelos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as). A partir do encontro com seus textos, a formação de professores de filosofia olha com mais afinco para os problemas que se interpõem no cotidiano da sala de aula.

Cerletti (2008) é responsável pelo chamamento à filosofia profissionalizada a olhar para o ensino de filosofia como um problema genuinamente filosófico. A decisão sobre ensinar a filosofar, segundo o autor, requer adentrar no coração de um problema filosófico. As perguntas pedagógicas “para que ensino?” “como ensino?” “para quem ensino?”, orientam a delimitação de sentidos e significados do ato de ensinar filosofia, e para respondê-las cabe ao professor(a) de filosofia ocupar seu ofício de filósofo(a) e se perguntar: o que é, afinal, que compreendo por filosofia? Tal questão é primordial para orientar o pensamento na definição dos sentidos do ensinar, e nela reside um problema genuinamente filosófico, pois, mesmo que temporariamente, precisamos nos ver com a necessidade da definição do que é isto mesmo, a filosofia.

Cerletti (2008) utiliza as expressões “filosofia do ensino de filosofia”, ou “filosofia do ensino filosófico” a fim de demonstrar a existência do ensino de filosofia como campo de conhecimento filosófico. No entanto, vale ressaltar que, para ele, este campo está intimamente relacionado com o campo educacional, sendo impossível dissociá-los e tratá-los como questões independentemente separadas. É no encontro com a pedagogia da filosofia, ou com as grandes perguntas metodológicas e didáticas que as questões do ensino de filosofia tem se mostrado um assunto filosófico relevante. Poderíamos, a partir das construções do autor passar a imaginar

um campo de conhecimento que por excelência é filosófico-educacional, ou, como é encontrado em outras literaturas, filosófico-pedagógico (BOAVIDA, 2010).

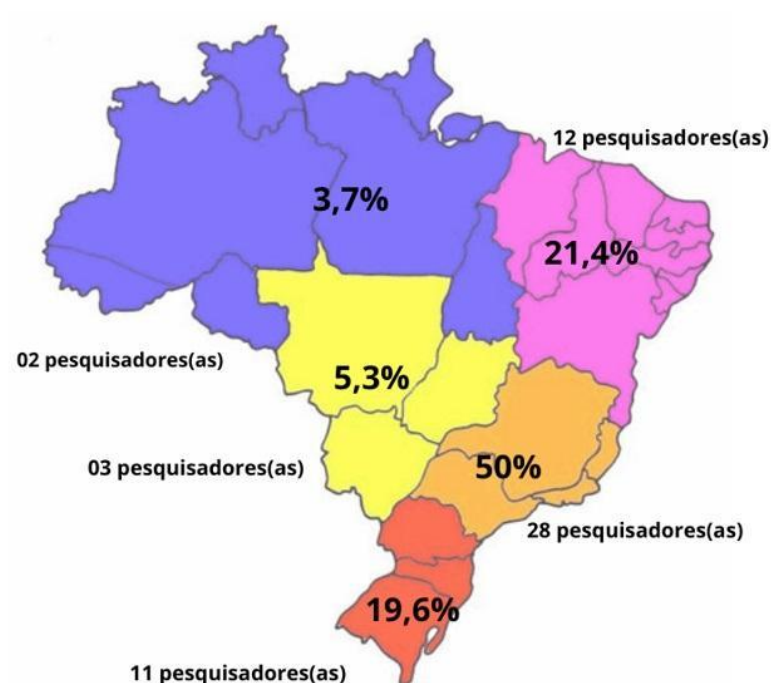
No que concerne à contribuição uruguaia, podemos considerá-la a partir do modo de compreender o currículo e os programas escolares. A escola uruguaia oferece para o ensino de filosofia brasileiro alguns elementos importantes: o trabalho de leitura filosófica a partir de textos não filosóficos, a entrada direta em fragmentos de textos filosóficos como parte de um processo investigativo, e a realização de debates em sala de aula como forma de síntese (LANGON, 2000; ALVES, 2009).

Se recorrermos às políticas públicas para o ensino de filosofia no Brasil, lembraremos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2000, que definiram um certo conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino da filosofia, a saber: ler textos filosóficos de modo significativo, ler, de modo filosófico, textos em diferentes estruturas e registros, articular conhecimentos filosóficos em outras áreas do saber, contextualizar conhecimentos filosóficos, elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo, e, debater argumentativamente, tomando uma posição e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

Ainda que o debate sobre competências e habilidades seja um campo minado e em disputa no território do ensino da filosofia, não é possível negar que os PCNEM de 2000 trouxeram uma sistematização importante para a formação de professores de filosofia no Brasil. A partir do conjunto de ações estabelecidas ali, se pensou o ensino da filosofia a partir da relação com a leitura e escrita filosófica, com a necessidade da abordagem do não-filosófico para o filosófico como maneira de problematização, a relação dos(as) estudantes com o texto filosófico e com a capacidade de argumentação. Ora, se observarmos atentamente, podemos dizer que a partir de 2000, seguimos um conjunto de recomendações e ações já adotadas e aferidas pelos países como a França, Itália, Argentina e Uruguai, conforme descrevemos anteriormente.

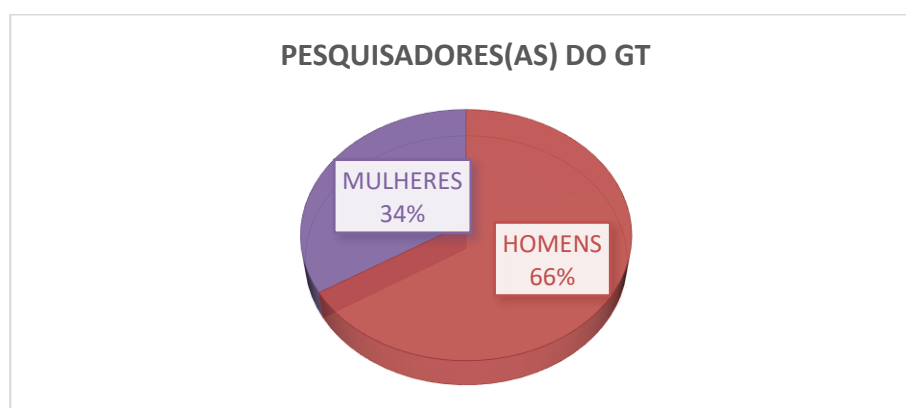
Uma vez descrito esse breve cenário das condições do ensino de filosofia no Brasil, olharemos com mais cuidado, a partir das produções do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, no período de 2006 a 2022, para os temas e problemas que têm sido tratados nas diferentes regiões do país. Cabe-nos o esforço de compreender em que medida essas temáticas se aproximam e se distanciam e o que tem sido enunciado e proposto como discurso nas diferentes regiões. Dos professores(as) vinculados ao GT destacamos a presença dos(as) pesquisadores(as) em ensino de filosofia por região do país: 11 pesquisadores(as) na região sul (05 no Rio Grande do Sul e 06 no Paraná), 28 na região sudeste (14 em São Paulo, 11 no Rio de Janeiro e 03 em Minas Gerais), 03 na região centro-oeste (todos no Goiás), 02 na região

Gráfico 1 – Pesquisadores(as) do GT por região do país



Fonte: (elaborado pela autora).

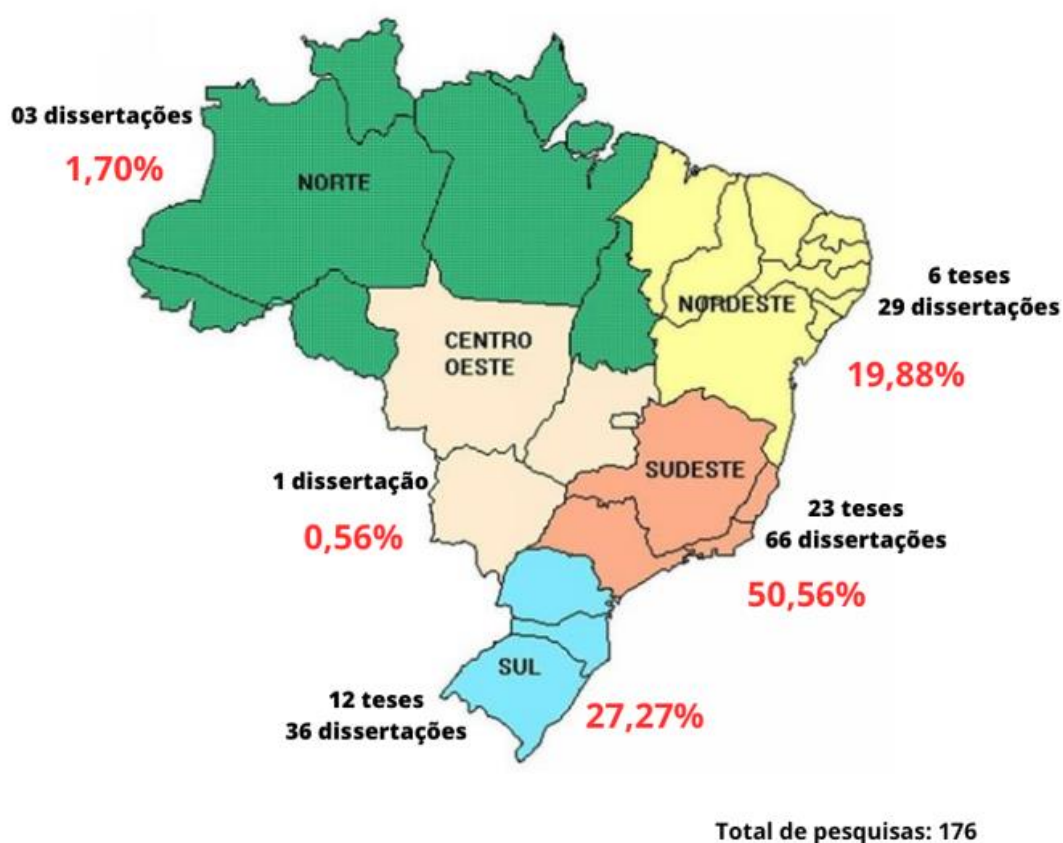
Gráfico 2 – Percentual de pesquisadores(as) do GT em relação ao sexo



Fonte: (elaborado pela autora).

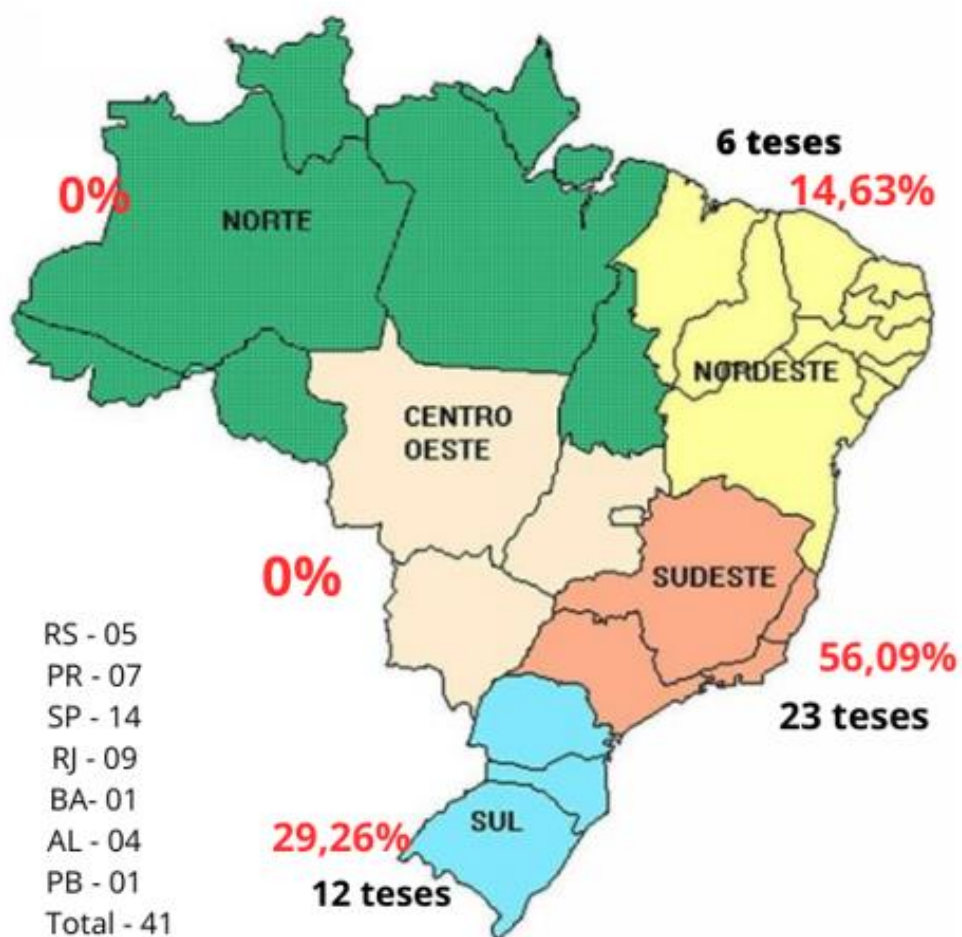
Conforme demonstrado no gráfico, a presença masculina entre os(as) pesquisadores(as) que integram o GT é notável, sendo que há quase o dobro de homens que mulheres entre seus participantes. Nos gráficos abaixo, demonstraremos a materialidade por estado e região do país, bem como o percentual de pesquisas realizadas por homens ou mulheres.

Gráfico 3 – Materialidade por região do país



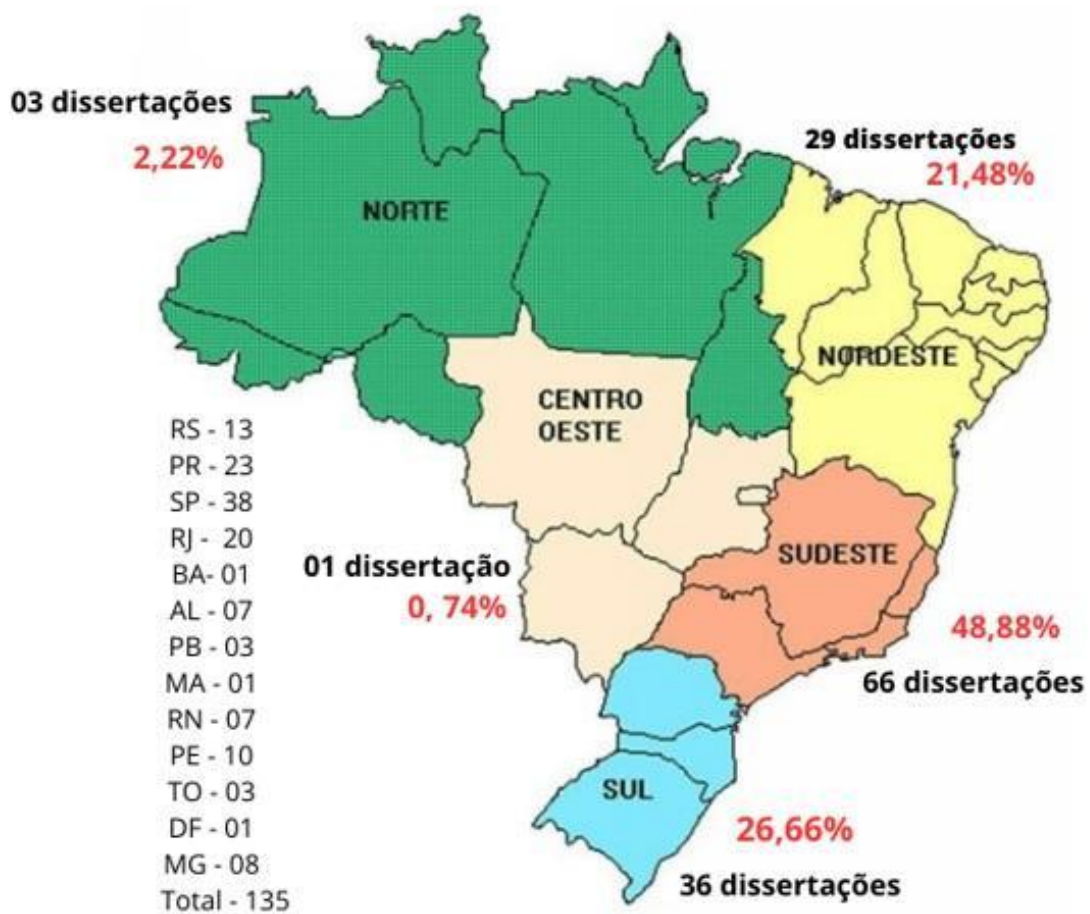
Fonte: (elaborado pela autora).

Gráfico 4 – Teses por estado e região do país



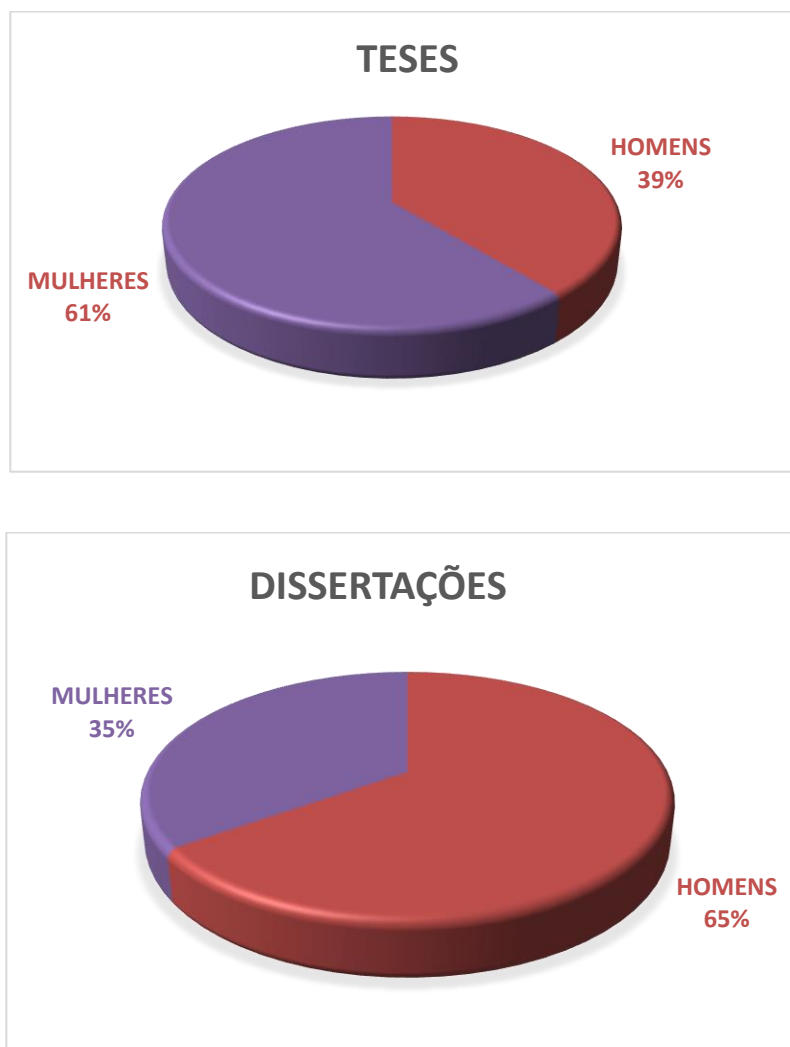
Fonte: (elaborado pela autora).

Gráfico 5 – Dissertações por estado e região do país



Fonte: (elaborado pela autora).

Gráfico 6 – Percentual de pesquisa em relação ao sexo



Fonte: (elaborado pela autora).

Neste caso os gráficos demonstram que dentre as teses em ensino de filosofia, a maioria foi realizada por mulheres, enquanto que nas dissertações homens somam mais de sessenta por cento do contingente da produção. Em relação às produções por região do país temos a Região Sudeste com mais de cinquenta por cento da produção total, enquanto que no Sul encontram-se mais de vinte e nove por cento da produção⁵⁹, o Nordeste com pouco mais de dezenove por

⁵⁹ Vale ressaltar que essa capilaridade encontra grande concentração nas pesquisas realizadas por Geraldo Balduino Horn, UFPR, e Elisete Medianeira Tomazetti, UFSM.

centro e, Norte e Centro-Oeste juntos somam menos de três por cento do total. Na sequência de nosso texto, oferecemos uma análise mais qualificada das produções.

4.1 PRODUÇÕES NORTISTAS: NEM TODAS AS PESSOAS HUMANAS TÊM A CABEÇA CHEIA DE ESQUECIMENTO

Apesar de não verificarmos muitas produções desde o norte do país em nosso mapeamento, entendemos que algumas especificidades se colocam à esta região, as quais merecem nossa atenção. Sabemos que os eventos e simpósios historicamente realizados nas regiões sul e sudeste se configuraram, muitas vezes, num fator impeditivo de deslocamento de professores(as) e pesquisadores(as) nortistas, dada a distância territorial acentuada. Entre os anos 1980 e 1990, como também nos primeiros anos do século XX, o eixo sul-sudeste foi representante da maioria dos encontros e eventos que reuniam professores(as) de filosofia para discutir questões pertinentes ao seu ensino. Embora os encontros reunissem professores(as) e pesquisadores(as) de diversas regiões do país, a participação de nortistas acabava sendo escassa. Assim, as questões específicas do ensino de filosofia na região Norte não eram muito conhecidas ou difundidas.

A distância geográfica entre as regiões constitui um fator agravante dessa situação. Ademais, antes da expansão da internet no Brasil, o acesso e a comunicação entre os pares de diferentes regiões e estados era mais limitada. Cabe notar, então, que o advento e a popularização das redes sociais, sobretudo a partir dos anos 2010, expandiu as fronteiras e facilitou a comunicação e a socialização das especificidades dos mais diferentes estados.

Não obstante, o Norte do país tem, atualmente, uma forte referência na figura do líder indígena mineiro, Ailton Krenak, para pensar filosofias ameríndias e de cosmovisão. Krenak é um filósofo brasileiro de grande impacto global. Autor de obras oralizadas que foram transcritas e publicadas pela Editora Companhia das Letras, Krenak é destaque mundial nas ideias filosóficas lançadas em “A vida não é Útil” (2021), “O Amanhã não está à venda” (2020), “Ideias para Adiar o Fim do Mundo” (2020) e “Futuro Ancestral” (2022). O filósofo é divulgador de concepções filosóficas que chamam atenção para os saberes indígenas e para o modo como os mais diversos parentes indígenas dos mais variados povos, relacionam-se com o planeta terra e com a natureza.

A propósito disto, não consideramos conveniente seguir passando a régua do “não há” para o pensamento e ensinamentos das populações nortistas. Assim, lançamo-nos numa investigação sobre a produção em ensino de filosofia desde os Estados do Acre, Roraima, Rondônia, Tocantins, Amazonas, Amapá e Pará.

Algumas produções encontradas seguem-se exemplificadas nos seguintes títulos:

Quadro 12 – Produções desde a Região Amazônica

O artigo: <i>Ensino de filosofia na Amazônia: insurgência de filosofias-outras</i> , de Sullivan Ferreira de Souza e Ivaneide Apoluceno de Oliveira (2020);
O artigo: <i>O ensino de filosofia nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Acre - Campus Cruzeiro do Sul: primeiras aproximações</i> , por Pedro Gonçalves Mota (2019);
A dissertação de mestrado: <i>Que a política esteja com você: o ensino de filosofia a partir da saga Star Wars em cursos do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Acre</i> , de Maria Lionilde Araújo da Silva (2021);
A monografia: <i>Caminhos para o ensino de filosofia na UFAP</i> , de Luã Gonçalves de Matos (2018);
O trabalho de conclusão de curso: <i>O Ensino de filosofia e os problemas inerentes ao ensino médio no contexto amapaense</i> , de Luã Gonçalves de Matos (2016);
O artigo: <i>As condições do ensino de filosofia no Estado do Tocantins</i> , de Marco Antonio Cardoso de Lima (2004).

Fonte: (elaborado pela autora)

Convém prestarmos atenção na expressão “filosofias outras”. Souza e Oliveira (2020), realizam uma pesquisa nos cursos de filosofia de duas universidades públicas da cidade de Belém no estado do Pará, a fim de debater as insurgências decoloniais no ensino de filosofia. Destacam, nessa discussão, o aspecto etnocêntrico que mergulhados na colonialidade do saber impõe para a filosofia a subalternização dos conhecimentos de determinados povos, como é o caso dos povos latinos e dos povos e saberes indígenas.

Os autores demonstram a necessidade de a filosofia na Amazônia paraense pensar a formação docente e o ensino de filosofia a partir de um diálogo intercultural crítico, o que requer reconstruir relações culturais na educação, descolonizando os saberes e as práticas monoculturais. Tal ação torna o ensino de filosofia mais significativo inclusive às pessoas que acessam a universidade no contexto da região amazônica, além de auxiliar a combater narrativas e pedagogias sexistas, racistas e comportamentos desumanizantes. E dentro dessa compreensão

faz-se indispensável tornar visível na academia, o pensamento daqueles e daquelas que já estavam aqui antes da colonização.

O pensamento filosófico nortista vem sugerindo um modo específico de relação com o saber filosófico. No cerne dessa discussão aparece o convite à uma nova relação entre ser-humano, natureza e conhecimento, chamada *cosmovisão*. A partir de sua constelação argumentativa, a filosofia é convocada a reflorestar seus saberes, e o sujeito cognoscente à reencantar o mundo e tornar potável seus afetos e compromisso ético em defesa e proteção da sua casa, *urihi a* - o que os brancos chamam de ecossistema, ecologia e meio-ambiente.

Suponho que o ensino de filosofia pautado pela *cosmovisão* traz consigo a existência própria de uma filosofia brasileira, no entanto não teremos fôlego para desenvolver tal questão nesta tese, haja vista a complexidade de suas implicações. De toda maneira, apresentaremos pistas a respeito do surgimento deste modo de relação com o filosófico e suas imbricações com o ensino. Convém, portanto, uma certa contextualização.

O líder Yanomami, Davi Kopenawa, insiste em lembrar-nos que “os brancos têm a cabeça cheia de esquecimento, não sabem o que é estar no seu lugar, no mundo como casa, como abrigo e ambiente; não percebem a terra como um ser que tem coração e respira” (KOPENAWA apud BRUM, 2021, p. 24). E é a propósito deste esquecimento que urge a necessidade de retomar uma filosofia de *cosmovisão* ameríndia e re-encantadora do mundo. O brancocentrismo e suas práticas colonialistas⁶⁰ tentaram extirpar dos saberes, discursos que não aceitam o antropocentrismo como premissa máxima, e assim ao pisarem nos trópicos com suas botas enlameadas de autocentrismo foram esmagando toda e qualquer possibilidade de considerar o modo do pensar crítico dos seres-humanos que aqui já estavam e que pregavam a confluência e harmonia entre o humano, a natureza e o cosmos.

A palavra de ordem do europeu colonizador se sintetizava em “explorar e exportar”. Disso não demorou muito para que tomassem para si uma espécie de vontade messiânica de correção. Correção dos costumes, dos valores, dos saberes. Todo tipo de epistemicídio ocorre nesse processo, e o tipo de “humanidade” criada pelo Homem Branco, odeia seu planeta, e por ele nutre o sentimento de violação: Retirar! Acontece, como segure o filósofo brasileiro Ailton Krenak (2021), que o planeta Terra não está aí à nossa disposição como um recurso natural, que

⁶⁰O filósofo Maldonado-Torres ao oferecer um diagrama analítico da colonialidade e da decolonialidade demonstra a diferença existente entre os processos de colonialismo e colonialidade. A grosso modo, podemos destacar o colonialismo como um período histórico de expansão de territórios e conquistas de terras por meio dos colonizadores europeus a partir do estabelecimento de colônias nos continentes. Já a colonialidade marca os efeitos simbólicos que a colonização deixou nas ex-colônias, como a dominação, a exploração e a escravização. Nesse caso têm-se o colonialismo como um precedente da colonialidade.

se configura como um almoxarifado do qual eu posso sempre retirar alguma coisa, sem me preocupar em repor.

É a respeito disso que Kopenawa reorganiza o lembrete: “nem todas as pessoas humanas têm a cabeça cheia de esquecimento!” Uma filosofia de cosmovisão se apega nesse registro discursivo e retoma a relação cindida entre ser-humano e natureza. A palavra por si só já nos dá pistas para entender esse recado, *cosmovisão*, isto é, um tipo de visão, olhar, para o cosmos, esse organismo vivo do qual faz parte o nosso planeta.

O ensino de filosofia que olhe para esse enunciado está preocupado em buscar “passados possíveis”, em poder contar mais uma vez uma outra história de humanidade, e, por isso mesmo, tentar “adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2021). Isso porque, “estamos na iminência da Terra não suportar nossa demanda” (KRENAK, 2020, p. 45), e a filosofia ameríndia através de seu ensino convoca uma humanidade que no conhecimento da “cosmovisão e tradição de diferentes povos que têm no sonho um caminho de aprendizado, de autoconhecimento sobre a vida, e na aplicação desse conhecimento na sua interação com o mundo e com outras pessoas” (KRENAK, 2020, p. 53), se negue a olhar para a natureza como um princípio de exaustão, de retirada interminável, de exploração e violação.

As condições de possibilidades desse assunto aparecer no pensamento nortista não são ao acaso. A maior região do país abriga sete estados e um dos biomas mais ricos em biodiversidade do mundo, a floresta amazônica. As populações que residem no território amazônico são divididas entre comunidades tradicionais, conhecidas como Ribeirinhos, Beiradeiros ou Seringueiros, Quilombolas e Povos Originários, os povos indígenas. Estima-se que aproximadamente mais de cento e oitenta (180) povos indígenas residem no bioma. São especialmente conhecidos como povos da floresta e em seus saberes locais predomina o chamado ‘saber-ancestral-da-floresta’.

A escritora e jornalista Eliane Brum, na obra “Banzeiro Òkòtó: uma viagem à Amazônia centro do mundo” (2021, p. 54), apresenta uma análise primorosa a respeito das configurações das populações da Amazônia brasileira. Segundo ela, dividem-se em duas, os povos originários e as comunidades tradicionais da floresta. Os povos originários, chamados indígenas, já estavam na Amazônia e em todas as regiões do país antes de existir o Brasil - antes, portanto, da chegada dos invasores, antes de 1500. E existem aquelas populações que são chamadas comunidades tradicionais, que alcançaram a Amazônia nos séculos posteriores, já como resultado da intervenção dos colonizadores. Essas populações foram denominadas Quilombolas, Beiradeiros e Ribeirinhos.

Aqui há que se fazer algumas explicações sobre o processo pelo qual essas comunidades tradicionais se formam e coexistem com os povos originários na Amazônia. Cerca das 5 milhões de pessoas escravizadas desembarcadas no Brasil, chegam na região nordeste, mais especificamente no litoral baiano. Aqueles que conseguiram se rebelar contra o horror da vida escravizada, fogem e se embrenham nas matas que encontram em seu caminho, para dificultar a captura. Desse modo, pisam em territórios, antes somente alcançados pelos povos originários. Esse movimento ficou conhecido na história como “aquilombar-se”, daí mesmo os nomes “quilombos” ou “quilombolas”. A Amazônia foi um dos tantos destinos dos quilombolas que fugiam do epicentro da escravização de seus corpos para exploração da cana-de-açúcar. A floresta amazônica representou, portanto, uma possibilidade real de aquilombamento, e por isso, quilombolas passam a fazer parte do que chamamos de comunidades tradicionais da floresta.

A história das comunidades tradicionais da floresta começou assim, um movimento de luta e resistência contra o sistema opressor escravista colonial. Séculos mais tarde, já no XIX, podemos falar de uma história de invasão, colonização, violência e extermínio da floresta amazônica e todas as formas de vida ali existentes pelo homem branco. Mas também, nesse processo, resulta o surgimento de outra comunidade tradicional, movida outra vez por luta e resistência.

No século XIX, após o genocídio dos povos originários, e de centenas de anos de escravização, o homem branco precisava encontrar um modo de miscigenar uma população que estava “escurecida demais” (BRUM, 2020). Cria-se um projeto de branqueamento da população brasileira, e dele nasce a tal composição das três raças. O programa de imigração desembarcou no Brasil centenas de europeus pobres, sobretudo, italianos e alemães com a finalidade de “desencardir a população” (BRUM, 2020, p. 67).

Nesse mesmo período, a elite necessitava outra vez de mão-obra-barata para garantir seu enriquecimento, agora não mais com a exploração de cana-de-açúcar, mas com a extração de seringa e produção de borracha na região amazônica. Foi assim que despejaram na umidez da floresta, um grande contingente de pessoas nordestinas que sofriam com os efeitos coloniais que produziram a fome. Vale ressaltar, que escolheram a dedo pessoas residentes no sertão, que sofriam então com a seca, e lhe prometeram trabalho na alta floresta. Lá foram depositados como cargas-humanas e submetidos à trabalhos semelhante à escravidão.

Muitos(as) morreram com doenças e com a não resistência biológica para sobreviver na umidade que encontraram. Os patrões, por sua vez, assim que obtinham exorbitantes lucros com a venda da borracha, não raro abandonavam os(as) trabalhadores(as) na mata. Famílias inteiras

e centenas de pessoas deixadas à própria sorte, sem dinheiro, sem casa, sem condições materiais para saírem dali. O que fizeram? Criaram um modo de viver à margem, que se fez nas margens dos rios. Na mata criaram uma outra experiência de vida que lhes garantisse a possibilidade e o direito à existência. Nasce assim o que hoje conhecemos como sendo beiradeiros, ou ribeirinhos. Uma população que está embrenhada na floresta, entre rios, quilombos e povos originários. Viver nas margens dos rios que ainda não minguaram face às hidrelétricas, faz essa população se mover com ele. Estão sempre aqui e ali, em movimento, amazonizando-se.

Podemos dizer então de dois movimentos que são verbos de luta, essa ação interminável e indispensável a sua condição humana: aquilombar e amazonizar. Seringueiros abandonados, tornaram-se parte da floresta e aprenderam/criaram uma forma outra de vida que não explora e extirpa as formas de vida ali existentes, mas coexistem com elas, observando-as como parte de sua própria existência.

Não é novidade para ninguém os sérios problemas que a Amazônia brasileira sofre em relação ao desmatamento, destruição de mata nativa, desaparecimento de espécies que se aproximam do ponto de não retorno. Esse é, por assim dizer, um assunto global, e deveria, por óbvio, ser tema e assunto nas aulas de filosofia.

Além de lidar com o desmatamento fruto da extração ilegal de minérios e madeira, a Amazônia brasileira luta desde a década de 1970 contra o desmatamento originário do plano de integração da pecuária ao bioma. Hoje, mais de 400 mil fazendas ocupam a região, e a área total devastada que já chega a 20% da área total, tem na criação de gado e na plantação de soja, seus maiores inimigos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2021, 90% da área total devastada na Amazônia é ocupada por pastagem, e o rebanho bovino no bioma corresponde a 42% do rebanho brasileiro, o que em números significam mais de 89 milhões de cabeças de gado. A Amazônia dominada pela pecuária é uma exportadora líquida de carne bovina para o mercado nacional, e cerca de 87% da carne produzida é distribuída para grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro. Assistimos nos telejornais as notícias de uma Amazônia colonizada pela pata do boi e sendo liquidada pelo agronegócio. Esses são temas sinônimos de ativismo nas mais diversas lideranças indígenas.

A filosofia ameríndia brasileira, apesar de plural, converge para o ponto da tomada de consciência dos seres humanos na sua inter-relação com a natureza, de modo que o problema do desmatamento e desintegração do bioma pela pecuária, se converte em um problema ético-político filosófico, sobre o qual o ensino de filosofia tem muito a colaborar.

Temos muito o que aprender, tanto com povos originários, quanto com as comunidades tradicionais da floresta. Esses humanos que vivem na Amazônia e que fazem de sua experiência de vida um campo de experiência radicalmente anticolonial.

Quando pensamos em educação e escolarização dessas populações precisamos, portanto, pensar na sua pluriversidade cultural. As escolas nesse território apresentam características muito diferentes das quais estamos habituados a verificar em cidades e grandes centros. Encontramos escolas em alta floresta, escolas flutuantes que se emaranham com os rios e com toda a biodiversidade ali presente. A interação ser-humano e educação, no processo de escolarização, focaliza, sobretudo, a relação ser-humano e natureza. Os povos da floresta, evidentemente, experienciam os saberes da floresta como uma experiência educativa e pedagógica. O ensino de filosofia, nesse caso, não se restringe a comunicar saberes filosóficos oriundos do cânone europeu e ocidental. Pelo contrário, funde-se com a biodiversidade presente em seu entorno, aprende a escutá-la e faz dessa escuta motor de sua pedagogia. É nesse sentido em particular que vemos irromper no pensamento filosófico nortista um ensino de filosofia pautado na *cosmovisão* e na tentativa de resgate e reflorestamento dos conhecimentos dos povos originários:

[...] a exploração feita pelos brancos em nome do progresso é uma operação política de apagamento de tudo que existiu antes de esmagar a vida dos trópicos com suas botas. Os brancos têm a aborrecida obsessão de acreditar que todas as histórias começam com a sua chegada. Em geral, o que acontece é que as histórias terminam embaixo de suas botas, de suas armas e de suas motosserras (BRUM, 2021, p. 26).

A Floresta emerge como conhecimento ancestral e não mais como território necessariamente. Nessa perspectiva, natureza e ser humano fundem-se como parte de um todo originário. Nem mesmo a preposição “da” ao sublinhar “da floresta” pode ser admitida como perfeitamente válida ou suficientemente adequada. Assim como as palavras “índio” e mais recentemente “indígena” são criações linguísticas da branquitude para nomear aquilo que lhe é estranho. A formação corrente utilizada na linguagem que expressa “povos da floresta” denúncia às populações amazônicas o equívoco de alguns seres humanos que seguem tendo a cabeça cheia de esquecimento. É desse terrível mal-entendido que surgem a maioria dos problemas do qual se ocupa uma filosofia de cosmovisão ameríndia ao lado esquerdo-norte do Brasil. É quando se põe em xeque o que uma “minoridade dominante que compreende rio, montanha, terra como recurso e como mercadoria, e que portanto pode dispor deles como bem entender [...] matando parte aqui para aumentar o PIB ali” (BRUM, 2021, p. 99).

O povo que se faz floresta, são comunidades-floresta e não compreendem a Terra como algo apartado, esse território de dominação, exploração e exportação como a lógica do mercado tem produzido a humanidade a compreender. Toda uma tal filosofia humana, nesse caso, não faz sentido, sem antes tratar de ser mundana. Há um princípio básico primordial nessa cosmovisão: não existem humanos ou humanidade como donos do planeta e do ecossistema, o que existe na verdade são humanos viventes que pertencem à uma casa que já estava organizada muito antes de sua chegada. Somos nós que pertencemos à Terra e não o contrário. Nas palavras de Krenak:

Como é que, ao longo de 2 mil a 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo para essa essa luz incrível. Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão alienados do mínimo do exercício de ser? São chamados bárbaros para serem civilizados e integrar o clube da humanidade. Mas a humanidade é um liquidificador. Se sobreviver, vai brigar pelos pedaços de planeta que não comeu. Essa abstração civilizatória suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino, e se possível a mesma língua (KRENAK apud BRUM, 2021, p. 98).

O ensino de filosofia na perspectiva da cosmovisão ameríndia brasileira evoca o reencantamento do mundo, alia-se radicalmente às formas de pensamento anticoloniais e decoloniais, faz uma ode a toda forma de vida existente, retorna ao problema da humanidade ante aos caos da abstração civilizatória e se preocupa com uma ontologia do ser-ecológico. Um ensino de filosofia que consiste no cuidado do mundo e de tudo que é vivo. É um chamado para que alguns humanos que inventaram a noção predominante e perversa de humanidade caiam na real e não devorem o que sobrou do Planeta.

Dentre os(as) pesquisadores(as) vinculados ao GT, temos a presença dos(as) professores(as) Rosely Cabral Giordano no estado do Pará, a qual publicou em 2015 o texto “Inclusão e preconceito: acerca da filosofia e da pesquisa na formação de professores”, o professor Alessandro Rodrigues Pimenta, no estado do Tocantins, responsável por orientar as dissertações de mestrado “A produção do conhecimento à luz do pensamento de Deleuze no IFTO - Colinas: em busca da criação de conceitos no ensino médio (2019), de Edinho Benésio dos Santos; e, “As reflexões de Albert Camus como auxílio à reflexão moral em sala de aula” (2019), de Romêro Barbosa Sérgio. O professor Pedro Erginaldo Gontijo, professor na Universidade de Brasília, orientou, em 2020, na Universidade Federal do Tocantins, a

dissertação de mestrado de Valdo Rosário Sousa, intitulada “Ensino da retórica numa perspectiva sofística na E. E. Ensino Médio Profa. Elza M. Corrêa Dantas – São Domingos do Araguaia/PA- 4ª URE-Marabá-SEDUC/PA”; e mais recentemente temos a presença do professor Nelson Matos Noronha da UFAM.

A dissertação de mestrado de Sousa (2020) apresenta uma proposta para o ensino de retórica em uma escola pública de ensino médio na cidade de Araguaia no Pará. O autor explora possibilidades para a construção de conhecimentos de retórica a partir da visão dos sofistas. A pesquisa consistiu em uma análise teórica seguida de intervenção didática em duas turmas de 3º ano do ensino médio.

Na pesquisa de Barbosa (2019) encontramos o relato de um projeto desenvolvido em sala de aula com estudantes de ensino médio, o qual tematizou uma discussão moral a partir da teoria filosófica de Albert Camus. O objetivo central da proposta pedagógica centrou-se em compreender com os(as) estudantes o conceito de absurdo do filósofo franco-argelino.

Os temas trabalhados se organizaram a partir da ética da alteridade e ética da quantidade, perpassando pelo absurdo em relação à moral, ao suicídio físico, ao suicídio filosófico, e ao niilismo. Abordar tais temas com os(as) jovens do ensino médio, conforme o autor (2019), se mostra pertinente uma vez que abre a possibilidade para discussões sobre filosofia da existência, a qual auxilia os seres humanos a compreender e a lidar com os horrores pelos quais somos confrontados diariamente, como a guerra, a violência extrema, o ódio, o desprezo pela vida, entre outros. Destaca que a filosofia existencial de Albert Camus pode auxiliar as jovens gerações a se posicionar diante da realidade massacrante.

Já a pesquisa de Santos (2019), buscou explorar com os(as) estudantes de ensino médio de um instituto federal na cidade de Colinas, no Tocantins, a perspectiva da construção do conhecimento em filosofia como criação de conceitos, a partir das ideias dos autores franceses Deleuze e Guattari.

Considerando, pois, a perspectiva deleuzo-guattariana, Santos (2019), compreende o ensino de filosofia como a possibilidade da criação de conceitos. Desse modo, comprometeu-se em experimentar experiências pedagógicas em sala de aula que pudessem fornecer aos estudantes o movimento de criar seus conceitos. Assim, o autor relata que construiu aulas de filosofia que apresentassem a história da filosofia sem o viés de um pensamento representativo. Além, disso, buscou sempre solicitar atividades em que os(as) estudantes fossem impelidos(as) a demonstrar o seu posicionamento próprio a respeito dos temas estudados. Em geral, foram realizados ensaios ou artigos de opinião em relação a alguma temática trabalhada em aula. Para a construção desses escritos, realizaram-se atividades de pesquisa que, segundo Santos (2019),

configuraram-se como “zonas de fuga, que fugia de uma formação filosófica sem a liberdade para desenvolver o pensamento” (p. 173).

Chamou nossa atenção o fato de que todas as três pesquisas supracitadas, dedicaram um capítulo, geralmente o segundo, para analisar a constituição ou surgimento do ensino de filosofia no Brasil, e respaldar a importância de desenvolver projetos filosóficos em sala de aula, transformando-os em textos acadêmicos. Assim, os autores recorreram a pressupostos históricos do ensino de filosofia no Brasil: sua chegada com os jesuítas no projeto de colonização, as reformas e propostas ocorridas durante Brasil Império e Brasil colônia, as leis que regulamentam ou orientam o ensino de filosofia no século XX, bem como as lutas pela obrigatoriedade do ensino de filosofia nos currículos escolares a partir da década de 1990, e a legislação brasileira que versa sobre ensino médio e as políticas públicas para o ensino de filosofia. Além de oferecer as justificativas que julgam necessárias, a partir desse reconhecimento histórico da área, podemos observar, nessas produções, uma característica marcante em pesquisas que estão sendo realizadas no contexto do PROF-FILO, que consiste em demarcar o histórico de constituição da área do ensino de filosofia no Brasil. O que podemos identificar como um enunciado de reconhecimento de construção de um campo de conhecimento.

4.2 NORDESTE: UM ENSINO DE FILOSOFIA VISCERAL NO CORAÇÃO DO SERTÃO

Em relação às produções desde o Nordeste encontramos em nosso mapeamento 29 dissertações de mestrado, sendo a primeira realizada no ano de 2006, e 6 teses de doutorado, a primeira datada em 2011. Identificamos a recorrência de três eixos discursivos, nessas pesquisas, sendo eles: teorizações didático-filosóficas, teorizações político-educacionais e experiências docentes, e teorizações didático-pedagógicas. Dentre elas, percebeu-se a existência de seis conjuntos enunciativos: políticas públicas para o ensino de filosofia e currículo; formação de professores(as) de filosofia e perspectivas docentes; filosofia com crianças; experiências profissionais e experiências filosófico-didáticas na educação básica; diferentes níveis de ensino e suas especificidades quanto ao ensino-aprendizagem em filosofia, e avaliação em filosofia.

Dentre as teorizações filosóficas que, eventualmente, sugerem tanto a tônica de uma filosofia do ensino de filosofia, quanto de uma filosofia da educação, encontramos os seguintes

filósofos como orientadores do pensamento: Deleuze-Guattari, Nietzsche, Adorno, Wittgenstein, Foucault, Marcuse, Jacques Rancière, Mathew Lipman, Walter Kohan e Paulo Freire.

Ao tematizar a prática do ensino de filosofia no sertão do Araripe, no estado do Ceará, João Paulo Bastos da Silva (2020), se ocupa em investigar como ocorre a prática pedagógica de professores de filosofia com e sem habilitação específica na área. A partir de suas análises traça um debate sobre a ensinabilidade da filosofia e a formação docente desde as concepções de Alejandro Cerletti. Silva (2020), chama atenção para a necessidade de pôr a questão do ensinar a filosofar na formação do futuro(a) professor(a) de filosofia, pois ainda que este seja um assunto já consagrado na área do ensino de filosofia, ainda carece de repercussão na formação docente. Sendo o ensino concebido como uma prática do filosofar que consiste na constante renovação das perguntas filosóficas (p. 44), não basta somente que o licenciando(a) em filosofia, compreenda a direção de perseguir um ensino filosófico que possibilite que os (as) estudantes se experimentem filósofos (as). Esta seria, pois, parte relevante do processo, porém insuficiente. O ato do filosofar em sala de aula necessita da provocação filosófica, e nesse sentido é crucial que professores(as) de filosofia exerçam o filosofar em sala de aula. Ou seja, é condição indispensável que a formação docente encaminhe seu ensino de modo a chamar o(a) licenciando(a) a se experimentar no exercício do filosofar.

Sendo assim, a formação de professores(as) de Filosofia não pode ser lida como a consequência de algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que, ao final da formação, se juntariam com outras mais especificamente filosóficas (SILVA, 2020, p. 52). Há que se compreender, num aspecto mais amplo, que a formação ocorre em seu conjunto, e, muitas vezes, o ensino de filosofia na escola se espelha no modo como o profissional aprendeu filosofia no ensino superior. Visualiza-se assim, que “no ato de ensinar algum tema filosófico ensina-se também, ainda que não se o evidencie, ao ensiná-lo” (SILVA, 2020, p. 53). Destaca-se assim a necessidade de um giro na compreensão do ensino de filosofia que se liga diretamente ao modo que ocorre seu ensino na educação superior. Aqui está presente o enunciado de que se educa pelo exemplo: para que professores(as) de filosofia possam exercer o filosofar com seus estudantes em sala de aula, é importante que sejam impelidos(as) a filosofar durante sua formação docente filosófica, e para tal, esse convite precisa ser feito a partir da prática de seus(suas) professores(as) durante a graduação.

Desde essa prática *de dentro*, isto é, que começa no interior dos cursos de filosofia, significativas mudanças poderão ocorrer no ensino de filosofia escolar, com vistas a promoção de um ensino de filosofia visceral no coração do sertão.

Visceralidade e experiência de mundo (2014) são características marcantes do povo nordestino, sobretudo àquele que espalhado está pelo sertão. Um filosofar feito como os “farejadores de chuva”, farejará, em sala de aula, soluções para os problemas que acometem a sua terra: falta de chuva, seca, fome, a luta pelo direito à terra, a sede, o combate à xenofobia, entre outros. Trazer as vísceras do povo e do mundo para dentro da sala de aula, eis a força de um processo de filosofar os temas do cotidiano.

Quanto aos conjuntos enunciativos, mencionados anteriormente, indicamos as pesquisas de Vasconcelos (2011), Santos (2015), Soares Júnior (2019), Silva (2019), Almada (2021), Oliveira (2021), Rodrigues (2022) e Silva (2022), como produções que apresentam pressupostos filosóficos-didáticos para o ensino de filosofia escolar. Vasconcelos (2011), ao propôr-se a refletir sobre "o que significa pensar na aula de filosofia?" Cria intersecções entre o pensamento de Heidegger e Deleuze com vistas a oferecer contribuições para elaboração de uma filosofia da educação e filosofia do ensino de filosofia. Já Santos (2015), toma como ponto de reflexão a possibilidade de os(as) estudantes do ensino médio criarem seus próprios conceitos, e experimentarem o filosofar. Assim, relata em sua pesquisa intervenções filosófico-pedagógicas realizadas em suas aulas. Na mesma linha, está a pesquisa de Soares Júnior (2015), que se vale da genealogia nietzschiana para propor uma intervenção pedagógica-metodológica no processo do filosofar em sala de aula. Silva (2019), também inspirado na filosofia nietzschiana, especialmente a partir do conceito de vontade de potência, cria práticas para o ensino de filosofia no ensino fundamental com vistas a elaborar reflexões sobre a cultura e a criação artístico-filosófica. Rodrigues (2022), apresenta uma abordagem semelhante, no entanto, pautada na ética do cuidado de si de Michel Foucault. Em Almada (2021), encontramos a perspectiva de uma análise do ensino de filosofia no contexto do ensino integral. Desse modo, desenvolve uma metodologia do ensino filosófico com vistas a auxiliar o processo de formação integral humana. Já Silva (2022), lança-se em uma análise comparativa entre as ideias de Walter Kohan e Mathew Lipman no ensino de filosofia para e com crianças. E, Oliveira (2021) trabalha com narrativas e histórias de vida dos(as) estudantes como orientação de fundamento norteadora do ensinar a filosofar.

No registro de teorizações político-educacionais e experiências docentes, encontramos as pesquisas de Melo (2022), que investigou a caracterização da filosofia escolar frente ao Novo Ensino Médio; a tese de doutorado de Santos (2023) que analisou as potencialidades do ensino de filosofia como componente curricular na formação de pedagogos(as), oferecendo um levantamento do perfil deste ensino nos cursos de Pedagogia das universidades públicas de Alagoas; a dissertação de Silva (2020), que ao analisar as questões de filosofia política presentes

nas provas do ENEM, comparou-as com as questões sobre a temática presentes nos livros didáticos ofertados pelo PNLD de 2012, e a partir de sua análise formula um material didático para o ensino de filosofia política no ensino médio. Já na dissertação de mestrado de Santos (2021), encontra-se teorizações a respeito de propostas metodológicas desde a perspectiva da pedagogia histórico-crítica; no mesmo viés está a pesquisa de Souza (2020), ao pensar o uso do cinema como ferramenta para o ensino de filosofia.

Macêdo (2019), oferece, a partir de suas práticas docentes no ensino médio, teorizações sobre o ato educativo, a educação e a escola desde pressupostos da filosofia de Nietzsche, e Melo (2019), também a partir de suas experiências como professor de filosofia, oferece contribuições para o ensino de direitos humanos nas aulas de filosofia. Já as pesquisas de Brito (2019), Prudente (2017) e Silva (2021), pensam sobre o ensino de filosofia em diferentes contextos de educação e suas especificidades. Silva (2021), tematizou a relação da aprendizagem em filosofia na Educação de Jovens e Adultos, e Prudente (2017), observou o contexto do ensino superior do IFAL na modalidade da oferta de educação à distância, com vistas a apontar desafios e problemas que se circunscrevem a formação docente de filosofia desde essa modalidade. Por sua vez, Brito (2019), investigou a experiência do PIBID-Filosofia de Caicó no Rio Grande do Norte no que tange a criação de metodologias de ensino.

Santos (2011), ao olhar para as suas práticas docentes propôs intervenções didáticas que correspondessem à formação das capacidades leitoras dos estudantes do ensino fundamental, evidenciando a relação entre ensino de filosofia e os variados gêneros textuais na intersecção com o contexto de vida de seus(suas) alunos(as). Santana (2021) traz para a sua pesquisa a cultura popular nordestina. E com isso, formula possibilidades para o ensino de filosofia através da literatura de cordel. Este que é, a título de conhecimento, um recurso utilizado por muitos professores(as) de filosofia na educação básica na região Nordeste. Ao aproximar a cultura popular poética nordestina nas práticas de ensinar filosofia, ensina-se não somente o conteúdo filosófico como demonstra-se que é possível um filosofar feito desde o nosso território, com cheiro da nossa terra e com traços da nossa gente.

O professor Lindoaldo Campos é um pesquisador-artista que “ensinaprende filosofia e vive pelejando para entoiceirar os multiversos poéticos e filosóficos em textos lúdicos que possam impulsionar nossas capacidades artísticas, reflexivas e extensivas” (2019). Na aposta na literatura popular do cordel para ensinar a filosofar, Campos confeccionou a “Coleção Filosofia em Cordel”, a qual reúne 11 peças, sendo elas: **Cordel n° 1** – Filosofia: o que é isso? (Origem – Fundamentos – Períodos – Temas – Pensadores); **Cordel n° 2** – Espanto: o começo de tudo – Os filósofos pré-socráticos; **Cordel n° 3** – Conhece-te a ti mesmo – A filosofia de

Sócrates; **Cordel n° 4** – O banquete de Platão; **Cordel n° 5** – Diógenes, o cínico – o bufão da filosofia; **Cordel n° 6** – O conhecimento (Platão – Santo Agostinho – São Tomás de Aquino – Bacon – Locke – Descartes – Hume – Kant); **Cordel n° 7** – Como filosofar com o martelo – o pensamento de Nietzsche; **Cordel n° 8** – Ética 1 – A inaudita arenga de João Grilo, Padre Panécio e Chico Pança (Hedonismo – Ceticismo – Estoicismo – Epicurismo); **Cordel n° 9** – Ética 2 – A engenhosa palestra de João Grilo e o Juiz Feliciano de Moraes (Aristóteles – Bentham – Stuart Mill – Kant – Espinosa – Sartre – Schopenhauer); **Cordel n° 10** – Filosofia Política 1 – A nunca vista nem ouvida peleja de João Grilo e o Coronel Pereira (Aristóteles – Maquiavel – Karl Marx); **Cordel n° 11** – Filosofia Política 2 – O fabuloso triálogo de João Grilo, o Prefeito Tomás e Lúcio Mata-borrão (Platão – Hobbes – Locke – Rousseau – Montesquieu).

Cordel n° 1 – Filosofia: o que é isso?

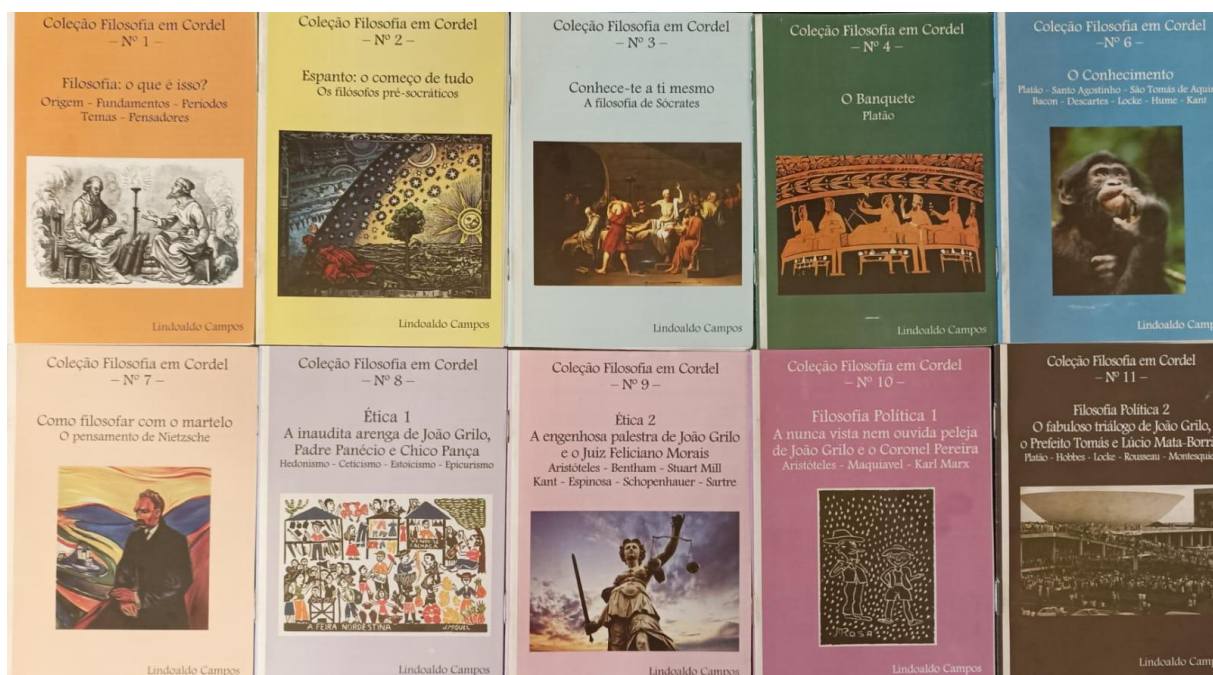
“Às senhoras, aos senhores
 A todos, por cortesia
 Venho pedir cabimento
 Pra falar, em poesia,
 Sobre um tema provocante
 Que traz pro “cabra” pensante
 A luz da Sabedoria

Falo da Filosofia
 Que vem desse ligamento:
 Filo (que é amizade)
 Sofia (conhecimento)
 É o amor ao saber
 Vontade de conhecer
 Para agir com fundamento

É a arte do pensamento
 Que vem da reflexão
 Um estrupício no “quengo”
 Pela força da razão

É suspeita, inquietude
 Ideia, exame, atitude,
 Valor, conceito, ação...”
 (Lindoaldo Campos)

Fotografia 2 – Coleção Filosofia em Cordel



Fonte: (arquivo pessoal da autora).

Cordel nº 3 – Conhece-te a ti mesmo

“Lá venho pedir de novo
 Licença à senhoria
 Para falar sobre Sócrates
 Como pensava e vivia
 Falante ou Meditabundo
 Bulindo com todo mundo

Buscando Sabedoria

O “Pai da Filosofia”
 Tem sua realeza
 Por estudar o ser humano
 Ao invés da natureza
 Além disso, em amplitude
 Mostra, que em cada atitude
 Que a busca da virtude
 É a nossa maior riqueza

Desprovido de beleza
 Tudo nele se exagera:
 “Olho de boi” e beijudo
 Baixo, calvo e barrigudo
 O nariz, uma cratera
 Seu pai talhava madeira
 Sua mãe era parteira
 E Xantipa, a companheira
 Uma perfeita megera

O banho, desconsidera
 Manto sujo, pé no chão
 Nunca aceitou recompensas
 Pra não sofrer opressão
 Não deixou nada anotado
 Seu saber foi registrado
 Por alunos, com cuidado
 Qual Xenofonte e Platão”

(Lindoaldo Campos)

4.3 O SUDESTE E SEUS (DES)CAMINHOS RUMO AO ENSINAR A FILOSOFAR

Quanto às pesquisas desenvolvidas na Região Sudeste do país, encontram-se números importantes. Aproximadamente 50% dos(as) pesquisadores(as) vinculados ao GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF, estão nesta região, mais especificamente em três estados: 11 lotados no Rio de Janeiro, 14 em São Paulo e 03 em Minas Gerais.

Da produção total que mapeamos e analisamos, a Região Sudeste é responsável por desenvolver cerca 50, 56%, estando presente nela 23 teses e 66 dissertações que versam sobre a temática do ensino de filosofia. Destas, 09 teses realizadas em universidades localizadas no Estado do Rio de Janeiro e 14 no Estado de São Paulo, correspondendo a mais de 56% do total de teses produzidas em todo território nacional – conforme a materialidade observada nesta pesquisa. Já no que diz respeito às dissertações, encontramos 38 realizadas no Estado de São Paulo, 20 no Estado do Rio de Janeiro e 08 no Estado de Minas Gerais – o equivalente a mais de 48% das produções totais analisadas nesse estudo.

Historicamente o eixo Rio-São Paulo tem sido um lócus importante na produção discursiva sobre ensino de filosofia no Brasil. Seja pelos marcos de seus (des)caminhos rumo ao ensinar a filosofar, desde o nascimento da Universidade de São Paulo e a criação do primeiro departamento de filosofia do Brasil, o qual nos legou a herança do método estrutural francês e método historiográfico em nossas práticas de ensinar e aprender filosofia – conforme tratamos em outra ocasião, e cujas pesquisas de Augusto Rodrigues (2017) e José Roberto Sanabria de Aleluia (2014, 2021) analisam com mais empenho e especificidade. Seja pela tônica dos eventos realizados nesses estados na primeira década dos anos 2000, com a luta pelo retorno da filosofia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio - como é o caso dos enunciados postos em circulação pelo *canteiro de Piracicaba*.

Destaca-se também a presença de dois professores responsáveis por orientar pesquisas em/sobre ensino de filosofia nos primeiros anos do século XXI: o professor Sílvio Gallo, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); e o professor Walter Kohan, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ambas universidades estaduais, o que nos chama atenção para a força e presença que tais instituições têm na história do ensino de filosofia no Brasil.

Não podemos deixar de atentar ainda para a posição privilegiada que os estados e cidades de Rio de Janeiro e São Paulo ocupam na formação sócio-histórica do país. São e foram, pois, grandes centros econômicos, culturais, industriais, políticos e turísticos da sociedade brasileira. São Paulo, tem na sua capital a maior metrópole da América Latina, e um número expressivo de universidades. O estado com a maior população do Brasil é responsável por mais de 23% do total de instituições de ensino superior nacionais, segundo os dados do IBGE. Temos também, nestes dois estados, a presença das duas maiores universidades do nosso país, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Como grandes centros, as capitais paulista e carioca representam fatores sócio-históricos marcantes na constituição de nossa república. Durante a chamada política café com

leite – período histórico compreendido entre primeira república e república velha – acordos políticos que constituíram São Paulo e Minas Gerais como grandes oligarquias regionais da nação, sendo que a escolha para a presidência da república revezava por algum oligarca representante destes estados. E, dessa maneira, São Paulo foi se consagrando como um grande polo econômico, cultural e político do país.

Já o Rio de Janeiro tem na história de sua formação enquanto estado federativo, o fato de ter sido a segunda capital do Brasil, entre os anos de 1763 e 1960. Fator esse que contribuiu muito para o seu desenvolvimento político-econômico, haja vista a presença da família imperial no seu território e destinação de recursos e investimento para a construção da cidade.

Nota-se também no Rio de Janeiro, a consolidação de um dos colégios mais importantes de nosso país, o Colégio Pedro II, fundado em 1837, pelo jurista Bernardo Pereira de Vasconcelos. Ele acreditava que a instrução privada era inadequada frente aos anseios da constituição de uma república forte e com prestígio nacional, e deste modo advogava em prol da instrução pública. Como a educação secundária esteve na mão dos colégios particulares durante o Império, Pereira de Vasconcelos concebeu a ideia de criar o Colégio Pedro II como expoente de uma tradição educacional pública. E assim foi, o Colégio fora mantido pelo próprio Imperador Pedro II, que escolhia os professores a lecionar nele e também assistia às provas e conferia pessoalmente as médias aos estudantes. Durante esse período, o Colégio Pedro II constitui-se como a única instituição educativa a realizar exames que possibilitavam o ingresso em cursos de ensino superior. Com uma tradição de mais de cento e sessenta anos, atualmente o Colégio Pedro II é uma instituição referência de ensino público federal em nosso país.

A tese de doutorado de Ingrid Müller Xavier (2010), intitulada “O que significam aprender e ensinar filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II”, fornece uma preciosa contribuição sobre as práticas educativas realizadas na instituição, demonstrando a significativa e singular importância das experiências de ensino de filosofia lá construídas.

Outra importante instituição, trata-se do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RJ) que desde a segunda década do século XXI, vem realizando pesquisas de pós-graduação em ensino de filosofia. Criado em 2012, o Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET/RJ, tem como objetivo geral formar profissionais capazes de “ensinar filosofia para diversos públicos de forma autônoma com domínio teórico das questões clássicas da filosofia e das questões relativas ao seu ensino quanto com o domínio operacional da pesquisa e do fazer didático-pedagógico e de sua avaliação” (PPFEN, 2022).

Fazemos um destaque especial para a dissertação de mestrado orientada pelo professor Felipe Gonçalves Pinto, em 2018, que se ocupou de analisar e descrever os processos do ensino de filosofia nos cursos de ensino médio integrado do CEFET/RJ.

Devido ao expressivo número de pesquisas desenvolvidas na Região Sudeste, optamos por organizá-las em períodos históricos de modo a conduzir nossa análise. Assim, agrupamos as da seguinte forma: entre os anos de 2000 a 2010, 2010 a 2015 e 2015 a 2023. O critério para o agrupamento consiste em organizar e dar mais fluidez ao texto, haja vista o grande quantitativo da materialidade. No primeiro período encontramos os títulos conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 13 – Pesquisas Região Sudeste 2000 - 2010

DISSERTAÇÕES 2000 - 2010
O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº 9394/96): análises e reflexões (2000)
O ensino de filosofia e a educação de si mesmo: refletindo com Nietzsche (2000)
Filosofia no ensino médio: sentidos a serem construídos na escola pública do Distrito Federal (2001)
Subjetividade, escola e filosofia: a prática da filosofia na escola e a trans/formação dos modos de existência (2001)
Os professores de filosofia e os sentidos de suas práticas docentes no ensino médio regular das escolas públicas do distrito federal (2003)
O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica (2004)
O riso na prática filosófica com crianças (2006)
Formação docente em filosofia para crianças (2007)
Sentido da filosofia no ensino médio: contribuição para a formação do jovem na óptica do professor (2007)
Papel da filosofia na formação do jovem do ensino médio à luz do pensamento de Joaquim Severino e Edgar Morin (2009)
Os desafios do ensino de filosofia na sociedade atual (2009)
A Razão para o Iluminismo e para o pensamento complexo: possíveis implicações desse estudo para o ensino de filosofia no ensino médio (2009)
Fala, gesto, silêncio: uma questão pedagógica A discussão entre sofistas e filósofos pelo sentido e poder de ensinar (2010)
Pensamento em movimento: possibilidades dos jogos teatrais como instrumento de criação e compreensão de conceitos (2010)
TESES 2010 - 2008
Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze (2008)
Ensino de filosofia e endereçamento de ética nos PCN: controle ou democracia (2008)
O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? (2009)
Aprendizagem do pensamento em filosofia: história, afeto e conceito (2010)
O que significam aprender e ensinar filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II (2010)

Fonte: (elaborado pela autora).

Conforme se observa no quadro supracitado, durante os primeiros cinco anos dos anos 2000, as pesquisas em ensino de filosofia centraram-se na interface das políticas públicas educacionais. Cabe lembrar que neste momento a filosofia ainda era uma disciplina optativa nos currículos escolares brasileiros. Então, olha-se com mais evidência para os sentidos da filosofia no Ensino Médio a partir da LBD 9394/96 e suas nuances sobre o sentido formativo da filosofia e seu papel na escola básica. Questiona-se, sobretudo, a noção de filosofia como formação para a cidadania, e abre-se a discussão sobre “que significa formar cidadãos?”, bem como de “que cidadania estaríamos falando?”. Nessa perspectiva, as pesquisas voltam sua atenção para as significações filosóficas e pedagógicas das práticas docentes da filosofia escolar. É em 2004 que entra em cena o discurso do ensino de filosofia como experiência filosófica, ou seja, o ensinar a filosofar, do qual tratamos na última seção da Parte I desta tese.

Já em 2006 e 2007 vimos emergir as primeiras pesquisas sobre filosofia para e com crianças, cujo discurso atualmente é amplo e reúne um número considerável de pesquisas. Após a obrigatoriedade da filosofia nos currículos escolares, promulgada pela Lei 11. 684/2008, a produção discursiva sobre a função social da filosofia na escola faz eco nas pesquisas que se seguem pós-2008. Está sendo posto em circulação, nesse período, o enunciado sobre os sentidos da formação filosófica para os(as) jovens do ensino médio. Entra em cena, portanto, o debate sobre juventudes, o que convoca a filosofia conversar com outras áreas do conhecimento como a psicologia e a sociologia – mais especialmente a sociologia da juventude.

Deste debate inicial decorre o discurso sobre as possibilidades e desafios de ensinar filosofia para e com os(as) jovens, sobretudo em uma escola de massas. Tem-se, neste momento, o movimento de construção de pesquisas que pensem a relação do ensino de filosofia na intersecção juventude, ensino médio e estratégias didáticas. Aos poucos vai aparecendo, na literatura, a necessidade da reflexão e teorização filosófica sobre os sentidos do ensino-aprendizagem em filosofia. Inicia-se, então, um giro discursivo que entre 2008-2010, começa a oferecer subsídios filosóficos para pensar a prática filosófica escolar. Podemos dizer que é nesse registro histórico que emergem algumas proveniências de uma filosofia do ensino de filosofia na pesquisa brasileira. O pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze se apresenta como discurso orientador dessas paisagens conceituais. A tese de doutorado de Simone Gallina

(2008) “Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze”, marca esse registro discursivo, que mais tarde irá fazer eco na produção didático-filosófica do ensino de filosofia.

Podemos afirmar que nesse período compreendido entre 2000 a 2010, as pesquisas, dissertações de mestrado e teses de doutorado, lançam as pistas para os discursos que orientam as teorizações filosófico-didáticas da produção brasileira, mas não sem antes inaugurar a possibilidade de um pensamento filosófico para a assim chamada filosofia do ensino de filosofia. Nos anos subsequentes a 2008, encontramos registros discursivos que versam sobre os conjuntos enunciativos: políticas públicas educacionais para o ensino de filosofia e currículos escolares, filosofia com crianças, experiências docentes, propostas metodológicas, sujeitos escolares, contextos e culturas, filosofia da educação e filosofia do ensino. O quadro abaixo apresenta os títulos defendidos no período:

Quadro 14 – Pesquisas Região Sudeste 2010 – 2015

DISSERTAÇÕES 2010 – 2015
Filosofia com crianças na escola pública: possibilidades de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(as)? (2011)
A antropologia filosófica de Edgar Morin e suas contribuições para a filosofia da educação e para a prática em ensino de filosofia (2012)
O ensino de filosofia na reforma Gentile (1923-1925) (2013);
Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes (2013)
O que pode o filosofar no ensino fundamental: caminhos para uma educação na perspectiva emancipatória (2013)
Ensino de filosofia: uma sequência didática para o ensino médio (2014)
A profanação como possibilidade para a educação em filosofia no ensino médio: análise dos programas de filosofia entre 1940 e 1961 (2014)
O ensino de filosofia no Brasil: uma arqueogenealogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (2014)
O ensino de filosofia na proposta curricular do estado de São Paulo: espaço para experimentar formativas? (2014)
Suspensões e desvios de escrita: as travessias da filosofia na escola pública (2014)
Propostas metodológicas para o ensino de filosofia no ensino médio: análise à luz das ideias de Alejandro Cerletti (2015)
O ensino de filosofia no Brasil: a sua formação discursiva no contexto universitário de 1930 e 1968 (2015)
Pensamento crítico e ensino de filosofia: proposta para argumentação em sala de aula (2015)
TESSES 2010 -2015
Ensino de filosofia e resistência (2012)
Cinema, educação e filosofia: possibilidades de uma poética de ensino (2014)
Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola (2014)
Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades para o pensar bem à formação das atitudes (2015)

O ensino de filosofia no ensino médio técnico: o exercício de si como modo de vida filosófica (2015)
Filosofia com crianças: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (AR) (2015)

Fonte: (elaborado pela autora).

De modo geral, podemos dizer que os conjuntos enunciativos empregados nas pesquisas se referem à três eixos discursivos, a saber, teorizações didático-filosóficas, teorizações filosóficas, e teorizações políticos-educacionais na interface de experiências docentes. Os discursos presentes nas pesquisas dizem de uma íntima relação entre o pensamento filosófico e o pensamento educacional na construção de um ensino de filosofia significativo à formação humana. Nesse sentido, está colocado o enunciado da não separação entre os saberes da educação e da filosofia no modo de compreender o ensino de filosofia, embora os saberes filosóficos, nesse momento, se coloquem com mais evidência e na posição de tornar o ensino de filosofia assunto da filosofia.

Acreditamos que esse movimento aconteça, justamente pela necessidade da compreensão do ensino da filosofia como um problema genuinamente filosófico e do chamamento para que os departamentos de filosofia do país observassem o ensino como tema e assunto importante. Há que se mencionar também os prejuízos pedagógicos-filosóficos que a perspectiva de uma didática instrumental causou ao ensino de modo geral. A compreensão mecanicista e reducionista da didática instrumental encaminhou o debate pedagógico acerca da exigência de didáticas específicas, e no seio de didáticas específicas, surge a discussão de uma didática da filosofia que se estabeleça como uma didática filosófica. Nesse sentido, encontramos nas pesquisas analisadas a marcante presença do discurso didático-filosófico.

Já no que se refere aos anos posteriores, 2015 a 2023, temos o discurso das experiências didáticas e docentes como o grande mote das pesquisas, conforme se apresenta a seguir:

Quadro 15 – Pesquisas Região Sudeste 2015 - 2023

DISSERTAÇÕES 2015 – 2023
A filosofia no ensino médio: possibilidades e experiências (2016)
Infância, experiência e ensino de filosofia (2016)
O campo da subjetividade e o uso da imagem e da fotografia no âmbito do ensino de filosofia (2016)
Pop'filosofia: um ensino estético conceitual (2016)

Aprendendo a escrever, ensinando a filosofar: uma experiência de alfabetização filosófica com jovens e adultos da EJA em Angra dos Reis (2016)
Entre o ensino de filosofia e a aprendizagem filosófica: a experiência do pensar a partir de Gilles Deleuze (2016)
A experiência do aprender no ensino de filosofia por entre signos e afectos (2016)
Argumentação e formação cidadã: aportes para uma filosofia do ensino de filosofia (2016)
Educação filosófica por meio de experimentações sensíveis (2017)
Filosofia e o cuidado de si na escola: entre a fala e a escrita (2017)
Experimentações educativas no ensino de filosofia: sub-versões das sequências didáticas (2017)
Da transformação do aprendiz em filósofo: o ensino de filosofia e as possibilidades do aprendizado filosófico (2017)
Manual para a gamificação do ensino de filosofia: usando o lúdico em sala de aula (2017)
A fruição estética dos jogos teatrais no filosofar (2018)
Retórica no Ensino de Filosofia (2018)
O ensino de filosofia nos cursos de ensino médio integrado do CEFET/RJ (2018)
A importância da leitura filosófica em sala de aula e seus desdobramentos no processo formativo de alunos de ensino médio (2019)
Reflexões filosóficas no campo da ética como forma de prevenção ao assédio moral (2019)
Filosofia e Ensino no Cárcere: leis, conceitos, contextos e sujeitos (2019)
Aqui não tem nada? A favela carioca como problema filosófico (2019)
As disciplinas sociologia e filosofia no ensino médio: a construção do processo de transposição didática (2019)
O ensino de filosofia para a autonomia e a valorização das potencialidades dos educandos (2019)
Sobre reafirmar o papel do professor filósofo ao ensinar filosofia (2019)
Filosofia no Ensino Fundamental II: práticas argumentativas e civilidade (2019)
Filosofia em atos e as contribuições da teoria crítica para a fundamentação de um currículo emancipatório (2019)
O ensino de filosofia e bullying: entre o currículo e as aulas (2019)
O que pode o cinema no ensino de filosofia? (2020)
Por um ensino menor de filosofia: contra o modelo hegemônico de originalidade grega (2020)
Filosofia com crianças e mascotes: entre filosofia e artesanaria (2020)
Oficinas de pensamento na promoção de experiências filosóficas (2020)
Concertar o amanhã: experimentações no ensino da filosofia (2020)
As antinomias do ensino de filosofia: caminhos e possibilidades para o seu ensino à luz da literatura (2021)
Tecer com afetos e narrar histórias: percursos no ensinar e no aprender filosofia (2021)
Acuarelas filosóficas: uma revisión del concepto de curriculum em filosofia para niñxs a partir de la noción de natalidade (2021)
Laboratório de Pensamento e ensino de filosofia: a escrita e o diálogo como experiência filosófica no interior de uma escola pública de periferia (2022)
O ensino de filosofia: segundo o referencial curricular da rede de ensino do Estado de Alagoas (2022)
TESES 2015 – 2023

Pensamento e felicidade na infância (2016)
Repensando o sentido formativo da atividade filosófica à luz do trabalho sobre si mesmo de Wittgenstein: se filosofar é trabalhar sobre si, o que se trabalha quando se filosofa? (2016)
O professor de filosofia e o incomodo filosófico frente ao conhecimento (2017)
Dialogar, conversar e experienciar o filosofar com crianças na escola pública: encontros e desencontros (2017)
Filosofia no ensino médio: o que pensam os professores (2018)
Infância como caminho de pesquisa: O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professores e professoras (2018)
Olimpíadas de filosofia no Rio de Janeiro: uma experiência filosófica (2020)
Existencialismo e ensino de filosofia (2021)
O ensino de filosofia no Brasil: uma arqueogenealogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (2021)
Por um dever quilombo na escola pública: resistir com infâncias na filosofia (2023)

Fonte: (elaborado pela autora).

São, pois, pesquisas que retratam uma época e contam sobre as experiências com o filosofar na escola básica. Toma-se o chão da escola e o trabalho filosófico como premissa de elaboração conceitual. Em termos de campo de conhecimento podemos identificar a presença discursiva dos saberes educacionais, ainda que eles não sejam mencionados explicitamente. No entanto, ao se falar de escola, infâncias, juventudes, modos de ensinar, referenciais curriculares, aprendizagem em filosofia, metodologias de ensino, estratégias de ensino, diferentes níveis de ensino, diferentes contextos e espaços formativos na intersecção com experiências docentes, ainda que pautados ou mediados pelo pensar filosófico, não estaríamos em anterioridade falando de educação, ou de assuntos relativos aos saberes educacionais? Importante mencionar ainda a necessidade de realizar uma analítica demonstrando as distinções entre as produções acadêmicas oriundas do mestrado acadêmico e profissional, a qual, no entanto, não teremos fôlego nesta tese.

4.4 CENTRO-OESTE: A AULA – UM PLATÔ FÉRTIL!

Na região centro-oeste do país, encontramos em nosso mapeamento, apenas uma pesquisa em/sobre ensino de filosofia. Cabe notar, no entanto, a presença do professor Pedro Erginaldo Gontijo, professor da Universidade de Brasília, também orientador no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, o PROF-Filo, na Universidade Federal do Tocantins.

A dissertação de mestrado intitulada “Para pensar a aula de filosofia: interações com rizoma e outros conceitos de Deleuze”, de autoria de Antônio Kubistchek Braga de Oliveira,

foi defendida no de 2020. O autor reflete sobre sua experiência escolar, considerando mais de duas décadas de atuação como professor em escolas de periferia. Segundo sua constatação, o sistema escolar, por vezes, está enfadonho, com ações mecânicas e repetitivas que visam estabelecer a reprodução de modelos pedagógicos que tornem perene à organização social a qual a escola serve. Contudo, em alguns momentos algo destoa da reprodução improdutiva e acontecem movimentos que potencializam os atores da vida escolar.

Não obstante, Oliveira (2020), observa a tendência de a gestão escolar ter a aula como objeto central da atividade escolar. O que, na visão do autor, é sinônimo de frear movimentos importantes que podem acontecer na formação escolar, como um passeio, uma saída de campo, um evento educacional, uma competição esportiva, etc. De acordo com ele, “a escola centra o foco na aula para que essa sirva como ferramenta ao desejo de conservação da norma (OLIVEIRA, 2020, p. 3). Porém, ao conduzir as aulas de filosofia a partir da concepção do filosofar, um paradoxo aparece diante de si: “como pode a aula ser reprodutora do sistema, e ao mesmo tempo, em muitos casos, permitir a quebra das regras que a aula deveria transmitir?” (OLIVEIRA, 2020, p. 5). Assim, nosso autor toma a aula como tema e problema de pesquisa em sua dissertação de mestrado. Algo inusitado. De todas as produções que tivemos contato, esta é a primeira que coloca a aula de filosofia como foco central de um problema filosófico.

Ao pôr a aula no centro, Oliveira inaugura a investigação de um tema que geralmente ocupa destaque como referencial nas pesquisas em/sobre ensino de filosofia. A temática em questão é objeto de investigação não somente pela inquietação filosófica de Antônio, senão pela sua condição singular de professor de filosofia que após duas décadas lecionando, está disposto a colocar algumas concepções cristalizadas sobre o que seja o espaço da aula, para lançar-se em uma elaboração conceitual sobre ela.

O autor em questão refere-se à sua pesquisa como um trabalho de filosofia de educação, que encontra na filosofia rizomática deleuzo-guattariana uma potente interlocução. A proposição inicial posta pelo pesquisador é enfática: a aula acontece! E o que acontece na aula? Poderíamos pensar a aula como a possibilidade de desenvolvimento de um rizoma? Se, no espaço educativo, no contexto da sala de aula, havendo o permanente diálogo e o convite ao filosofar, é adequado supor que a aula funcionaria como terreno fértil para o plantio e colheita de sementes filosóficas que são os conceitos. Oliveira (2020) pensa a aula assim: um platô fértil, em que a gramínea cresce livre, criando rizomas e intensidades à vontade.

Inspirado no pensamento de Deleuze, Oliveira (2020) defenderá a aula como um problema filosófico, em que a possibilidade do filosofar começa pelo entusiasmo ou não do professor. E, para tal, a aula precisa de ensaio, de preparação: “é necessário chegar ao ponto de

falar algo com entusiasmo. O ensaio é isso” (DELEUZE, 2001). Para Oliveira (2020): é necessário chegar ao ponto de ensinar algo com entusiasmo: a aula é isso.

A pergunta “que é a aula?”, ocupa, na visão do autor, a mesma tônica que as perguntas “que é ensino?”, “que é a educação?”, e assim por diante. E, sobre ela, o(a) professor(a) de qualquer área do saber deve se ocupar. No entanto, a pergunta “que é a aula de filosofia?” traz para filósofos(as) o questionamento pelo que acontece e o que poderia acontecer numa aula de filosofia. Para Oliveira (2020), a aula de filosofia pode ser entendida como o espaço a ser ocupado para a formação do conceito. Para tal, a aula de filosofia “pode ser o espaço de emancipação do(a) estudante quando colocado defronte a sua própria solidão” (OLIVEIRA, 2020). Estar só, diante de si mesmo e ante um problema filosófico, no coletivo de uma turma, eis a potência do filosofar em uma sala de aula.

Além do aspecto individual da formação, destaca também o papel de potência coletiva que a aula pode ter frente à educação maior e ao Estado. A aula, nessa perspectiva, pode se colocar como espaço de resistência e máquina de guerrilha frente o Estado, uma vez que se afirma na contramão de formar massas capturados pelo desejo maquínico de subjetividades capitalísticas. A aula, e especificamente a aula de filosofia, pensada na micropolítica de uma educação menor, possibilita a irrupção do novo, e inscreve a possibilidade de subverter a ordem da escola institucional que educa para a normalização dos sujeitos.

4.5 O SUL QUE NÃO ESMORECEU: UMA TENTATIVA DE TEMPO BOM

Até aqui viemos falando das Regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste e suas produções em/sobre ensino de filosofia, a partir dos recortes estabelecidos pela nossa pesquisa. Neste momento, falaremos de uma região brasileira que nos últimos anos ficou conhecida pela ignorância de seus discursos separatistas. Tão absurdos e problemáticos são os efeitos desse discurso, que a região tem sido conhecida Brasil afora como sinônimo de desfalecimento crítico. No entanto, nesta pesquisa, apresentaremos um Sul que não esmoreceu e a sua luta sisífrica em defesa da filosofia escolar.

São 11 os(as) pesquisadores(as) que compõem o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar que estão na Região Sul. Destes, 05 estão no Estado do Rio Grande do Sul e 06 no Estado do Paraná, não havendo nenhum no Estado de Santa Catarina. A região conta com 48 pesquisas, sendo 36 dissertações e 12 teses que foram realizadas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual de Londrina, sob orientação

dos(as) professores(as) Antônio Edmilson Paschoal (UFPR), Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM), Darcísio Muraro (UEL), Geraldo Balduino Horn (UFPR) e Leoni Henning (UEL).

Algumas pesquisas que aparecem na Região Sul demonstram temáticas pouco exploradas em pesquisas de outras regiões, como é o caso das temáticas de livro didático de filosofia, estágio curricular supervisionado em filosofia e avaliação em filosofia. Sobre o tema da avaliação, por exemplo, encontramos duas dissertações que analisam a questão, sendo a pioneira realizada no Rio Grande do Sul, na Universidade Federal de Santa Maria, por Guilherme dos Santos no ano de 2018, e a segunda realizada em 2020 no Estado do Rio Grande do Norte.

Em relação à temática de livros didáticos de filosofia e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), encontramos ao todo 07 pesquisas, sendo 04 realizadas na Região Sul do país, em que estão a dissertação (2019) e tese (2023) de Raquel Brum Sturza que analisa e conta a história dos livros didáticos de filosofia no Brasil, e as dissertações de Alceu Cordeiro Júnior (2016) e Altair Gabardo (2019).

A temática do Estágio em Filosofia aparece em duas dissertações de mestrado defendidas no ano de 2019. Trata-se das pesquisas de Elizabete Amorim, em Alagoas, e de Jéssica Erd Ribas, no Rio Grande do Sul. Ribas (2019) analisou a formação filosófica do curso de licenciatura em filosofia da Universidade Federal de Santa Maria a partir do contexto do estágio curricular supervisionado, problematizando a produção de subjetividades docentes de professores(as) estagiários(as) considerando suas práticas de aprender e ensinar filosofia e do contexto formativo do curso. E além disso, ofereceu algumas pistas para pensar um estatuto político-epistemológico para o estágio em filosofia, tema ainda inexplorado na literatura brasileira.

Outros temas que aparecem na Região Sul de modo pioneiro na pesquisa acadêmica, referem-se às contribuições para pensar um ensino de filosofia afro-brasileiro – cujos enunciados analisaremos com mais afinco no capítulo 6 desta tese –, a recepção da filosofia pelos estudantes surdos no contexto do ensino médio, e a leitura e escrita em filosofia diante das tecnologias da informação e comunicação (TIC's).

Do mesmo modo como procedemos no Sudeste, optamos por dividir as pesquisas em períodos históricos compreendidos entre 2000 a 2010, 2010 a 2015 e 2015 a 2023. . Sobre o primeiro agrupamento, encontramos o seguinte:

Quadro 16 – Pesquisas Região Sul 2000 - 2010

DISSERTAÇÕES 2010 – 2000
O filosofar na sala de aula: elementos para uma discussão metodológica sobre as diferentes objetivações espaço-temporal entre professor-aluno na proposição e tratamento de conteúdos filosóficos no ensino médio – (2009)
A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense – (2008)
Um estudo sobre as necessidades formativas dos professores de filosofia na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria - (2007)
Mas, o que se faz numa sala de filosofia?!?! Uma análise do eixo educação pela filosofia das diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Curitiba – (2007)
Educação filosófica: uma proposta para a construção da cidadania – (2007)
Filosofia no ensino médio: reflexões a partir de uma análise filosófica libertadora – (2006)
A filosofia no ensino fundamental na perspectiva das pesquisas discentes – (2006)
Saberes da docência do professor de filosofia de nível médio - (2005)

Fonte: (elaborado pela autora).

Destacam-se a busca por elaborações teóricas sobre os sentidos da filosofia e da docência filosófica no discurso produzido sobre o ensino da filosofia, atentando para as necessidades formativas dos(as) professores(as), com vistas à promoção da experimentação filosófica desde o ensino superior. A partir desse enunciado, têm-se a compreensão do lugar singular da filosofia como disciplina no ensino médio, ao intencionar promover experiências filosóficas aos estudantes. Não obstante, discute-se sobre os desafios da filosofia em sala de aula considerando os contextos e culturas em que ela se insere.

Importante demarcar que se encontra, nesse momento, a presença do enunciado de observar e considerar o entendimento e recepção dos(as) estudantes a respeito da filosofia, com vistas a esboçar compreensões mais próximas da realidade.

Essas são, pois, o conjunto de pesquisas que de Norte a Sul do país orientaram o desenvolvimento analítico desta tese. Considerando a análise de discurso dessas produções, os capítulos que se seguem oferecerão problematizações a respeito dos enunciados contidos no debate epistemológico do campo, bem como na discussão a respeito sobre o caráter eurocêntrico e colonial da filosofia ocidental que se inscreve no ensino da filosofia.

Quadro 17 – Pesquisas Região Sul 2010 – 2015

DISSERTAÇÕES 2015-2010
Ensino de Filosofia e as TIC: reflexões a partir da experiência do PIBID Filosofia da UFSM - (2014)
Filosofia e Cinema: o uso do filme no processo de ensino-aprendizagem da filosofia – (2014)
Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do Ensino Médio: um estudo sobre possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política – (2014)
Subjetividade, verdade e problematização: ética da docência em filosofia na contemporaneidade - (2013)
Aprendizagem significativa a partir do uso de textos filosófico nas aulas de filosofia nas séries iniciais da educação básica – (2013)
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Filosofia UFSM: dispositivos de práticas docentes - (2012)
A filosofia na infância como um caminho para o desenvolvimento das potencialidades humanas – (2012)
Ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses - (2012)
Filosofia na Escola: A constituição da disciplina a partir das práticas docentes - (2012)
O ensino de filosofia na educação escolar: a questão da linguagem a partir de Wittgenstein e Lipman – (2011)
Ensino de filosofia: problematizando práticas no ensino médio - (2010)
A imagem do pensamento e o ensino de filosofia - (2010)
A filosofia como disciplina escolar: perspectivas e caminhos de sua curricularização na rede municipal de ensino de Curitiba – (2010)
O ensino de ética e política na perspectiva latino-americana: análise e proposição a partir da escola pública paranaense – (2010)
TESES 2015 – 2010
Por uma educação filosófica: o sentido e o lugar do método filosófico no planejamento do conteúdo das aulas de filosofia no ensino médio – (2014)

Fonte: (elaborado pela autora).

Nessas pesquisas verifica-se a presença do discurso das experiências didáticas e das práticas docentes. Desafios da aprendizagem em filosofia na escola e os desafios que se interpõem na relação entre currículo e educação filosófica são características recorrentes, bem como análises e problematizações sobre maneiras de ensinar alguns conteúdos filosóficos, como filosofia política, ética e filosofia latino-americana.

Outro tema de destaque é o uso de textos filosóficos e não-filosóficos nas aulas de filosofia no ensino médio, e as suas interfaces com as dificuldades da leitura e escrita em filosofia, sobretudo em tempos de avanço de tecnologias digitais.

A leitura e a escrita filosófica são aspectos que, desde as elaborações das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio definidas pela LDB, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), estão estabelecidos como objetivos de aprendizagem e/ou competências a serem desenvolvidas em filosofia. O que convoca professores(as) a pensar sobre maneiras de construir uma leitura significativa em filosofia no contexto da educação básica. Nota-se o emprego da expressão “leitura e escrita em filosofia” ao invés de “leitura e escrita filosófica” para se referir ao processo do desenvolvimento desses aspectos em sala de aula. Conforme demonstra Becher (2018), em sua tese de doutorado, a mudança de nomenclatura indica uma maneira mais conectada com a realidade escolar para se referir ao processo de leitura e escrita. Isso porque, se levado às últimas consequências, é prudente considerar que a leitura e escrita filosófica, muitas vezes, não são realizadas nem mesmo durante a formação filosófica universitária. Esta é, segundo nossa compreensão, uma potente interlocução para pensar os movimentos da filosofia escolar, sendo que no exercício do ensinar a filosofar, o uso de textos não-filosóficos se faz interessante ao processo de sensibilização e problematização em relação aos temas estudados.

Quanto à primeira década dos anos 2000, muito influenciados pela luta e defesa da obrigatoriedade da filosofia na escola, e pós-2008 com a conquista desta, podemos perceber que as pesquisas na Região Sul destacam a questão do Ensino Médio e as metodologias de ensino de filosofia. No quadro a seguir podemos verificar essa afirmação:

Quadro 18 - Pesquisas Região Sul 2015 - 2023

DISSERTAÇÕES 2023 -2015
Competências Gerais da BNCC e a filosofia a partir do pensamento de Matthew Lipman (2023)
A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: implicações para o ensino da filosofia (2021)
O programa de desenvolvimento educacional (PDE) e a formação continuada de professores e professoras de filosofia no estado do Paraná de 2007 a 2021 - (2021)
Contribuições africanas para a filosofia e seu ensino – (2019)
A contribuição da filosofia para crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da filosofia na infância – (2019)
Derrubando muros: uma experiência filosófica e teatral no ensino médio – (2019)
Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia e suas dobras: uma genealogia da formação filosófica na UFSM – (2019)
Espírito do abismo: notas sobre o ensino da filosofia no ensino médio - (2019)
Filosofia da Libertação no ensino médio: análise a partir dos livros didáticos do PNLD – (2019)

Livro Didático de filosofia no Brasil (1980-1990): um estudo sobre proveniências e modos de ensinar filosofia – (2019)
Educação filosófica e infância: o jogo teatral como possibilitador dessa relação a partir do reconhecimento dos carecimentos da criança - (2019)
Avaliação em Filosofia: um estudo sobre concepções e práticas de professores (2018)
Ensino de filosofia na escola de nível médio: uma análise discursiva das políticas curriculares e dos textos acadêmicos (2018)
Educação de Hermes e a disciplina de filosofia na política curricular brasileira pós década de 1990 - (2018)
Intencionalidade docente: as significações contidas no ensino/aprendizagem de filosofia no ensino médio – (2016)
A formação continuada de professores de filosofia da rede estadual de ensino do Paraná entre os anos 2014 e 2008: análise a partir do projeto folhas e do livro didático – (2016)
TESES 2023 – 2015
A filosofia como saber escolar no Brasil: uma história a partir dos livros escolares (1960 – 2018) – (2023).
Antropofagia e ensino de filosofia africana e afro-brasileira: uma lenta devoração – (2022)
O ensino de filosofia no colégio Manoel Ribas nas décadas de 1970-1980: entre os materiais pedagógicos e as memórias dos(as) professores(as) – (2022)
A recepção filosófica do estudante surdo no ensino médio – (2019)
Ler e escrever em filosofia no ensino médio em tempos de tecnologias digitais – (2018)
Objetivação da aprendizagem filosófica no ensino médio: uma análise da mediação docente e da produção discente a partir do uso do texto filosófico nas aulas – (2018)
Partilhas do saber: uma interlocução entre filosofia e literatura como possibilidade para o ensino médio – (2018)
Educação filosófica: entre a redução às metodologias procedimentais, os limites da institucionalização e a razão instituinte – (2017)
As (im)possibilidades do ensino de filosofia em curso preparatório para o vestibular – (2016)

Fonte: (elaborado pela autora).

Conforme é possível observar, as pesquisas mais recentes tratam da questão do ensino de filosofia frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Reforma do Ensino Médio, interpostas pelo governo de Michel Temer no ano de 2017. Tal reforma trouxe à tona mais uma vez a problemática do não-lugar da filosofia como disciplina obrigatória no currículo escolar, e o retorno pela luta e defesa do lugar da filosofia na educação básica. Disso se seguiu o retorno pelas discussões sobre os sentidos e significados da filosofia escolar – debate sempre posto na literatura do ensino de filosofia, conforme ocorrem políticas de exclusão ou inclusão da sua disciplina nas grades curriculares.

Não obstante, a BNCC trouxe à baila o debate pedagógico sobre as finalidades e intencionalidades da educação básica, a partir da recuperação das concepções da pedagogia das competências e habilidades. A nova orientação curricular proposta pelos princípios da BNCC,

põe a filosofia diante de questões complexas, seja a de reivindicar o seu lugar formativo, seja a de se haver com as (im)possibilidades de seu ensino diante da necessidade de cumprir determinadas competências e habilidades que lhe são requeridas.

Além disso, têm-se a presença marcante de discursos que denotam a necessidade da formação continuada para professores(as) de filosofia atuantes na educação básica, com vistas a fornecer subsídios teóricos que possam auxiliar a pensar filosoficamente a sua prática docente em sala de aula. Embora apareça uma dissertação de mestrado que verse sobre o ensino de filosofia com crianças, o ensino médio e as juventudes são o carro-chefe das pesquisas realizadas na Região Sul.

5. DOMÍNIOS CIENTÍFICOS E TERRITÓRIOS ARQUEOLÓGICOS: A CIDADANIA FILOSÓFICA DO CAMPO E O PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO

Neste momento, concentraremos nosso esforço para pensar os territórios epistemológicos de um campo em disputa, ora chamado “ensino de filosofia”, ora nomeado “filosofia do ensino de filosofia”. Demarcar a discussão no canteiro epistemológico significa enfrentar a insígnia de seu batizado, cujo entendimento tem perpassado a reivindicação da cidadania filosófica da área. Tal reivindicação – que consideramos legítima e necessária – auxilia a delinear a compreensão da assinatura filosófica de um campo, que como vimos, tem sua digital forjada entre duas ciências de referência, a filosofia e a educação. Os estudos de Velasco (2019, 2022), Gelamo e Rodrigues (2020, 2021) nos fornecem subsídios para localizar a discussão da cidadania filosófica, bem como animam a nossa problematização sobre a natureza do discurso “filosofia do ensino de filosofia”. Demais autores(as) que se propuseram a pensar questões relevantes às especificidades do ensino de filosofia e da educação filosófica como o português João Boavida, e os(as) brasileiros(as) Lídia Maria Rodrigo, Geraldo Balduino Horn, Silvio Gallo, nos ajudarão a sustentar a interface de um campo que por excelência é filosófico-educacional.

A fim de fornecer elementos teóricos que possam contribuir rumo à compreensão deste discurso, iremos neste capítulo observar as condições da sua emergência no Brasil, desde o marco denominado “recepção brasileira ao discurso argentino”, em que dialogaremos especificamente com a obra publicada no Brasil em 2009, “O ensino de filosofia como problema filosófico”, de Alejandro Cerletti.

Nos empenhamos também em analisar a produção discursiva presente no interior da história do ensino da filosofia no Brasil, atentando para algumas expressões que são inseridas no discurso, evidenciando suas aproximações, distanciamentos e especificidade, a saber: *educação filosófica*, *filosofia da educação*, *pedagogia da filosofia*, *ensino de filosofia*, *filosofia do ensino* e *filosofia do ensino de filosofia*. O intuito da análise dos referidos termos reside em demarcar esses conceitos e oferecer elementos para uma contribuição epistemológica ao debate do campo. Com isso pretendemos mostrar as maneiras pelas quais eles se conectam e se distanciam, elencando as suas especificidades como condição de possibilidade para a produção de saberes distintos embora relacionados. Sobre isto Velasco (2022) afirma que:

Pensar o ensino de filosofia como campo (ou subárea) de conhecimento permite algumas abordagens distintas (embora correlacionadas). Uma possível entrada para o tema diz respeito a discussão epistemológica do campo em voga: quais as singularidades das pesquisas e demais ações realizadas em/sobre Ensino de Filosofia? Em que medidas podem ser consideradas filosóficas? Quais os limites e as interfaces desta subárea com relação à filosofia, à educação e à filosofia da educação? (VELASCO, 2022, p. 38).

As indagações da autora posicionam nossa vontade de saber em relação às singularidades das nossas produções em ensino de filosofia. Deste modo, aventuramo-nos em analisar as dissertações e teses orientadas pelos(as) integrantes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, conforme demonstrado no quadro que se encontra nos apêndices. A partir da analítica dessas pesquisas podemos observar a existência de dez conjuntos enunciativos correspondentes a cinco eixos discursivos que se apresentam sob a forma de três grandes frentes de discurso. Para melhor compreendermos suas implicações filosóficas e educacionais, passaremos, a seguir, a explicitar alguns argumentos que sustentam a luta pela reivindicação da cidadania filosófica.

5.1 A FORÇA DE UM DISCURSO: INTERDIÇÕES E A BUSCA PELA CIDADANIA FILOSÓFICA DA ÁREA

A necessidade contemporânea posta no debate acerca do ensino da filosofia exige o reconhecimento de sua relevância e importância como uma área de conhecimento específica da filosofia. Esse debate não é novo entre os pares que se dedicaram a construir a área do ensino de filosofia no Brasil, no entanto, na atualidade ele ganha uma tônica política, que já não pode passar despercebida. Nela há o enunciado sempre reclamado(a) por pesquisadores(as) da área e quase sempre subjugado ou negligenciado pela filosofia profissionalizada: que o ensino de filosofia constitui um genuíno problema filosófico. Deste enunciado e do diagnóstico da construção do ensino de filosofia como um saber sujeitado à filosofia, emerge a busca pela tutela filosófica não assumida pela filosofia à área. Há que se compreender também que a luta política pelo reconhecimento do ensino de filosofia como uma sub-área da filosofia diz respeito ao reconhecimento do campo pelos pares filosóficos e pelas agências de fomento.

Em Velasco (2022, 2019) encontramos situados alguns pontos que consideramos como pontos de proveniência relevantes, na contemporaneidade, para o crescimento da produção em ensino de filosofia no Brasil, bem como na transição de uma temática de estudo ou objeto de

investigação a campo de conhecimento. São eles: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Subprojetos Filosofia; as Olimpíadas de Filosofia, com tradição desde 2008; a criação de mestrados profissionais na área de Filosofia (o Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET RJ, e o Mestrado Profissional em Filosofia em âmbito nacional). Gelamo e Rodrigues (2022) acrescentam a estes, o retorno da obrigatoriedade da filosofia à grade curricular da educação básica em 2008, o aparecimento de programas de aperfeiçoamento e formação continuada, a criação de revistas especializadas (como a Revista NESEF Filosofia e Ensino da UFPR, a Revista REFILO da UFSM, e a Revista de Estudos em Filosofia e Ensino do CEFET-RJ) e a valorização da formação de professores como elementos que impulsionaram e despertaram o interesse acadêmico pela área.

Em “Brevíssimo Estado da Arte”, (2019), Velasco demonstra ações e produções que apontam o crescimento e a capilarização das produções em *Filosofia do Ensino de Filosofia*, as quais permitem a identificação de um campo autônomo em que atuam os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem o conhecimento filosófico-científico (BOURDIEU, 1983, p. 122) relativo ao aprender e ensinar filosofia (VELASCO, 2022, p. 40). Para a autora as produções em/sobre ensino de filosofia em nosso país retratam não só o crescimento exponencial de uma temática, como o delineamento de um campo de conhecimento.

Desse reconhecimento, o problema da cidadania filosófica se apresenta com mais ênfase, pois, segundo a autora, apesar de dispor de capacidade técnica e visibilidade social, este é um campo que “não goza de legitimidade outorgada pela comunidade filosófica”. Uma cidadania necessária para que pesquisadores e pesquisadoras da área tenham acesso a bolsas de pesquisas e outros tipos de fomento” (VELASCO, 2022, p. 40). Gelamo e Rodrigues (2022) na mesma direção demarcam que “o ensino de filosofia, seja na universidade, na educação básica ou mesmo em espaços não formais, não costuma ser listado entre as pesquisas desenvolvidas no âmbito da filosofia acadêmica brasileira” (p. 42).

Segundo os autores, são raros os programas de pós-graduação em filosofia que acolhem pesquisas relacionadas à temática do ensino de filosofia. Como consequência disso, tem-se a situação de um entre-lugar como sua característica marcante, senão a principal, da produção acadêmica brasileira em ensino de filosofia. Como exemplo disso podemos situar que antes da criação dos mestrados profissionais em filosofia, a área buscava acolhimento em linhas de pesquisas já consolidadas em programas de pós-graduação que versam sobre políticas públicas educacionais, processos escolares, educação básica, currículo, formação de professores, entre outras. “Quanto à filosofia mesma, o modo de entrar no território da pesquisa acadêmica

constituiu-se não de outra maneira senão a de se infiltrar pelas frestas deixadas na teoria do conhecimento, ética, estética e história da filosofia” (GELAMO; RODRIGUES, 2022, p. 43).

Este cenário histórico de entre-lugar, de busca por brechas, de reivindicação de legitimidade filosófica na área, comunica duas situações importantes da história do ensino de filosofia no Brasil. Primeiro, demonstra o caráter de lugar periférico que a temática ocupou e ocupa frente à filosofia profissionalizada. Frente a essa situação, lembramos da configuração explorada por Michel Foucault (2010b) sobre a constituição de saberes sujeitados, e não podemos deixar de observar a constituição do ensino de filosofia como um saber sujeitado na sua ciência de referência. Segundo, temos o debate político-epistemológico da atualidade da cidadania filosófica do campo. Tensionando a condição de conhecimento filosófico marginalizado e inferiorizado pela comunidade filosófica brasileira, pesquisadores e pesquisadoras da temática reivindicam-na como um campo filosófico autônomo e singular.

Gelamo e Rodrigues (2022) refletem acerca da natureza da expressão “Filosofia do Ensino de Filosofia”, que tem sido utilizada para batizar e assinar o campo. De acordo com eles, este seria um conceito histórico, pois “marca um movimento político-filosófico de professores de filosofia que desenvolveram as questões da filosofia e seu ensino como um problema genuinamente filosófico” (p. 44). Destacam ainda que “em transversalidade e consórcio com a educação e outras áreas” pode-se pensar com vitalidade e profundidade suas questões próprias.

O argumento do não reconhecimento institucional da área indica uma série de problemas que afetam tanto professores(as) e pesquisadores (as), quanto estudantes, ao menos no ensino superior. Isso porque ao não ser uma área reconhecida pelas agências de fomento à pesquisa científica brasileira, uma gama de percalços se interpõe ao fazer cotidiano, seja pelo fato de pesquisadores(as) e orientadores(as) não encontrarem financiamento para projetos da área, seja pela inexistência de linhas de pesquisas específicas na pós-graduação, ou ainda ao impacto negativo que a produção em ensino de filosofia fica refém ao ser avaliada por especialistas que desconhecem sua literatura, campo e especificidade. Assim, a cidadania filosófica se coloca como uma força política importante ao fortalecimento e crescimento do ensino de filosofia no Brasil.

Ao mesmo tempo que se alça como uma luta político-filosófica necessária e importante, a história de sua constituição como saber sujeitado, aponta para a existência de um problema político-institucional que precisa ser avaliado e enfrentado. Trata-se da disputa dos sujeitos do conhecimento em relação à ocupação de vagas na carreira de magistério no ensino superior. Às vagas destinadas para especialistas em ensino de filosofia em departamentos de filosofia, não

tem sido incomum os concursos especificarem como titulação mínima mestrado e doutorado em filosofia. É e neste momento que encontramos um dos nossos maiores desafios no que tange ao reconhecimento da área. Se, historicamente a pós-graduação em filosofia brasileira não acolhe pesquisas em ensino de filosofia, e – como se sabe – os grupos de pesquisas em ensino de filosofia e pesquisas científicas foram se desenvolvendo à contrapelo em departamentos e programas de pós-graduação em educação, qual a razão para não acolher esses e essas especialistas em sua área de direito?

Mais que uma luta ou a emergência de uma face de um problema político-institucional, acreditamos estar presente aqui o enunciado da “contaminação”. Ao longo de nossa tese, tentamos demonstrar a existência do enunciado da contaminação da filosofia pelos saberes educacionais, sobretudo aqueles ligados às adjetivações “pedagógico” ou “didático”. Ora, se a filosofia profissionalizada aceita a tutela filosófica ao ensino de filosofia, isto implica evidentemente acolher também seus/suas especialistas. E parece ser cada vez mais evidente as tentativas de demarcação de fronteiras entre a Filosofia Pura com “f” e “p” maiúsculos do “resto”.

Acreditamos que o desprezo relegado ao ensino da filosofia, conforme já demonstrado na primeira parte desta tese, é derivativo das maneiras pelas quais os domínios científicos e os parâmetros de cientificidade foram se desenvolvendo na cultura ocidental, especialmente com o aparecimento da ciência moderna. A isto, soma-se indubitavelmente à história de consolidação da filosofia universitária e profissionalizada em nosso país. Especificamente no território educacional, encontramos literatura que nos auxilia a compreender o processo de inferiorização dos conhecimentos dos cursos de licenciaturas em relação às suas ciências de referência. O que demonstra que este não é um problema isolado da filosofia, mas da compreensão que se enraizou sobre o caráter dos domínios científicos nos saberes. Esta é, pois, uma história que acompanha a história da universidade brasileira e que tem em sua origem a marca distintiva entre ciências fortes e fracas. Disto aparece o discurso sobre os cursos de bacharelados como representantes das ciências ditas fortes e sólidas, e as licenciaturas como expressão de saberes frouxos ou fracos. Está aí uma das fontes de emergência do desprezo pelos saberes ligados ao ensino e ao discurso educacional.

Para compreender as influências dessa discussão específica em relação ao ensino de filosofia, e traçar alguns apontamentos sobre sua inscrição na periferia do discurso filosófico, chamamos atenção também para os processos epistemológicos de construção das disciplinas que constituem as chamadas Ciências, Naturais e Exatas *versus* as Ciências Sociais e Humanas. Encontramos na pesquisa de Tomazetti (2003) sobre a história da constituição da disciplina

Filosofia da Educação no Brasil, pistas que orientam nosso caminho. Assim como a autora fez ao olhar para o genitivo restritivo *da educação* como um fator que tornou a filosofia da educação um conhecimento que deforma a natureza da pesquisa filosófica, pois se afasta da especificidade teórica distanciada e especulativa da filosofia profissionalizada, olhamos para o genitivo *ensino de* neste mesmo horizonte de enunciação.

Semelhante ao que demonstrara Tomazetti (2003) a respeito do desenvolvimento da filosofia da educação como uma disciplina e área de saber independente que sofreu com mecanismos de interdição na esfera do discurso científico, identificamos que diante da história dos conhecimentos, sobretudo a partir do positivismo na ciência, dividiu-se as grandes áreas do saber como áreas de maior ou menor importância. Não é incomum a notícia de que nesta divisão os saberes ligados às ciências naturais e exatas (química, física, matemática, biologia) foram demarcados como saberes “duros” que expressavam a consolidação de ciências duras, as típicas Ciências reclamadas com “C” maiúsculo que, ao ter seu conhecimento aplicado, fundam outras áreas como as ciências rurais, as engenharias e as ciências da saúde. Todas essas áreas de conhecimento, como se sabe, são consideradas expoentes da pesquisa científica. Já as nomeadas Ciências Sociais e Humanas foram demarcadas sob o signo de ciências mais “moles”, em que figurariam como saberes “puros” as áreas história, filosofia, e sociologia – que como saberes aplicados fundam as áreas como o direito, a economia e administração.

Dessa paisagem de pensamento que se instala na demarcação do domínio científico, sob a marca “ciência dura” e “ciência mole”, efeitos são observados na caracterização dos cursos de licenciatura. Os cursos de bacharelado nas ciências naturais e exatas, por exemplo, se promulgam “puros”, teóricos, sólidos e rigorosos, ao passo que às licenciaturas são reservadas as considerações de “mais frouxos”, “pouco teóricos”, “mais simples”. Há um enunciado posto em circulação: os conhecimentos educacionais contaminam os saberes “puros” das ciências duras. E o mesmo ocorre com as ciências sociais e humanas, que mesmo consideradas “moles” ou não-científicas o suficiente, face às Ciências Naturais e Exatas, afirma o purismo de seus saberes contaminados pelos discursos educacionais. Daí que temos a seguinte situação, tão narrada nas pesquisas em/sobre em ensino de filosofia: uma Filosofia que se afirma com “F” maiúsculo não se encontra no discurso do ensino da filosofia, ou na formação de professores(as), pois são “mais simples”, “mais fáceis”, “menos rigorosos” e “pouco ou nada filosóficos”.

A relação das ciências, de modo geral, com a educação é marcada por uma relação de desprestígio e desprezo quanto aos seus saberes. Surgem, então, os enunciados assépticos, ou seja, tentativas de higienizar os discursos das ciências mais “duras” e “puras” das marcas

consideradas “meramente pedagógicas”. Na filosofia profissionalizada essa marca se acentuou com relevância. Um importante argumento que pesquisadores(as) da área utilizam ao seu favor na defesa do ensino de filosofia como uma subárea da filosofia está em demonstrar a sua natureza como um problema filosófico genuíno. Esta é uma das heranças legadas para nós pelos colegas argentinos, conforme demonstraremos a seguir.

5.2 DA RECEPÇÃO BRASILEIRA AO CANTEIRO ARGENTINO

No ano de 2009 era publicado em português o livro de Alejandro Cerletti, “O ensino de filosofia como problema filosófico”; foi traduzido pela professora Ingrid Müller Xavier. Antes mesmo de sua publicação no Brasil, as ideias presentes neste livro já faziam ressonância entre nós e animavam a discussão sobre o ensino de filosofia nos cursos de licenciatura em diferentes regiões do país. Para Gelamo e Rodrigues (2021), a publicação do livro de Cerletti apresenta a tônica dos últimos anos do debate do campo na América Latina.

Como o próprio autor expõe em sua conclusão, os estudos mais recentes sobre o ensino de filosofia, referindo-se, nesse caso, à Argentina, modificaram seu campo problemático. Há algumas décadas, a “questão do ‘ensino de filosofia’ não constituía um problema filosófico relevante” à comunidade acadêmica (CERLETTI, 2009, p. 89). É só recentemente que se começa a entender o “ensino de filosofia como um campo complexo de problematização filosófica, com teorias e questões singulares” (CERLETTI, 2009, p. 90). Esta mudança conceitual de perspectiva, dentro da qual Cerletti se considera inserido, vai invadindo a maneira como procuramos pensar o ensino de filosofia na contemporaneidade brasileira. (GELAMO, RODRIGUES, 2021, p. 828).

O argumento de Cerletti (2009) para a defesa do ensino de filosofia como um problema filosófico genuíno parte da pergunta: “que é ensinar filosofia?”. A pergunta “que é ensinar?” é orientadora de qualquer ensino. Na filosofia, no entanto, essa pergunta coloca para a área um problema filosófico, isto é, a necessidade de delimitar sua especificidade: “que é a filosofia?”. De saída já temos, portanto, um problema de natureza filosófica, haja vista que a necessidade de oferecer uma definição do que seja a filosofia diz da existência de mais de dois mil e quinhentos anos de conflito, de tentativas de respostas e de vertentes variadas na sua lexicografia.

A questão “que é ensinar filosofia?” pede, ainda que temporariamente, a resposta ou formulação de nossas crenças sobre o que seja a filosofia e o ato de filosofar, visto que elas fornecerão as concepções necessárias para que se possa oferecer argumentos para uma outra pergunta, a saber: “por que ensino?” ou ainda “por que ensinar filosofia?”. Cerletti (2009, p.

41) acrescenta a essas duas últimas perguntas o qualificativo “nas escolas”, formulando assim a questão primordial e incontornável para professores(as) de filosofia: “por que ensinar filosofia nas escolas”?

Podemos adiantar que essas perguntas caracterizam as especificidades do campo do ensino de filosofia, constituindo uma gama de problemas inerentes ao seu objeto próprio. Isso fica evidente nas produções que analisamos, conforme explicitado no capítulo anterior, cuja diversidade de temáticas e assuntos de pesquisa dizem respeito às (im)possibilidades de se ensinar filosofia na escola e às estratégias pedagógicas e didáticas para seu ensino.

Sendo, pois, a pergunta “que é filosofia?” tema próprio e fundamental da filosofia mesma, evidentemente não admite, de modo algum, uma resposta única (CERLETTI, 2009, p. 14). É uma pergunta que se transporta sempre atualizada para o ensino da filosofia, que o constitui necessariamente a partir de um problema filosófico aberto. No entanto, as questões referentes a “como ensiná-la?” e “para que ensiná-la?” se fazem também sempre atuais e atualizadas e na intersecção com os saberes oriundos de uma outra ciência, a educação, conforme explicitaremos mais adiante neste capítulo.

Interrogar-se sobre “que é ensinar filosofia?” abre para o ensino de filosofia um leque de possibilidades quanto à reflexão filosófica e a prática pedagógica simultaneamente. A explicitação não usual, por sua vez, entre o “*que*” e o “*como*” conduz, geralmente à adoção de posições acrílicas e até mesmo ingênuas quanto ao ensino que põe em evidência um senso comum constituído em torno do ensinar filosofia (CERLETTI, 2009, p. 15). Para nós, esse senso comum que paira sobre nosso saber específico diz respeito tanto à falta de reflexão filosófica acerca do ensino como um problema próprio da filosofia, quanto ao desconhecimento que filósofos(as) tem dos conhecimentos educacionais, reduzindo-os a premissas simples e mal elaboradas de “conhecimentos instrumentais”.

Esse preconceito deságua na compreensão do ensino de filosofia como um problema não digno da filosofia, porque o reduz a um pressuposto pedagógico trivial há muito já superado na educação e mesmo no campo das pesquisas em/sobre ensino de filosofia, mas que perdura ainda, em parte da comunidade filosófica. Parte-se da concepção mais ingênuas de que para ensinar a filosofia basta haver alguém que sabe algo de filosofia, nesse caso filósofos (as) de formação, a alguém que não sabe, nesse caso estudantes das escolas. Nessa visão pedagógica esquelética, reduz-se o ensino ao ato de comunicar algo a um determinado público, sem considerar, inclusive, toda uma gama de estudos que versam sobre *quem* são os sujeitos da aprendizagem. Tal redução fora magistralmente explorada pelo professor Guillermo Obiols

(2002) e definida pelo enunciado - “ensino com um mal menor” (p.72). Para Cerletti (2009) isto se traduz na seguinte forma:

Certamente, não é frequente que seja observada alguma relação especial entre o que é ensinado e a forma de fazê-lo (distinção que por si só é um posicionamento diante do ensinar). O “como”, em geral, é visualizado separadamente daquilo que se ensina, e o ensino estaria suficientemente garantido, para alguns, pelo domínio dos conhecimentos do professor; para outros, pelo domínio de determinados recursos didáticos. A maior ou menor importância concedida a uma outra opção pode definir o papel do ensino. **Mas, em ambos os casos, o pressuposto é o mesmo: a filosofia e a didática transitam por caminhos separados que ocasionalmente se justapõem em virtude da circunstância de ter que “dar aula”.** (CERLETTI, 2009, p. 16, grifo nosso).

O trecho supracitado é crucial para o entendimento de uma situação que acomete o ensino de filosofia em solo brasileiro. Mesmo entre nossos pares, isto é, pesquisadores(as) em/sobre ensino de filosofia, o pressuposto mencionado por Cerletti não deixa de ser assumido. Não raro encontramos discursos que se referem à filosofia da educação e filosofia do ensino que se reclamam como uma *filosofia do ensino de filosofia*, que se destaca pela tendência em se separar das questões didáticas ou “meramente pedagógicas”. Em nosso juízo uma tal perspectiva deriva de pelo menos duas situações elementares. Primeiro, e não necessariamente nessa ordem, da falta de conhecimento e contato com os saberes do campo educacional, e o pré-conceito que a Educação, a Pedagogia, e a Didática se dedicam a instrumentalizar o ensino. Segundo, fruto de uma recepção atravessada da obra de Cerletti; há que se mencionar que ao propor uma filosofia do ensino de filosofia, Cerletti jamais abriu mão dos saberes educacionais ou pedagógicos como pressupostos essenciais na delimitação de seus saberes. Pelo contrário, Cerletti (2009) defende uma aliança entre tais saberes como motor necessário para conduzir com responsabilidade o olhar para uma área que é multifacetada e cuja complexidade se intensifica na interface do território filosófico-pedagógico.

Característica marcante da área, em todos os sentidos, reside nessa interface. Aliás ela propicia a formulação de um de seus marcos diferenciais em relação às demais áreas da filosofia, conforme veremos mais adiante, qual seja, a existência de metodologias próprias. É justamente na interface da prática pedagógica, das experiências docentes, e dos referenciais teóricos que a educação oferece para pensar as didáticas específicas, a escola, o currículo, as políticas públicas educacionais, os sujeitos escolares, aliada aos referenciais filosóficos, que o ensino de filosofia tem como uma de suas características mais visíveis - a criação de metodologias próprias.

Isso borra justamente a situação, denunciada por Cerletti, do pressuposto - “basta saber filosofia para ensinar filosofia”. Ocorre que a partir desse pressuposto extraiu-se o pensamento

de que “seria fácil ensinar praticamente qualquer temática, corrente filosófica ou pensamento dos diversos filósofos, de maneiras similares” (CERLETTI, 2009, p. 16). Que “poder-se-ia “explicar”, por exemplo, de maneira semelhante (metodologicamente falando), ética, metafísica, epistemologia, existencialismo, tomismo, fenomenologia [...] já que o significativo, do ponto de vista filosófico, estaria no conteúdo ensinado e não na maneira como ele é apresentado” (ibid).

Tal situação se complexifica à medida em que passamos encarar o “para quem ensino filosofia?”. A entrada do *para quem* em cena altera toda a rota do pressuposto mencionado. Notadamente há neste *quem* o ingresso de formas de discurso que emergem pela via educacional. A pergunta poderia ser colocada também da seguinte forma: “quem são os sujeitos escolares a quem se ensina filosofia?” ou, “quem são os sujeitos da aprendizagem filosófica?” Disso nos enveredamos por pensar o chão de escola e os territórios socioculturais. Há que se considerar, então, diferentes níveis e modalidades de ensino, como também entra em operação a identificação das condições específicas dos(as) estudantes. Abre-se assim uma gama infinita de preocupações a respeito da função social da escola, e do ensino-aprendizagem da filosofia.

No Brasil temos uma extensa produção, conforme pode ser verificado no quadro das pesquisas orientadas pelo GT, nos apêndices, que tratam das especificidades do ensino de filosofia no ensino médio, no ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, para e com crianças. O que anima essas produções é justamente a indicação de especificidades singulares a depender dos sujeitos e dos contextos escolares. Se ensina filosofia da mesma maneira para jovens, adolescentes, idosos, adultos, crianças? Se ensina filosofia da mesma forma para pessoas que após muito tempo fora da escola, a ela retornam? É possível fazer filosofia com crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos da mesmíssima maneira? Observe que a pergunta pelo “*fazer com*” sinaliza para uma virada epistemológica interessante em relação às compreensões de ensinar filosofia. Esta tem sido, por sinal, uma marca distintiva nos estudos do ensino de filosofia e infâncias em nosso país, conforme visualiza-se nas vinte e uma (21) pesquisas mapeadas em nossa materialidade que tratam da temática.

Gelamo e Rodrigues (2020), ao tematizar a cidadania filosófica do campo, oferecem importantes argumentos para a sustentação de um campo científico-filosófico. Considerando as preocupações esboçadas até aqui, tentamos oferecer a possibilidade de pensá-lo, sem negar a necessidade e reconhecimento filosófico da área, como um campo científico filosófico-educacional.

A aliança da qual estamos chamando atenção é expressa por Cerletti (2009) ao afirmar que não é possível responder a pergunta “que é ensinar filosofia?” separando o conteúdo a

ensinar e a forma de fazê-lo, como alheios um ao outro, que poderiam ser encarados de maneira independente e, que eventualmente, se encontrariam unidos apenas no ato de ensinar (p. 21).

Desse modo, o filósofo argentino destaca que:

Não se pode ensinar filosofia “desde lugar nenhum”, com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica. Sempre se assume, e se parte, explícita ou implicitamente, de certas perspectivas ou condições que convém deixar – e deixar também para si – claro, porque em última instância, e fundamentalmente, é o que será “aprendido” pelos alunos. Esse “deixar claro”, não se transforma em uma consequência didática direta, já que, como antecipamos, o modo como o professor expressa seus compromissos filosóficos tem por correlato uma decisão pedagógica. (CERLETTI, 2009, p. 20).

Não há dúvida que a obra de Cerletti, ao tratar o ensino de filosofia como problema filosófico, inaugura a possibilidade da compreensão da situação da reivindicação da tutela filosófica à área. A recepção brasileira ao discurso argentino é calorosa. Os supostos presentes no pensamento de Cerletti encontram guarida no discurso brasileiro sobre a necessidade de ensinar a filosofar. Entre nós já havia o estabelecimento da premissa do filosofar como expressão do ensino filosófico de filosofia. O primeiro coordenador do nosso GT na Anpof, Armijo Palácios, encampa a defesa de batizá-lo “Filosofar e Ensinar a Filosofar”.

A história da recepção brasileira do discurso argentino sobre a *filosofia do ensino de filosofia* pode ser contada a partir do *canteiro de Piracicaba*. No ano de 2000 aconteceu em Piracicaba, interior do Estado de São Paulo, o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, cujo legado deixará para nós os frutos das lutas que se expressaram entre a frente político-institucional e a frente político-filosófica (GELAMO; RODRIGUES, 2020). A frente político-institucional marcava a luta pelo retorno da obrigatoriedade da filosofia aos currículos escolares, e a frente político-filosófico caracterizava a tentativa de reconhecimento filosófico para uma área que pensava seus próprios pressupostos.

Conforme explicitam Gelamo e Rodrigues (2020), percebe-se que o campo parece surgir nessa organicidade entre os professores de filosofia que se reuniam nos Congressos Brasileiros, debatendo, entre outras questões, a relevância do ensino de filosofia como objeto genuíno do pensar e do pesquisar filosófico.

Apresentado ao público como um canteiro de obras, o evento é descrito como um lugar temporariamente escolhido para que os professores de filosofia começassem a construir coletivamente, com as ferramentas trazidas dos mais diferentes lugares, “um espaço de movimento, um momento de reflexão” com o ensino de filosofia. Buscou-se “explorar, filosoficamente, a didática do ensino de filosofia em seus vários níveis, gerar um espaço de trocas de experiências entre professores atuantes em todo o país e explorar novas possibilidades teóricas e metodológicas para pensar e praticar o ensino de filosofia”, de modo a “consolidar um espaço de intervenção sobre

o ensino de filosofia” na contemporaneidade (CORNELLI, 2003, p. 9 –grifos nossos). (GELAMO; RODRIGUES, 2020, p. 839).

O professor argentino Walter Kohan, com longa cidadania e atuação no Brasil, foi um dos organizadores do I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, e sem dúvida é um nome importante na nossa estreita relação e acesso aos textos dos colegas argentinos. Convidado a participar do evento, Cerletti desembarca no Brasil e no canteiro de obras de Piracicaba e deixa as sementes advindas do território argentino. Com a apresentação do tema “ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico” - que mais tarde torna-se capítulo de livro na coleção “Filosofia do ensino de filosofia” (2003), o autor lança as bases gerais das ideias contidas em “O ensino de filosofia como problema filosófico” (2009), na tentativa de romper com a dicotomia existente entre os campos filosofia e didática. Além disso, sinaliza a necessidade da criação de um novo campo de reflexão filosófica, cuja historicidade mostra “sobretudo a partir da filosofia acadêmica, como um aspecto separado ou como uma questão subalterna e menor” (CERLETTI, 2003, p. 66).

A recepção brasileira do *canteiro argentino no canteiro de Piracicaba*, marcada pela realização do I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, trouxe para o discurso filosófico a tônica de que tal evento promoveu uma virada discursiva filosófica para o ensino de filosofia, em que houve a mudança de perspectiva do “*pedagógico para o filosófico*” (GELAMO; RODRIGUES, 2000, p. 845, grifo dos autores). Essa virada discursivo-filosófico, além de suas benesses, trouxe também para o discurso do ensino de filosofia no Brasil o enunciado asséptico da necessidade de desvencilhamento dos discursos pedagógicos, o que Cerletti e nenhum dos(as) autores(as) que assinam “Filosofia do Ensino de Filosofia” (2003), defendiam.

Uma das frentes de enfrentamento, na contemporaneidade, dos(as) pesquisadores(as) da área ensino de filosofia no Brasil, isto é, especialistas, tem justamente se concentrado em borrar as fronteiras tão insistentemente demarcadas entre filosófico e pedagógico. É neste contexto, por exemplo, que se insere esta tese. A fim de delinear alguns contornos que organizam essas fronteiras, passaremos, a seguir, a uma breve analítica dos termos “filosofia da educação”, “filosofia do ensino”, “ensino de filosofia”, “educação filosófica”, e “filosofia do ensino de filosofia”. A finalidade desta analítica reside em demonstrar que muitas vezes esses objetos de saber são tomados como sinônimos no debate do campo, porém, possuem suas singularidades e afastamentos.

5.3 UMA ANÁLISE DE DISCURSO DOS TERMOS

Em nossas investigações identificamos a recorrência de conflitos a respeito do que seja a natureza do campo “ensino de filosofia”. Defendemos, a partir dos estudos de João Boavida (1996, 2010), que este é um campo interdisciplinar filosófico-educacional. A própria expressão “Filosofia do Ensino de Filosofia” - que pegamos emprestada dos nossos colegas argentinos, é uma expressão polissêmica sobre a qual não se encontra consensos. Se observamos os estudos de Alejandro Celertti, Guillermo Obiols, e Laura Agratti, por exemplo, notaremos que há diferentes entendimentos entre esses(as) autores(as) a respeito do que configuraria uma “filosofia do ensino de filosofia”.

Para Agratti (2008), Filosofia do Ensino de Filosofia consiste em orientações de fundamento, isto é, orientações que conduzem à criação e ao desenvolvimento dos mecanismos que permitirão o exercício da crítica em filosofia. A autora reconhece três orientações no âmbito do ensino de filosofia. A primeira identificada como orientação didatista faz referência aos estudos que pensaram estratégias e metodologias de ensino para o ensino de filosofia. A segunda chama-se orientação filosófico-didática, e inverte a relação entre filosofia e seu ensino “ao antepor à pergunta sobre como desenhar estratégias didáticas; a pergunta sobre o sentido de filosofia que subjaz em cada modalidade do ensino filosófico, e ademais, ao buscar na própria tradição da filosofia, em seus autores, visões sobre a possibilidade de transmitir filosofia ou propiciar o filosofar” (AGRATTI, 2008, p. 183). Se, na orientação didatista, as questões ligadas ao planejamento e às estratégias de ensino estão em primeiro plano, na orientação filosófico-didática, ao privilegiar a pergunta sobre “que é ensinar filosofia?”, a configuração didática fica em segundo plano.

Já a terceira orientação de fundamento, intitulada “filosofia do ensino de filosofia”, ocupa-se do “conjunto de interrogações que marcam a delimitação e reconhecimento de problemas específicos, próprios do âmbito do ensino de filosofia” (AGRATTI, 2008, p. 183). Essa orientação de fundamento, além de promover uma relação distinta entre os(as) estudantes, os textos, a filosofia e a sua história, promove ainda a configuração de uma área específica de reflexão filosófica em torno de seu próprio ensino (AGRATTI, 2008).

Ao realizar essas considerações, Agratti (2008) está pensando e caracterizando os movimentos que ocorrerão na Argentina, após a década de 1980. Suas ideias se mostram fecundas para pensar a configuração do campo do ensino de filosofia no Brasil, uma vez que chama atenção para que não se confunda saberes e objetos de saberes como expressão geral da área.

Não obstante, no Brasil, confunde-se muitas vezes as produções da filosofia da educação como produções de ensino de filosofia. E assim fomos percebendo que a discussão epistemológica da área é uma discussão em aberto para a qual nos dispusemos a oferecer algumas contribuições.

Frente a uma tal situação, Velasco (2022) afirma - com base em Gallo e Kohan (2000) - que embora caracterizado na interface entre as questões da Filosofia, da Educação e da Filosofia da Educação, o campo de conhecimento ensino de filosofia não se confunde com estas, pois tem objeto, problemas e metodologias próprios (p. 4). A autora, ao tematizar o estatuto epistemológico do campo, colhe depoimentos de pesquisadores(as) da área e evidencia algumas de suas características marcantes⁶¹:

Quadro 19 – Componentes para pensar um estatuto epistemológico para o campo

Componentes para um estatuto epistemológico do campo
A existência de um objeto próprio multifacetado;
A definição de conteúdos a serem ensinados e sua relação e adequação às metodologias de ensino;
A adequação de conteúdos em diferentes níveis e modalidades de ensino;
A relação de recepção entre seu objeto e os sujeitos da aprendizagem;
A formação do sujeito do conhecimento (formação de professores);
As condições didáticas de elaboração de conteúdo e estratégias de ensino;
Os processos de avaliação;
O potencial interdisciplinar na formação humana;
A exigência de uma didática própria na dimensão do ensino e aprendizagem (didática filosófica e didática do filosofar);
A discussão metafilosófica;
A relação intrínseca com a prática pedagógica;
A afirmação da filosofia como atividade filosófica;
O contato com a realidade social contemporânea;
A difusão, socialização e popularização dos conhecimentos filosóficos;
A afirmação de um exercício político;
A construção de metodologias próprias.

Fonte: (elaborado pela autora).

⁶¹ Ver o artigo de Patrícia Velasco (2022), publicado na Revista ProPosições, intitulado “O Estatuto Epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras”.

Em consonância com os aspectos levantados por Velasco (2022), podemos citar que dentre as 176 pesquisas que analisamos, sendo 135 dissertações e 41 teses, todas permitem afirmar as premissas supracitadas no quadro. Sem dúvida, o ensino de filosofia possui um objeto próprio e multifacetado, pois seu núcleo contém discussões variadas e com uma pluralidade de perspectivas e afiliações teóricas. Isso se identifica nas mais diferentes escolhas filosóficas presentes nas produções que vão de Platão a Derrida, passando por Santo Agostinho, Walter Benjamin, Heidegger, Marx, Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari, Vilém Flusser, até Enrique Dussel, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Paulo Freire, entre outros(as).

Nessas discussões identificamos os seguintes conjuntos enunciativos: i) políticas públicas educacionais para o ensino de filosofia, história da educação e currículo; ii) formação de professores(as) e perspectivas docentes; iii) práticas educativas, metodologias de ensino e sujeitos da aprendizagem; iv) filosofia do ensino de filosofia, história do ensino de filosofia e filosofia da educação; v) filosofia e infâncias e filosofia para e com crianças; vi) espaços educativos e não-formais de educação; vii) experiências profissionais e experiências filosófico-didáticas; viii) diferentes níveis de ensino e as suas especificidades quanto ao ensino-aprendizagem; ix) sujeitos escolares, contextos e culturas, e x) políticas, recursos e estratégias de avaliação. Estes conjuntos enunciativos, por sua vez, podem ser organizados ao menos em cinco eixos discursivos:

- 1- Teorizações filosóficas;**
- 2- Teorizações político-educacionais;**
- 3- Teorizações didático-pedagógicas e experiências docentes;**
- 4- Teorizações didático-filosóficas;**
- 5- Teorizações socioculturais.**

É importante ressaltar que nas produções que investigamos há a incorporação e o intercâmbio de elementos desses eixos presentes em uma mesma pesquisa. Assim, optamos por não dividir as pesquisas conforme um eixo, haja vista que a relação de interconexão entre eles configura uma das marcas distintivas do campo, e assim sendo, a divisão poderia tornar nossa tentativa de classificação arbitrária. A partir disso, compreendemos que uma característica marcante no ensino de filosofia, tão importante quanto a forma ou o conteúdo, é a sua estilística. Todavia, acreditamos que os cinco eixos discursivos apontados nos auxiliam a perseguir os

conjuntos enunciativos que participam da construção teórica do campo. Visualizamos ainda um possível agrupamento. Trata-se de orientar os cinco eixos discursivos na interface de três grandes frentes de discurso que servem como norteadoras e delimitadoras de temáticas de interesse: a frente histórica, a frente educacional, e a frente filosófica. Temos assim História, Educação e Filosofia que funcionam como pilares que, em relação, delineiam as especificidades de cada pesquisa.

Na frente histórica encontramos pesquisas e temáticas de estudo que incorporam os momentos histórico-políticos e socioculturais do ensino da filosofia no Brasil. Indicamos alguns exemplos: a história do ensino de filosofia escolar nos currículos da educação básica; o ensino de filosofia na interface da história da educação brasileira; a história do ensino de filosofia no Brasil, entre outros. Em relação à frente educacional podemos reunir as pesquisas que possuem temáticas de interesse relacionadas aos aspectos da prática pedagógica, das metodologias de ensino, estratégias didáticas, prática docente, formação de professores(as), currículos e programas escolares. E, na frente filosófica reúnem-se as discussões sobre filosofia do ensino de filosofia, filosofia da educação, algumas tonalidades de filosofia do ensino e teorias filosóficas em conexão com teorias didáticas. Todavia, em geral, essas frentes também não estão dissociadas e estritamente separadas. É comum que o ensino de filosofia incorpore em suas formas de discurso elementos intercambiáveis entre si. Por isso, é possível afirmar a natureza interdisciplinar desse campo.

Essas primeiras demarcações e diferenciações nos encaminham para a defesa de nosso argumento, que reside em demonstrar que o ensino de filosofia se constitui como um campo multifacetado, do qual os saberes advindos da filosofia da educação, da filosofia do ensino (de filosofia), da noção de educação filosófica e de uma pedagogia do ensino (da filosofia) participam da sua constelação epistemológica. Mas que, no entanto, nenhum deles configura o campo em si, pois este é, por excelência é um campo filosófico-educacional. E por sê-lo, parece-nos mais adequado às suas especificidades a não redução a nenhum deste conjunto de saberes. Isto é, como não é o caso de considerar o campo como expressão da “pedagogia do ensino de filosofia”, não seria o caso de compreender a “filosofia do ensino de filosofia” como sua totalidade.

Nas próximas páginas iremos encaminhar a discussão a partir da tônica da relação entre filosofia e pedagogia, e para tal indicar os distanciamentos visualizados entre os discursos que formam o saber do ensino de filosofia.

5.3.1 Da relação *filosofia – pedagogia* no ensino de filosofia

Ao se perguntar para qual o sentido *filosófico* do ensino da filosofia e qual a sua distinção do *filosófico* da filosofia, o filósofo português João Boavida (2010), que infelizmente não possui tanta influência nas produções brasileiras, oferece uma coletânea de sete ensaios intitulada “educação filosófica”. Ele traz reflexões fundamentais que se enquadram na temática da relação entre a filosofia e a pedagogia; por isso assumimos suas colaborações como suportes importantes para pensarmos o estatuto epistemológico do campo. De maneira resumida, podemos afirmar que o *filosófico* da filosofia, para Boavida, (2010), encontra-se em seus problemas e conteúdos, enquanto que o *filosófico* do ensino de filosofia aparece nos modos de elaboração que professores(as) utilizam para oferecer aos estudantes conteúdos filosóficos significativos que possibilitem a experiência do filosofar, ou ainda a experiência de uma atitude filosófica.

Nesse sentido, Boavida (2010) discorre sobre a ligação estritamente necessária de uma didática filosófica da filosofia para o ensino da filosofia. Tal didática, precisa corresponder tanto ao ensino quanto à aprendizagem. À primeira ele reserva a noção de didática da filosofia, e à segunda didática do filosofar. Em conjunto elas formariam, portanto, uma didática filosófica essencial ao processo educativo. Não obstante, o filósofo não se contenta com a reivindicação da didática específica da filosofia como força capaz de fazer emergir nos processos de ensino, o *filosófico* do ensino de filosofia na formação dos(as) estudantes. Ele aposta na necessidade de uma pedagogia do ensino de filosofia comprometida com a atividade filosófica.

Já na introdução de “Educação filosófica: sete ensaios”, o autor afirma que “a relação entre filosofia e pedagogia merece mais atenção do que se lhe dá” (BOAVIDA, 2010, p. 20). Evidente que ele está falando da realidade portuguesa, no entanto, identificamos que vários elementos que ele põe na mesa são caros ao ensino da filosofia no Brasil. Primeiro, que identificamos que a relação filosofia e pedagogia não é uma relação bem resolvida em nosso campo e parece-nos que suas imbricações não foram suficientemente assumidas como relevantes considerando o debate no registro de um estatuto epistemológico.

Segundo, que em consonância com o pensamento de Boavida, acreditamos que a especificidade filosófica da área brota justamente dessa relação. Para o autor tal questão é ignorada, “porque parte de uma posição de sobrançeria em relação às ciências da educação e de uma memorização da pedagogia em geral, que por si só, merecia uma análise no âmbito da psicologia clínica” (BOAVIDA, 2010, p. 20).

Aqui é válido ressaltar o modo como Boavida compreende a pedagogia, que se aproxima muito daquilo que o pesquisador brasileiro José Carlos Libâneo (1994) postulou em suas definições. Pedagogia, nesse caso, é compreendida como o “campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos” (p. 24). Nessa definição, a didática emerge como um dos ramos do campo da pedagogia, e sendo de sua especificidade formular “teorias do ensino” (LIBÂNEO, 1994), que orienta não só ações pedagógicas-didáticas em sala de aula, como formula teorias que fundamentam essas orientações. “Em resumo, a filosofia, do mesmo modo que a experiência, a prática, arvorados em critério último de valor em tantos discursos correntes, não podem pensar-se origem, meio, fim e controle do processo educativo como se as ciências da educação não existissem” (BOAVIDA, 2010, p. 26).

Ao prestar atenção nos estudos realizados em Portugal, Boavida (2010) entende que o ensino de filosofia na produção de seu país permanece ligado à narrativa da filosofia e do filósofo, e praticamente desconsidera a incontornável e insuperável *inter-relação* entre filosofia e pedagogia (p. 21, grifo do autor).

No Brasil encontramos discursos que corroboram a denúncia de Boavida (2010), uma vez que enunciados como “a filosofia é sua própria atividade pedagógica”, ou “o ensino de filosofia deve ser pensado essencialmente pela perspectiva filosófica”, tendem a ignorar a relação de um campo filosófico-educacional, quanto muito aceitando-o a partir da predominância da filosofia, ou da precedência desta sobre a pedagogia (BOAVIDA, 2010, p. 22).

É preciso, na perspectiva do filósofo português, deixar de supor marcas estritamente separadoras da relação filosofia e pedagogia, como é o caso de identificar: “este discurso é puramente pedagógico”, “agora aqui temos uma virada filosófica”. Seria o caso de supor a relação nos seguintes termos: por certo as questões que emergem pela via pedagógica possuem dimensão filosófica que só filosoficamente podem ser resolvidas, como também é o caso de ao ser dialógica e analítica, a filosofia se mostra evidentemente pedagógica.

Assumir um tal entendimento não implica, por sua vez, que não possamos mapear os momentos do ensino de filosofia no Brasil, indicando as suas viradas discursivas. Gustavo Ruggiero (2012) ao fazê-lo na Argentina, e, Rodrigo Gelamo e Augusto Rodrigues (2020, 2022) no Brasil, oferecem preciosas contribuições para compreender os momentos (e monumentos) históricos da área na interface com sua epistemologia. Chamamos atenção, no entanto, para o enunciado que pode ser retirado dessas paisagens conceituais de encastelamento e reificação do saber filosófico em detrimento do saber educacional. E, mais ainda: a perspectiva errônea e

contraproducente à área de que sendo filosófico o ensino da filosofia, ele precisa se “descontaminar” das impurezas pedagógicas.

Compreendida como peça chave de uma formação humanista para a autonomia, como lembra Walter Kohan (2003), “a pergunta “para que ensinar filosofia?” interessou não só a filósofos, mas também educadores” (p. 35). Estando o ensino de filosofia à serviço da formação humana, contribuiria para uma *paideia* formativa (KOHAN, 2003, p. 36). E, nessa acepção, é possível compreender que toda filosofia, uma vez que à serviço da educação e da formação, é em certo sentido pedagógica. Em Boavida (2010), encontramos alusão a essa ideia, justamente ao defender que os problemas do ensino de filosofia não são somente problemas filosóficos, como também problemas pedagógicos. Sendo conveniente, portanto, que as resoluções filosófico-pedagógicas aos problemas pedagógicos do ensino da filosofia considere os conhecimentos e saberes oriundos das ciências da educação, como é o caso da discussão didática contida numa pedagogia do filosofar. De acordo com o autor, “a filosofia é vocacionalmente pedagógica e a pedagogia, na medida em que pressupõe uma relação eu - outro e é problematizadora ou susceptível de ser problematizada, é filosófica. Por outras palavras, há uma base pedagógica na filosofia do mesmo modo que há uma vocação filosófica na pedagogia” (BOAVIDA, 2010, p. 21).

A tese de João Boavida (2010) demonstra que ao ensino de filosofia não concernem somente problemas filosóficos, pois esse campo não se ocupa apenas de “ensinar algo de filosofia”, senão que se ocupa do ato educativo, da experiência educativa, de sujeitos da aprendizagem. Assim, o campo educacional abre para o ensino de filosofia 3 fatores ricos e complexos do fenômeno educativo que se tornam efetivamente questões filosóficas. “E isto deveria ser motivo de tanta alegria para os filósofos como para o oleiro ao darem-lhe roda e barro” (BOAVIDA, 2010, p.22).

A possibilidade posta pela educação à filosofia vincula-se não só à formulação de novos problemas como também à divulgação dos problemas filosóficos. “A pedagogia é não só o que dá condições indispensáveis à divulgação do ser filosófico, mas também aquilo que o faz ser filosófico, na medida em que todo problema precisa ser conceptualizado, reformulado, enquadrado, relacionado; em suma, a pedagogia é aquela dimensão sem a qual dificilmente o problema chegará a ser (BOAVIDA, 2010, p. 29).

Dessa maneira, Boavida (2010) reposiciona o problema posto por Cerletti (2009), agora não se trata apenas de observar o ensino de filosofia como problema filosófico, mas sim de enfrentá-lo como um problema pedagógico que cria condições para a reflexão filosófica desde uma práxis formativa: “a filosofia que se ensina é intrinsecamente pedagógica ou não chega a

ser filosofia” (p. 30). Tal enunciado convoca a compreender os motivos pelos quais a “filosofia segrega a sua própria pedagogia” (BOAVIDA, 2010, p. 30).

E por que é que a filosofia segrega a sua pedagogia? Porque a sua natureza específica tem implícita uma pedagogia; ao fazer-se está a filosofia a exemplificar o único modo verdadeiro de a fazer aprender, que é sentir os problemas e pensar sobre eles. E qual é essa vocação? Que a filosofia seja verdadeiramente filosófica. Ou de outra maneira: a filosofia só produz a sua própria pedagogia quando é de facto filosófica; e para ser filosófica ela tem que ser, antes, pedagógica, isto é, tem que criar condições para que os factores que a condicionam e que, à partida, a deixam ser, ou não, filosófica, possam actuar em termos pedagógicos. (BOAVIDA, 2010, p. 31).

Considerando esses aspectos, faz-se necessário que nos perguntemos: que é isto que estamos entendendo por filosofia do ensino de filosofia? Qual sua relação com o ensino de filosofia? São a mesma coisa? Possuem o mesmo objeto de estudo? O mesmo conjunto de saberes?

Ora, assumimos alguns pressupostos de Boavida (1996, 2010) em nossa tese para a nossa defesa de que a “filosofia do ensino de filosofia”, ou como chamara Cerletti (2009) “o ensino filosófico de filosofia” diz respeito à um dos conjuntos de saberes partícipes do campo mais amplo chamado “Ensino de Filosofia”. Fazem parte deste campo também saberes da filosofia da educação, da filosofia do ensino e da pedagogia do filosofar, por exemplo. Esta é, pois, a nossa primeira demarcação conceitual a respeito das aproximações e diferenças entre *ensino de filosofia* e *filosofia do ensino de filosofia*. Para avançar nesse sentido cumpre a tarefa de demonstrarmos algumas especificidades do sentido do genitivo “*ensino de*”.

5. 3.2 Sobre os sentidos da expressão “*ensino de*”

“A filosofia não tem necessidade de defensores na medida em que sua justificação é assunto seu. Mas a defesa do ensino de filosofia terá necessidade de uma filosofia crítica do ensino”. Canguilhem, 1975.

O filósofo australiano John Passmore em 1995 escreveu um texto intitulado “O conceito de ensino”, o qual nos guiará em nossas primeiras definições sobre os sentidos do genitivo “*ensino de*”. Para Passmore, (1995), existe um contraste interessante entre educação e ensino que necessita ser devidamente explorado quando pensamos o ato de ensinar. O ensino, na visão do autor, é sempre uma relação triádica que se expressa na fórmula: *X ensina algo a alguém* (PASSAMORE, 1995).

Tal relação, no discurso educacional, passa a ser lida como a relação *professor(a) – estudante – matéria de estudo*. Nesse caso, pensando com Passmoore diríamos que “X” corresponde a este quem (na relação de ensinabilidade) que ensina algo (o conteúdo, a matéria) a alguém (sujeito da aprendizagem). Essa relação triádica define o conceito de ensino e orienta a natureza da prática pedagógica, e dela nasce justamente uma pergunta filosófico-pedagógica forjada na relação filosofia-educação: que é o ato de ensinar?

Como resposta a tal pergunta aparece as observações sobre os elementos que compõem a relação triádica do ensino: *o que ensino? como ensino? e por que ensino?* Esses seriam elementos correspondentes ao ensino de qualquer disciplina ou ciência, que desaguam em uma quarta questão: *para quem ensino?* Ressalta-se que o *para quem* irá reorganizar os sentidos e significados das perguntas anteriores. No caso específico da filosofia eles correspondem a: conteúdos, temas e problemas filosóficos; as maneiras de condução do ensino, suas estratégias, recursos e metodologias; e, a concepção própria de filosofia, educação e ensino que o(a) docente possui. Essa última, conforme demonstra Cerletti (2009) é tarefa irreduzível, uma vez que dela se organizará toda a prática pedagógica-filosófica no ato de ensinar. De acordo com ele, tal questão expõe o ponto crucial da ensinabilidade da filosofia, porquanto pede por uma argumentação a respeito de: “para que serve a filosofia nas escolas?” (CERLETTI, 2009, p. 41), pois esta historicamente “esteve marcada com o estigma de saber inútil” (CERLETTI, 2009, p. 52).

Passmoore (1995) não avançará em questões que implicam a natureza do “*para quem se ensina*”. Essa é, contudo, uma discussão muito cara às ciências da educação e dizem das condições sócio-históricas políticas e culturais dos sujeitos da aprendizagem. Quem são os sujeitos da aprendizagem? É possível ensinar a todos(as) da mesma maneira? Exploraremos esses elementos em seguida, por enquanto, voltemos nossa atenção em destacar que no interior das discussões e saberes oriundos do ensino de filosofia, surgem problemas que são ao mesmo tempo filosófico-pedagógicos, e assim sendo, tanto uma pedagogia do ensino da filosofia quanto uma filosofia do ensino de filosofia correspondem a conjuntos de saberes e problemas específico de um campo mais amplo.

José Carlos Libâneo nos auxilia a apresentar essa relação ao conceituar o processo de ensino como objeto da didática, o qual se caracteriza pelo planejamento, organização, direção e avaliação da atividade pedagógica (1994, p. 53). Frente a uma tal situação temos a seguinte composição discursiva: educação tanto é um campo quanto conceito amplo que se refere ao processo omnilateral da formação humana. A ciência, por sua vez, que estuda a educação é a Pedagogia, no entanto, ela recorre à outras ciências (como a Filosofia, a Psicologia, a História,

a Economia, a Sociologia), a fim de formular compreensões sobre a realidade educacional, bem como formular teorias educacionais. Quanto ao ensino, este corresponde às ações, meios, condições para a realização do processo de formação (LIBÂNEO, 1994).

Com base nessas argumentações e definições podemos inferir que poderia uma pedagogia do ensino de filosofia ser responsável por estudar a natureza dos processos de ensino filosóficos da filosofia. No entanto, caberia a ela recorrer às orientações de fundamento (AGRATTI, ano) oferecidas pela filosofia do ensino de filosofia.

Além do mais há ainda nesse léxico uma outra expressão digna de comentários. Trata-se da “filosofia do ensino”. O que seria isso? Com Cerletti (2009) pensamos na filosofia do ensino como o saber que investiga os limites e as possibilidades da ensinabilidade da filosofia. No coração do ensino de filosofia, como já exposto em outro momento, mora o problema filosófico quanto à natureza da filosofia e a sua relação com o ato educativo. Recorrendo, como bem lembra Cerletti (2009), à etimologia da palavra filosofia – pelo menos na esteira de sua definição ocidental e grega - encontraríamos de imediato um problema de filosofia do ensino (de filosofia): sendo a filosofia uma relação de amorosidade com o saber, seria possível ensinar alguém a amar algo? É possível ensinar a amar? O amor é ensinável?

Na fórmula de Passmore (1995), haveria algum X que poderia ensinar algo como o amor a outro alguém? É, pois, dessa pergunta que encontramos uma das especificidades filosóficas (da filosofia do ensino) da nossa área. Para Langón (2000) “uma filosofia do ensino de filosofia não pode evitar de refletir “de volta” o problema kantiano” (p. 90), assumindo-se como a possibilidade de ensinar a filosofar. Assim, colocando o problema em outros termos, “não se trata de uma questão de ensino, [tão somente] mas de uma questão de aprendizagem” (LANGÓN, 2000, p. 91). Ou seja: existe alguém que possa aprender a amar algo, seja este algo o conhecimento filosófico?

Aqui há o deslocamento da esfera dos conteúdos, pois ao ensinar a filosofar, não se trata apenas de apreender conteúdos, senão de construir com eles e frentes a eles uma certa atitude. Trata-se, portanto “de despertar uma *atitude* filosófica, de *fazer filosofar*, *através* dos conteúdos, através das metodologias e das técnicas empregadas” (LANGÓN, 2000, p. 92, grifos do autor). Este enunciado, por sua vez, traz para o ensino de filosofia as orientações que abrem a perspectiva de filosofar o seu ensino, e com isso a singular possibilidade de tratar os temas vinculados ao seu objeto desde a perspectiva de uma filosofia do ensino da filosofia. As teorizações formuladas no âmbito da filosofia do ensino de filosofia, por seu turno, correspondem diretamente à prática filosófica assumida em sala de aula, nas aulas de filosofia, e, por isso mesmo, são indissociáveis dos modos de conduzir o ensino-aprendizagem. A seguir,

exploraremos esse assunto sublinhando a natureza pedagógica que se inscreve no interior da dessa discussão.

5. 3.3 Análise do Ensino de Filosofia à sombra de quatro questões

Cabe-nos agora oferecer pistas sobre a natureza pedagógica do ensino da filosofia. E para isso submeteremos o ensino da filosofia a quatro grandes perguntas, das quais comentamos em anterioridade. Trata-se das questões discutidas com Passmoore (1995) e Libâneo (1994), que agora podem assim ser pensadas: ao ensinar filosofia,

- *o que ensinar?*
- *como quero ensinar?*
- *para que ensinar?*
- *para quem ou com quem ensinar?*

A primeira questão diz respeito à escolha dos conteúdos filosóficos a serem ensinados na disciplina de filosofia. De acordo com João Boavida (2010), a pergunta sobre os conteúdos é legitimamente uma pergunta também filosófica, ao passo que já não é razoável falarmos em nome da filosofia, senão em “filosofias” que sempre são subordinadas ao critério de nossa escolha. A escolha pelo que ensinar, então, já adianta a posição filosófica (ou não-filosófica) e pedagógica que o(a) docente possui em relação à filosofia e ao seu ensino.

Assim como existem múltiplas e igualmente válidas compreensões do que seja a filosofia, assim também o é com a educação. Nesse caso, a junção das perspectivas assumidas de filosofia e de educação orientarão não só a escolha dos conteúdos, temas ou problemas a serem abordados como também as maneiras de apresentá-lo. Nisso chegamos à segunda questão: as estratégias didáticas e as metodologias de ensino.

Para Rodrigo (2009) a pergunta pelo *como* está diretamente ligada com o enfrentamento de um desafio muito comum ao ensino da filosofia escolar, a motivação dos estudantes. O despertar o interesse do(a) discente para os temas filosóficos inscreve-se como questão matricial orientadora dos recursos didáticos e metodologias de ensino.

Nesse mesmo viés, Boavida (2010) argumenta que em outras disciplinas os problemas relativos em criar estratégias de ensino geralmente limitam-se a definir os objetivos de aprendizagem esperados e a pensar maneiras significativas para os estudantes de alcançá-los. Na filosofia, contudo, algo diferente ocorre. Além desta definição objetiva, nossa disciplina

precisa se haver com os perigos e desafios da definição. Isso porque diferente das demais disciplinas que não sofrem alterações significativas diante das escolhas didáticas que toma, na filosofia “a natureza daquilo que vamos ensinar depende do modo como a fizermos, por outro lado, este modo depende da concepção que tenhamos de filosofia” (BOAVIDA, 2010, p. 40).

O *como* no ensino de filosofia diz, portanto, de um campo de disputas pela própria natureza do ato filosófico. No Brasil, o nome que batiza o GT “Filosofar e Ensinar a Filosofar” é indicativo de pistas. Há nele o enunciado pelo apelo de transformar a filosofia em verbo, em ação, em atitude e experiência filosófica.

O despertar interesse, nesse caso, está para além da motivação dos(as) estudantes para com um assunto ou temática. Refere-se também ao despertar atenção para uma atitude com a filosofia. Langón (2003), destaca que ensinar filosofia se trata mais de “ajudar a desenvolver determinado tipo de ações, sensibilidades, querer...” (p. 92). Atividades de sensibilização entram em cena então, na aula de filosofia, como possibilidade para o despertar o interesse para o filosofar “não se trata de motivar estudantes entediados; sensibilizar é fazer sentir” (p. 97). Sentir os problemas filosóficos.

Não é por acaso, então, que das 176 pesquisas que analisamos, nenhuma se opôs ou propôs algo diferente de que o ensino da filosofia precisa ser filosófico e proporcionar uma determinada relação de ação frente aos seus problemas. Além do mais, nomes importante da didática da filosofia em nosso país, como Silvio Gallo, Lidia Maria Rodrigo e Renata Aspis, asseguram esse movimento ao propor que o ensino de filosofia nas escolas parta sempre de temas e problemas. Gallo (2012), Gallo e Aspis (2009) e Rodrigo (2009) dão a tônica que orientam o pensamento do ensinar a filosofar a partir dos elementos: sensibilizar, argumentar, conceituar e problematizar – não por coincidência todos verbos. Eles são influenciados, por sua vez, pelo indicativo de para quem se ensina, isto é, sem esse elemento a filosofia escolar corre o risco de estar desconexa da realidade de seus sujeitos da aprendizagem. Contudo, há que se pontuar que em cada autor(a) existe uma formulação bastante específica para a compreensão dos verbos de ação, não sendo possível, portanto, tomá-los como idênticos.

O *para quem*, além de considerar questões já mencionadas neste capítulo, também perpassa pela questão de orientação epistemológica e estratégias de ensino. A depender dos sujeitos e contextos em que o ensino se realiza, as escolhas e recursos se modificam. Aliás a própria mudança do “*para*” a “*com*”, muito percebida nos estudos de filosofia com crianças, indica registros dessa implicação. O ensino de filosofia pensado *para* alguém contém um viés diferenciado se o considerarmos pensado para ser feito *com* alguém. No Brasil a tônica do *com* é muito forte quando nos referimos ao ensino de filosofia com crianças e suas infâncias. Em

nossa materialidade, identificamos 21 pesquisas que desde o ano de 2006 vêm apontando esta direção. A questão do *com quem* e até mesmo do *para quem* inescapavelmente encaminha o olhar para uma quarta interrogação, a saber, para que ensino filosofia?

O *para que*, embora recorrentemente lembrado e localizado como uma questão de grande pertinência filosófica, é muitas vezes esquecido como uma hercúlea questão pedagógica. Nisto, mais uma vez, João Boavida nos ajuda a encaminhar o pensamento. Ele diz que a necessidade de oferecer justificações e motivos para o ensino de filosofia é a grande “questão dos objectivos pedagógicos” (BOAVIDA, 2010, p. 47). Pensar nas finalidades e objetivos do ensino de filosofia aponta uma riqueza potencial educativa, uma vez que possibilita explicitar as tarefas educativas de maneira adequada para os sujeitos da aprendizagem, o que pode, sem dúvida, influenciar no envolvimento e engajamento que este/esta terá com o saber. Está aqui o problema indicado por Rodrigo (2009), o qual a autora chamou de a tarefa de despertar a motivação dos(as) estudantes ou sujeitos da aprendizagem para com os problemas filosóficos.

O *para que*, nesse sentido, assume os problemas de caráter didático e refere-se aos objetivos gerais e específicos pretendidos num processo de ensino, numa aula, numa unidade didática. “A área dos objectivos pedagógicos é um daqueles domínios das ciências da educação que os professores, em geral, abominam, do qual dizem ‘cobras’ e ‘lagartos’, mas que não se resolve nem com a simplicidade a que se julga, nem com a leviandade que habitualmente se utiliza” (BOAVIDA, 2010, p. 49).

Ainda sobre a relevância pedagógica da questão, Boavida (2010) destaca que mesmo os mesmos assuntos, teorias e filósofos(as), uma vez que tratados com objetivos distintos, resultam em abordagens e processos diferentes. Se partimos de uma compreensão problematizadora, por exemplo, convém que em nossos objetivos pedagógicos e em nossa didática possibilitemos o movimento de problematização. E é preciso que esses princípios orientadores da prática docente, além de estarem presentes no processo de ensino-aprendizagem, sejam comunicados para os/estudantes a fim de que saibam que estão chamados a fazer filosofia e filosofar. Desta maneira irão criando uma relação com o saber filosófico que não depende tão somente do saber filosófico.

Todas essas questões em conjunto funcionam como uma engrenagem que, segundo Boavida, faz o problema do ensino de filosofia adquirir novos sentidos. E então se pergunta: por que quero que o(a) estudante aprenda filosofia? E mais além: por que é importante para o(a) estudante estudar esse determinado conteúdo, essa determinada filosofia, esse determinado problema filosófico? É, pois nessa “virada de chave”, que migraríamos da exigência de uma

didática filosófica da filosofia para uma didática do filosofar – que tem relação direta a problemas específicos ligados à aprendizagem em filosofia.

Aqui o centro reside justamente em analisar nossas convicções pedagógicas sobre “que significa aprendizagem?” O autor português oferece a análise cuidadosa de algumas taxonomias que vão de Bloom (1969) a Vandavelde e Vander Est (1979), Guilford (1967) à Gagné (1972), entre outros. Muito difundidas no Brasil, destacam-se as ideias de Piaget e Vigotsky, por exemplo, que são sempre referentes utilizados em relação à compreensão das aprendizagens. No entanto, muitas vezes as nossas inclinações sobre a aprendizagem não ocupam a merecida atenção no ensino de filosofia. Há que se pensar sobre elas. E, inevitavelmente, ao fazer isso estamos fazendo, simultaneamente, filosofia e pedagogia do ensino da filosofia. Ou ainda como chamou atenção Boavida (2010), ao deslocar o olhar do ensino, por alguns instantes, e observar com cuidado a aprendizagem em filosofia, convém que passemos a pensar na ótica de uma pedagogia do filosofar que desaguaria em uma didática do filosofar. Para isso, é preciso escavar o terreno arenoso de nossas convicções pedagógicas e filosóficas sobre o processo ensino-aprendizagem. E, então, em inter-relação teremos uma análise ampla e adensada que envolve tanto a exigência de uma didática filosófica quanto uma didática do filosofar. Em síntese, encontramos na literatura que constitui o campo do ensino de filosofia no Brasil, a convergência para uma aliança das conhecidas pedagogia do conceito e pedagogia da pergunta como elementos chaves na elaboração de uma filosofia do ensino de filosofia que considera o ensinar a filosofar.

5.3.4 Da Relação Ensino de Filosofia, Filosofia da Educação e Educação Filosófica

Outras aproximações e distanciamentos que merecem nossa atenção dizem respeito aos termos filosofia da educação e educação filosófica em relação ao ensino de filosofia. Sustentamos desde a primeira parte desta tese que o ensino de filosofia não é sinônimo de filosofia de educação, haja vista nosso corte realizado para separar pesquisas de filosofia da educação de pesquisas de ensino de filosofia na construção de nossa materialidade.

Quanto às especificidades da disciplina e campo de conhecimento filosofia da educação, sugerimos aos eventuais leitores, a pesquisa realizada por Tomazetti (2003) em *Filosofia da Educação: um estudo sobre a História da Disciplina no Brasil*. Nele, a autora oferece um panorama riquíssimo tanto entre a relação entre “filosofia, pedagogia e as ciências da educação” (TOMAZETTI, 2003, p. 17) quanto a constituição do campo da Filosofia da Educação no Brasil e sua institucionalização nas universidades brasileiras.

Não obstante, compreendemos que o ensino de filosofia recorre, muitas vezes, aos saberes da filosofia da educação na elaboração de seus constructos teóricos; no entanto, isso não significa que ficam subordinados aos seus conhecimentos e campo de estudo. Corroboram com esses entendimentos, Tomazetti e Gallo (2022), em depoimento concedido a professora Patrícia Velasco – acerca de seu estudo sobre o estatuto epistemológico do campo ensino de filosofia:

A aproximação [do Ensino de Filosofia] com o campo da Filosofia da Educação é inevitável. E o que entendo por Filosofia da Educação? O exercício de problematização tomando como referência conceitos e ideias de filósofos/as de forma que não se faça o exercício de dedução de uma teoria filosófica para a sala de aula, à escola, para o ensino de filosofia; uma aplicação da filosofia à educação e à escola. E a diferença mais imediata, para mim, dessas áreas, como se constituem hoje, em grande medida, é a centralidade da Educação, de forma ampla, e o Ensino, que é da ordem do Escolar, da Instituição Escolar – Escola. E eu penso que é fundamental ter claro esses limites. (TOMAZETTI apud VELASCO, 2022, p. 26).

Da forma como tenho pensado, o ensino de filosofia não se confunde – e não pode se confundir – com a filosofia da educação. São áreas totalmente distintas. Se na filosofia da educação temos um trabalho filosófico para pensar o campo problemático da educação, com uma amplitude e complexidade de temas e problemas, no ensino de filosofia temos um trato específico sobre os meandros de se ensinar e aprender a filosofia e o filosofar. Como disse antes, penso que o “lugar natural” do ensino de filosofia seja na filosofia, mesmo porque, no Brasil, se configurou a filosofia da educação no campo da educação e não da filosofia. Dado o “desprezo”, muitas vezes, da filosofia para com as questões de seu ensino, parece pertinente que a filosofia da educação tenha acolhido a demanda de pensar tais questões; porém, penso que numa “situação ideal” filosofia da educação e ensino de filosofia devem ser pensados e praticados como áreas distintas, cada um com suas especificidades. Em alguns momentos podem ter atravessamentos de parte a parte; mas não podem ser confundidos [ênfases no original]. (GALLO apud VELASCO, 2022, p. 26).

Nesse mesmo movimento, para Velasco (2022) cabe à filosofia da educação “a discussão filosófica sobre os problemas educacionais mais amplos. Enquanto às questões do ensino de filosofia exigem tratamentos particularizados no que se refere ao ensino propriamente dito e também à formação e a prática docente do(a) professor(a) de filosofia” (p. 26).

Quanto a distinção entre os campos filosofia da educação e ensino de filosofia, penso que não é difícil chegar a consensos, embora na pesquisa brasileira essas demarcações aconteçam não sem encontrar resistência. Há quem defenda que o ensino de filosofia é uma temática da filosofia da educação. Por nosso turno, nos afastamos dessa compreensão. Porém, há ainda a presença de um outro discurso que faz eco no ensino da filosofia e na filosofia da educação, que merece nossa atenção: a educação filosófica.

Compreendemos que a educação filosófica diz de um processo e de um conceito mais amplo, sobre o qual o ensino de filosofia eventualmente recorre e intenciona. Não é contra intuitivo afirmar que o ensino da filosofia intencione uma educação filosófica. Assim como também não é contraproducente a afirmação de que o ensino da matemática, da história, da biologia etc., possam intencionar uma educação filosófica. A educação filosófica refere-se, nesse sentido, a uma compreensão mais geral de educação e de formação, do qual o ensino da filosofia pode estar intimamente ligado, porém, a sua especificidade não, necessariamente, se aloca nesta.

No âmbito das pesquisas desenvolvidas sobre o assunto, destacamos as produções de Leoni Maria Henning na Universidade de Londrina, no Paraná, e Geraldo Balduino Horn na Universidade Federal do Paraná, também no Estado do Paraná - como pesquisas que têm se dedicado a pensar sobre as possibilidades e limites da educação filosófica na educação básica. A professora Leoni Henning, no ano de 2007, orientou a dissertação de mestrado de Wallace Soares de Oliveira, intitulada “Educação filosófica: uma proposta para a cidadania” em que se põe em evidência as questões: que é a cidadania? Como ela se constrói? Qual seu papel na sociedade?

À sombra dessas questões, Oliveira (2007) discute a função social da educação na construção de cidadãos e cidadãs, observando na educação filosófica um processo de ação dialógica e crítica que permite confrontar realidades e diferenças entre os seres humanos. Ao definir o que seria, então, uma educação filosófica, Oliveira (2007) sustenta que “é a pedagogia que ajuda a construir a cidadania” [...] e tem papel eminentemente político (p. 19-20). E para tal, cabe a ela fazer uma leitura crítica da sociedade, expondo suas mazelas e discutindo soluções (OLIVEIRA, 2007). Nesse viés, para Oliveira, o mundo sem uma educação filosófica é um mundo que se constitui refém do totalitarismo.

Já o professor Geraldo Balduino Horn, munido do conceito de mediação praxiológica, defende, em seus estudos, que toda educação pode se pretender filosófica, não sendo esta uma exclusividade do ensino de filosofia.

O ensino de filosofia e a educação filosófica na perspectiva da mediação praxiológica refere-se especialmente à relação entre ensino-aprendizagem e filosofia e didática que não aceita a distinção entre teoria e prática. Horn (2023) argumenta que na dimensão filosófico-metodológica da didática do ensino de filosofia pensada no tripé da formação de uma consciência práxica-epistêmica, práxica-ética e práxica-política que possibilita o filosofar, estaria a necessidade de uma mediação praxiológica. Ou seja, ao propiciarmos um ensino ou uma educação que assuma o compromisso de pensar o sujeito que se relaciona com o

conhecimento, se humaniza e na relação com o outro produz cultura e humaniza os demais, está a necessidade de pensar metodologias que não se separem da ação filosófica do espanto, da argumentação e da indagação. Com isso, Horn (2023) chama atenção para a relação entre a prática pedagógica e a prática filosófica da experiência do pensar filosófico em sala de aula que orienta para a vida pública.

Ora, as dimensões praxiológicas da educação filosófica, nesse viés, são pensadas desde as orientações de Marx (1985) contra a autoalienação, sobretudo presentes no livro “Teses sobre Feuerbach” na interface com a obra do filósofo brasileiro Paulo Freire (HORN, 2023).

Em pesquisas que orientou, conforme descritas abaixo, enfrenta as relações entre ensino de filosofia e educação filosófica no contexto escolar: as teses de doutorado “Educação Filosófica: entre a redução às metodologias procedimentais, os limites da institucionalização e da razão instituinte” (2017) de Valéria Arias, “Por uma educação filosófica: o sentido e o lugar do método filosófico no planejamento do conteúdo das aulas de filosofia no ensino médio, (2014), de Luciana da Silva Teixeira; e as dissertações de mestrado “Educação filosófica e infância: o jogo teatral como possibilitador dessa relação a partir do reconhecimento dos carecimentos das crianças (2019), de Raquel Aline Zanini, e “Filosofia da Libertação no Ensino Médio: análise dos livros didáticos do PNLD (2019), de Altair Gabardo.

Em linhas gerais podemos concluir que a relação entre filosofia e educação na construção epistêmica do campo ensino de filosofia denota um campo multifacetado e interdisciplinar. Os saberes da filosofia da educação e da filosofia do ensino são fundamentais para a construção e compreensão de um discurso sobre o ensino da filosofia e de uma educação filosófica, no entanto, nem um, nem outro, podem ser considerados expressão máxima da área.

5.3.5 Da tentativa de definição

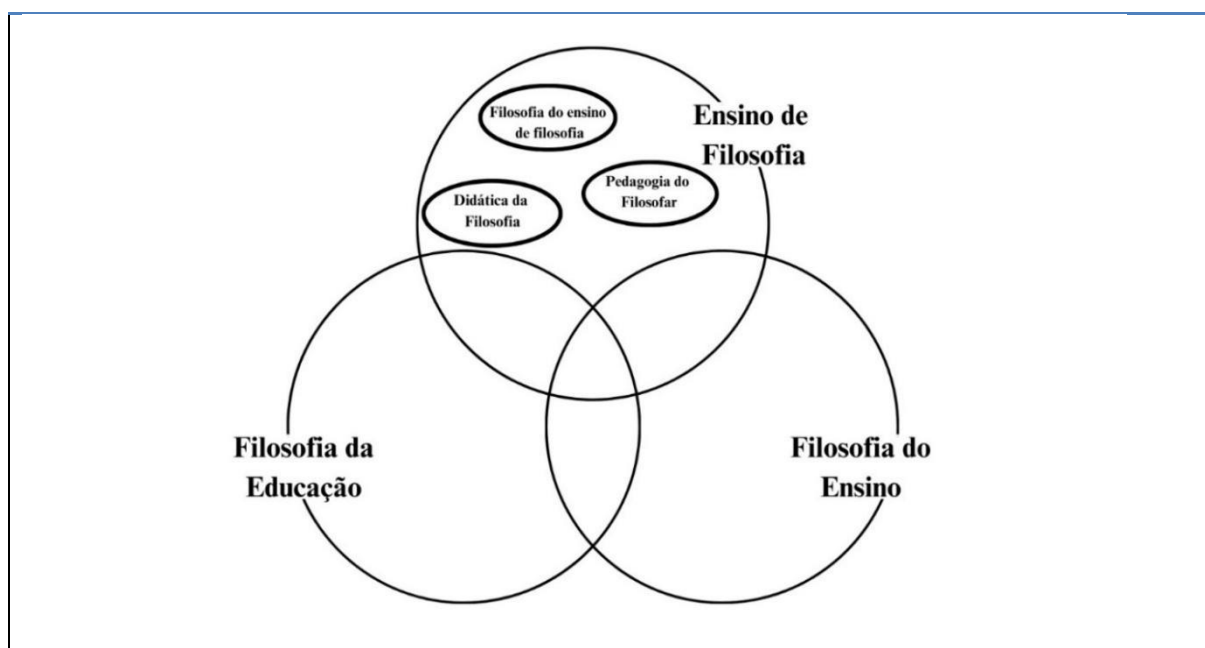
Como viemos apresentando até aqui sendo o ensino de filosofia um saber que se constitui na interface entre filosofia e educação, seu campo é, por excelência, de natureza filosófico-pedagógica. Optamos por compreendê-lo como um campo interdisciplinar e multifacetado que se inscreve no discurso filosófico-educacional. Deste modo, é adequado supor que uma epistemologia do ensino da filosofia aceitaria que o ensino de filosofia:

1. recorre à filosofia (e em especial à filosofia da educação) nas suas elaborações teóricas;
2. recorre à didática da filosofia;
3. intenciona uma educação filosófica;

4. contém uma pedagogia do filosofar;
5. contém uma filosofia do ensino de filosofia;

No entanto, o campo por si só não é a filosofia da educação, a educação filosófica, a didática da filosofia, a pedagogia do filosofar e a filosofia do ensino de filosofia. O campo ensino de filosofia incorpora esses elementos e se faz a partir e com eles. Para melhor explicitar nossa tentativa de definição, oferecemos os diagramas abaixo como forma de exemplificar a nossa compreensão sobre o campo do ensino de filosofia. Ressaltamos que o Diagrama do campo do ensino de filosofia foi elaborado a partir das ideias de Cerletti, Obiols e Agratti, a respeito de uma filosofia do ensino de filosofia, e João Boavida em relação às noções de didática filosófica e pedagogia do filosofar.

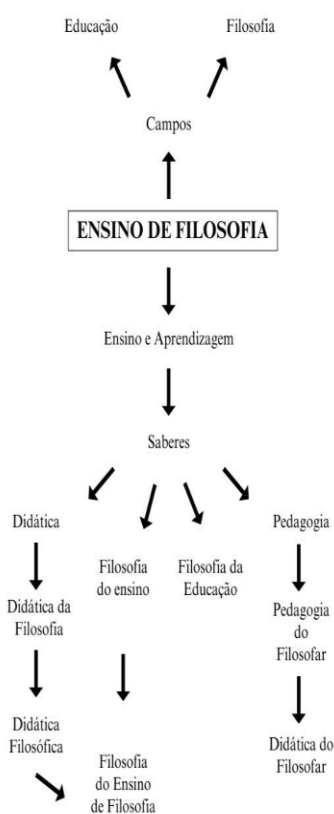
Imagem 1 – Diagrama do campo de conhecimento ‘ensino de filosofia’



Fonte: (elaborado pela autora).

O diagrama acima foi pensado como forma de visualizar a intersecção entre os saberes da filosofia da educação e filosofia do ensino na produção do discurso sobre o ensino de filosofia. Convém notar, que assim como a filosofia da educação e a filosofia do ensino são campos ou áreas autônomas, o ensino de filosofia também o é. Neste caso, não é prudente tomá-lo como expressão ou efeito de um ou outro, tão somente. Da intersecção e diálogo entre os saberes da filosofia da educação e filosofia do ensino, surgem saberes e conhecimentos específicos do ensino da filosofia, como é o caso da didática da filosofia, didática filosófica, pedagogia do filosofar e filosofia do ensino da filosofia. O fluxograma a seguir evidencia essa relação:

Imagem 2 – Fluxograma da constituição do campo “ensino de filosofia”



Fonte: (elaborado pela autora).

Em termos de uma arqueologia dos saberes, poderíamos apontar as duas ciências de referência, filosofia e educação, como grandes áreas ou campo de conhecimentos que produzem o campo específico, chamado ensino de filosofia. Este, por sua vez, possui em seu núcleo

interior saberes provenientes da didática, da filosofia do ensino, da filosofia da educação e da pedagogia. Quando acionamos os saberes da didática para pensar uma didática específica da filosofia, trazemos à tona problemas e discursos filosóficos inerentes à área. Há, portanto, uma complexa e indissociável relação entre filosofia e educação na produção desses saberes. A medida que se problematiza a especificidade do ensino da filosofia, entende-se a necessidade de uma didática que seja filosófica, e esta, por seu turno, só será filosófica se comportar em suas teorizações, discussões pautadas pela filosofia do ensino de filosofia. A filosofia do ensino de filosofia, no entanto, está permeada por problemas que aparecem em várias frentes discursivas, como é o caso da filosofia do ensino, da pedagogia do filosofar, da filosofia da educação. Essas discussões, contudo, fazem parte dos saberes que compõe o campo específico que estamos chamando de ensino de filosofia.

6. O ENSINO DE FILOSOFIA E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: UM DEBATE SOBRE EPISTEMICÍDIOS E COLONIALIDADE

*O racismo no Brasil é profundamente disfarçado.
Lélia Gonzalez*

A filósofa e ativista Lélia Gonzalez, (2020), em uma entrevista concedida ao jornal *The Brazilians*, ao ser perguntada sobre a existência ou inexistência do racismo no Brasil, responde categoricamente que o racismo no Brasil é profundamente disfarçado por formas sutis de discriminação, violências e marginalização do povo negro. Para ela não há dúvida que o “Brasil é um país culturalmente negro” (p. 303). Desta assertiva, muitos(as) pesquisadores(as) do ensino de filosofia, dedicados(as) a pensar as questões étnico-raciais, têm se perguntado sobre como são operacionalizadas relações de poder sobre os saberes, de tal modo que, num país culturalmente negro, conhecimentos africanos e afro-brasileiros sejam praticamente inexistentes na produção acadêmica. Rodrigo Marcos de Jesus (2022) é um desses pesquisadores e enfaticamente sublinha que “podemos ou não derrubar as estátuas dos filósofos. Mas não podemos ignorar as marcas de sexismo, de racismo e de eurocentrismo presentes em suas ideias e em suas obras” (p. 36).

Jesus (2022) aponta que o ensino de filosofia carrega uma herança colonial pouco questionada, conhecida como herança historiográfica. Para ele, tal herança sinaliza o problema da história da filosofia canônica cujos marcadores masculinistas, brancocentrados, ocidentalizados e coloniais têm historicamente cumprido o papel de demarcar as fronteiras geográficas e epistêmicas da filosofia (p. 37). De acordo com ele:

A maneira de contar a história da filosofia de modo a excluir o Oriente, a África, a cultura árabe-muçumana, línguas como o espanhol, o português, ou outras línguas não ocidentais e que tornou a história da filosofia uma história fundamentalmente de homens brancos da Europa e do Norte, remonta do final do século XVIII e começo do XIX (JESUS, 2022, p. 37).

Sobre o problema colonial da historiografia na filosofia, Peter Park, (2013), argumenta que é pontualmente na passagem do XVIII ao XIX que uma mudança acontece no modo de escrever a história da filosofia. O pesquisador aponta o idealismo alemão e a influência de autores como Kant, Hegel e Meiners na cultura ocidental como substratos responsáveis por essa mudança. No texto “África, Ásia, and the history of philosophy: racism in the formation of the philosophical canon, (1780 – 1830), ele investiga as formas pelas quais esse processo ocorreu

e demonstra que “Hegel e seus discípulos promoveram uma verdadeira mudança no modo de escrever a história da filosofia excluindo povos não-brancos e elevando construções teóricas de europeus como únicas dignas de serem tomadas como filosóficas” (JESUS, 2022, p. 37).

Inegável notar o processo silencioso que incide relações de poder sobre as relações raciais e o processo de constituição dos saberes, em que uma verdadeira constelação de critérios são construídos e baseados em concepções antropológicas racistas. Um “pacto de branquitude” (BENTO, 2022) atravessa as maneiras de contar a história da filosofia.

A brasileira Cida Bento, (2022), doutora em psicologia e referência no combate ao racismo em empresas e organizações do terceiro setor, bem como nos estudos sobre branquitude⁶² no Brasil, define o “pacto narcísico da branquitude” como produto de um passado colonial e escravocrata que atravessa gerações e que se constitui como uma das principais engrenagens do sistema capitalista contemporâneo. Para a autora,

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas (BENTO, 2022, p. 18).

O Pacto narcísico de branquitude esconde uma herança escravocrata acumulada, cujos impactos nas pessoas brancas contribuem para salvaguardar e realizar a manutenção de privilégios. O acordo tácito é silencioso e similar ao que ocorre no pacto silencioso de masculinidade, que opera uma engrenagem poderosa de violências epistêmicas misóginas (COLLINS, 2019). Ele se explicita a medida em que passamos a identificar os mecanismos pelos quais a branquitude se assume como sujeito universal, compreendendo o outro não-branco como “grupo étnico racializado”, mas que jamais compreende a si mesmo, isto é, a categoria branco no espectro de raça.

Torna-se ainda mais explícito quando passamos a ler e a contar a história marcada pelas feridas coloniais, num registro mais amplo do que a narrativa de um processo datado de dominação de pessoas. É neste registro, por exemplo, que podemos observar a branquitude exercendo um acordo tácito de manutenção de privilégios que perpassa por diversas maneiras

⁶² Fala-se em três ondas dos estudos sobre branquitude. A primeira onda sendo localizada nos intelectuais negros do século XIX e primeira metade do século XX que se ocuparam de descrever e questionar as estruturas da supremacia branca nos Estados Unidos, tendo como um nome importante os estudos de Du Bois. Numa segunda onda seguindo a linha de Du Bois, muitos(as) estudiosos(as) debruçaram-se a desafiar e visibilizar a supremacia branca e o racismo institucional, como por exemplo os escritos de Franklin Franzier, Clair Drake, Horace Cayton, James Baldwin, Ralph Elisson, Toni Morrison, Peg MecIntosh. Já a terceira onda é caracterizada às reações brancas diante do aumento de negros e negras em lugares antes frequentados só por brancos (BENTO, 2022).

de estruturação do racismo, inclusive em sua relação com os saberes com o chamado racismo epistêmico.

Uma das evidências mais fortes do pacto narcísico de branquitude se encontra justamente nas formas pelas quais escolhemos narrar os processos históricos. É comum falarmos em descendentes de escravizados e os nefastos efeitos de uma história de violência e dor (BENTO, 2022, p. 23), mas não é comum falarmos em descendentes de escravocratas e suas benesses. É como se nada sobre isso se soubesse ou se permitisse falar. E este é o pacto: carregar segredos de seus ancestrais numa espécie de sepultura secreta (BENTO, 2022).

No que tange ao ensino de filosofia e a própria história da filosofia, conforme demonstram autores como Park (2013), Jesus (2021, 2022) e Noguera (2014), é necessário criar estratégias para interromper este pacto racista de silenciamento e escavar as camadas mais profundas desta sepultura secreta que incide no seu saber. Os textos de Hegel e Kant, como demonstraremos, deixaram para a posterioridade enunciados de um pacto canônico de silenciamento e exclusão historiográficos. É sobretudo sobre ele que precisamos tratar para enfrentar e combater os epistemicídios que se inscrevem nos nossos modos de aprender e ensinar filosofia.

Como demonstrado na seção, 3.2 “O que se ensina quando se ensina filosofia? desta tese, a busca pela definição da filosofia animou um debate clássico já superado sobre a natureza e possibilidade de seu ensino, traduzido como dilema Kant x Hegel. No seio deste dilema está presente a emergência da narrativa que cristalizou a importância da história da filosofia no ensino da filosofia. Vimos a partir de Franklin Leopoldo e Silva as ressonâncias desta discussão na produção brasileira, agora, veremos a partir de Rodrigo Marcos de Jesus, (2021), como marcações coloniais e eurocêntricas que respingam no ensino da filosofia estão associadas com as tradições historiográficas trazidas à tona por Kant e Hegel.

Jesus (2021), em sua tese de doutorado, coloca em evidência que a narrativa produzida no período moderno/colonial, a partir do final do século XVIII, tem implicações racistas e colonizantes que perduram até hoje no modo de ensinar filosofia. Mesmo a crítica empreendida, na pesquisa brasileira, quanto à importância e necessidade da história da filosofia, ignora as questões de colonialidade presentes nesse debate. Por isso, demonstra que as analíticas alçadas por Kant e Hegel colocaram em circulação o enunciado de uma cartografia da razão excludente, que atualmente continua sendo utilizada para pensar o ensino de filosofia no Brasil (JESUS, 2021, p. 18).

De certa maneira, como vimos, o enunciado de que o ensino de filosofia tem como marca distintiva uma determinada relação com o passado filosófico é consenso na comunidade

filosófica brasileira. No entanto, as formações discursivas que sustentam o enunciado de “tradição” presente nessa discursividade, necessita ser revisitado, inquirindo-se, principalmente sobre as seguintes questões: “Como se configurou? Quem a selecionou? Por que é organizada e transmitida de uma determinada forma? O que entra e o que não entra na história da Filosofia?” (JESUS, 2021, p. 19).

A partir de Foucault podemos pensar esses discursos na malha histórica de um sistema de discursividade em que o Arquivo define alguns limites e formas de enunciados: limites e formas de decidibilidade - aquilo do que é possível falar em determinada época e aquilo que foi constituído como domínio discursivo; limites e formas de conservação - define que tipo de enunciados estão destinados a ingressar na memória histórica, seja pela recitação, seja pela pedagogia ou pelo ensino; os limites e as formas da memória - que enunciados são reconhecidos como válidos ou inválidos (FOUCAULT, 2008, p. 169). Assim, o Arquivo funciona como “lei que rege o que pode ser dito” (FOUCAULT, 2008, p. 170), e ao selecionar o que vai ser arquivado na memória histórica regula, por fim, o que vai ser considerado tradição e o que por ela será sepultado.

[...] sendo o arquivo um sistema de discursividade que acolhe ou exclui aquilo que amolda uma tradição, cabe então que façamos algumas perguntas: Que textos e sujeitos foram consagrados na história como clássicos? Que mecanismos de poder operacionalizam a construção social do clássico? Que personagens são culturalmente considerados representantes de uma tradição a ser transmitida? Como esse processo ocorre? Como determinados saberes ocupam a posição de tradição? O que é, por fim, “tradição”? (RIBAS, 2022, s/p).

Questionamentos como esses nos auxiliam a problematizar a herança historiográfica da filosofia, dado que ela se instituiu como cânone profissional da área e, de acordo com Jesus (2021), se constituiu a partir de elementos coloniais racistas que contribuem para excluir do seu cardápio conceitual determinados povos e culturas. O pesquisador argumenta que o Brasil tem reforçado a colonialidade no ensino de filosofia e ressalta que a história da filosofia, por onde ela é contada, feita e até mesmo criticada, não avança concretamente em contribuir com visões que desnaturalizem a colonialidade do saber filosófico como expressão mundial de toda a filosofia.

Especificamente sobre Kant e Hegel, o autor explora as fronteiras hegelianas na consolidação epistêmica da historiografia colonial da filosofia. Mostra que na obra “Lições sobre a História da Filosofia”, (1951), o filósofo do ser absoluto deixa evidente suas concepções

a respeito de dois assuntos complexos correlacionados: história da filosofia e filosofia da história⁶³.

Ao longo de sua carreira universitária Hegel dedicou nove cursos ao assunto ‘história da filosofia’, algo que nenhum filósofo anterior a ele tenha feito com tanto afinho e insistência (JESUS, 2021)⁶⁴. O construto empreendido pelo filósofo teve o intuito de fixar a história da filosofia como o sucessivo progresso, em si necessário e em si racional, e determinado *a priori* de sua ideia (HEGEL, 2000, p. 406). As suas escolhas teóricas, contudo, criaram uma geografia da razão que se mantém operante até os dias atuais, operacionalizando um imaginário cartográfico da filosofia que possui fronteiras bem definidas e regiões devidamente estabelecidas (JESUS, 2021, p. 67).

Tal periodização é circunscrita nas *Lições* e apresenta o seguinte enquadramento ideológico: da Grécia à Europa Moderna. Para Hegel, todo “[...] desenvolvimento filosófico parte da Grécia antiga, passa pela Roma imperial, atravessa a Idade Média cristã latina e desemboca na Europa Moderna” (p. 69). Esse é, pois, o constructo helenocêntrico (DUSSEL, 1995) da filosofia que perdura atualmente.

A redução ocidental hegeliana do que entra ou não como saber na história da filosofia parte da exclusão de povos e culturas pela ideia de “consciência ou não de um povo sobre sua própria liberdade: A filosofia manifesta-se na história só onde e na medida em que se formam constituições livres” (HEGEL, 2000, p. 442 apud JESUS, 2021, p. 70).

O corte “consciência de liberdade de um povo”, no entanto, tornou-se um princípio básico para formulações filosóficas consideradas legítimas e não é por acaso que a Grécia figura como expoente real de liberdade e berço da filosofia, ainda que tenha se valido de conhecimentos advindos de Egito, por exemplo. As noções de genialidade e excepcionalidade grega se deram, portanto, com a exclusão bem específica de conhecimentos intelectuais da antiguidade advindos de África e Ásia, visto que as elaborações teóricas de asiáticos e africanos

⁶³“No pensamento hegeliano, História de Filosofia e Filosofia da História compenetraram-se mutuamente e são explicitação do objetivo que visa a compreender a realidade presente mediante a realidade transata. Os acontecimentos históricos, vividos ou pensados, somente adquirem sentido e explicação quando considerados à luz da ideia para que tendem e de que são explicitação, — tal é a concepção fundamental que importa ter presente e que Hegel expôs nas lições de Heidelberg, no ano letivo de 1816-1817, acerca da História da Filosofia e da Filosofia sistemática e cuja estrutura se encontra na Enciclopédia das Ciências Filosóficas (1.a ed., 1817, Heidelberg) e na lição inaugural da Introdução à História da Filosofia (1951, n.p)”. (CARVALHO, s/d apud JESUS, 2021, p. 63).

⁶⁴O primeiro curso se deu na Universidade de Jena em 1805-06. Logo em seguida dois cursos foram ministrados na Universidade de Heidelberg 1816-17 e 1817-18. Os outros seis, foram realizados na Universidade de Berlim em 1819, 1820-21, 1823-24, 1825-26, 1827-28, 1829-30. O ano de sua morte, 1831, interrompeu o décimo curso (JESUS, 2021, p. 63).

foram demarcadas como elaborações rudimentares⁶⁵ – ainda que a antiguidade grega tenha se servido muito delas. E essa visão tornou-se um lugar comum de ser repetido, mesmo após os cem anos da publicação do texto hegeliano (JESUS, 2021).

A elaboração da noção de liberdade também conduziu o filósofo do ser absoluto a excluir o pensamento advindo do oriente como um pensamento filosófico. O corte feito parte da premissa de que o indivíduo oriental se anula diante do governante, e, portanto, não existiria no indivíduo oriental nenhuma “moral e consciência” (HEGEL, 2000), o que culminou na seguinte conclusão: “A genuína e própria filosofia começa no Ocidente. Só no ocidente se ergue a liberdade da autoconsciência, desaparece a consciência natural e o espírito desce dentro de si próprio” (HEGEL, 2000, p. 444). De acordo com o pesquisador palestino Edward Said (2007), a imagem do oriente formulada por Hegel influenciou os estudos orientalistas do século XVIII e XIX, supondo um oriente a-histórico destinado a habitar a infância do espírito do mundo.

Os impactos dessa forma-pensamento certamente contribuíram para diversos epistemicídios na história da filosofia, o que resulta, evidentemente, em epistemicídios também no ensino da filosofia. Sobre isto, Jesus, (2021, p. 76), chama atenção para as maneiras pelas quais tal processo ocorre em livros didáticos de filosofia, por exemplo. Demonstra que é comum a utilização da “contraposição entre conceito e figura para estabelecer a diferença entre ocidente (espaço da filosofia) e oriente (espaço não filosófico)”:

Digamos que se trata [o conceito] de uma forma de pensamento, criado pelos gregos nômades das bordas do mundo grego antigo (a filosofia pré-socrática, a primeira filosofia, está na Jônia, na Magna Grécia, e só mais tarde migra para Atenas, onde talvez encontre sua pátria mais estável), em contraposição aos sábios orientais, que pensavam por figuras (GALLO, 2012, p. 55 apud JESUS, 2021, p. 76).

Para Jesus (2022), essa percepção além de endereçar a filosofia a um constructo colonial, restringe o seu ensino a fronteiras determinadas, em que saberes e povos seguem sendo esquecidos e silenciados. Outros exemplos que o autor apresenta, trata-se do livro “Diálogos: primeiros estudos em filosofia”, de Ricardo Melani (2016), e “Filosofia e Filosofias” de Juvenal Savian Filho (2018), ambos exemplares do PNLD de 2018. Neles o problema da ferida historiográfica colonial se apresenta na maneira de contar a origem da filosofia.

⁶⁵É certo que [os gregos] tomaram os rudimentos substanciais de sua religião, de sua cultura, de sua coexistência social, em maior ou menor medida, da Ásia, da Síria e do Egito; mas sabiam anular o que era estranho nessas origens, transformaram, elaboraram e reverteram, fazendo disso algo distinto do que era, de tal maneira que aquilo que nós, como eles, apreciamos, reconhecemos e amamos, é essencialmente deles. [...]. Com efeito, o seu desenvolvimento espiritual só utiliza o que é recebido, o estranho, na forma de matéria e impulso; os gregos nunca perdem a consciência de agir, nele, como homens livres (HEGEL, 2017a, n.p. apud JESUS, 2021, p. 74).

A primeira [retomar o sujeito] aborda três acepções, o famoso “milagre grego”; a origem oriental, dos quais os gregos foram continuadores e aprimoradores; e a perspectiva conciliatória de influências de múltiplos territórios no aparecimento da filosofia. No entanto, Jesus (2021) destaca que o livro adota a “solução de compromisso”⁶⁶ hegeliana, ao afirmar que o verdadeiro pensamento filosófico nasce na Grécia com os jônios. E desta solução não abre a perspectiva para tratar de filosofias africanas ou asiáticas. Na segunda obra, aparece a continuação da narrativa que o pensamento grego contrastava com saberes mais elementares de outros povos, haja vista que esses outros, especialmente os egípcios, não estavam à altura da *abstração à grega* (p. 78).

Foi com base na observação deste tipo de repetição eurocentrada do surgimento da filosofia que o filósofo brasileiro Renato Nogueira (2014) denominou a questão de sua natalidade como “o maior tabu da filosofia”. Defende, então, a perspectiva de pluriversalidade filosófica para tratar o assunto, ou seja, a demonstração de múltiplas e diversificadas perspectivas como alternativa ao encerramento da filosofia numa visão carregada pelo racismo epistêmico.

As contribuições de Kant nessa paisagem historiográfica, como sugerido no início deste capítulo, também merecem destaque. O seu entendimento, no entanto, remete a outra figura histórica, o polêmico antropólogo Christoph Meiners. De acordo com Park (2013), Meiners foi responsável por moldar e influenciar as ciências humanas, o pensamento histórico e antropológico da Alemanha, França e Prússia, no final do século XVIII. Indica o seu texto publicado em 1786, intitulado “Compêndio da História da Sabedoria do Mundo”, como um dos primeiros, se não o primeiro texto de história da filosofia reconhecido a excluir Ásia e África (JESUS, 2021, p. 79). Declaradamente racista, Meiners não poupa esforços em criar teorias para dividir a história mundial em raças e apresentar argumentos em prol da supremacia branca. Mas como, objetivamente, isso se conecta ao iluminismo kantiano?

A resposta para tal questão é abordada por Park (2013) e Jesus (2022), a partir de uma primorosa análise da atuação de Meiners como professor de filosofia em Gottingen, bem como uma exegese das suas obras, o que não teremos fôlego para explorar aqui. No entanto, convém demonstrar suas conclusões. Primeiro, historiadores kantianos do final dos anos setecentos, como Tiedemann e Tennemann, empregaram em seus textos um conjunto de visões

⁶⁶ Ao fixar a tese da originalidade e excepcionalidade grega, traduzida em muitos discursos como o “milagre grego”, Hegel adota uma postura que Park (2013) chama de solução de compromisso, isto é, aceita a contribuição de outros povos para a filosofia grega, mas assenta os enunciados “criativo”, “gênio”, “original” aos helênicos.

antropológicas racistas que Meiners formulou ao contar a história do desenvolvimento da filosofia e das ciências.

Estes dois historiadores escreveram grandes obras de divulgação da história da filosofia, como por exemplo “Compêndio da História da Filosofia” (1812), “O Espírito da Filosofia Especulativa de Tales a Sócrates” (1791), os onze tomos de “História da Filosofia” (1798 – 1819), dentre outros, nos quais evidentemente pela influência de um pensamento racista, excluíram caldeus, persas, indianos e egípcios.

A filosofia kantiana aparece como figura emblemática na construção desses pensamentos e obras, isso porque, de acordo com Park (2013), forneceu uma noção de filosofia que orientou a pesquisa histórica e que colaborou para a definição de uma teoria das raças excludente. Kant não só afirma a tese da genialidade e excepcionalidade grega como demarca que a “tão louvada sabedoria egípcia, em comparação com a Filosofia Grega, não passou de um jogo de crianças” (KANT, 1992, p. 44).

Park (2013) foi crucial ao demonstrar em sua pesquisa sobre a Teoria das Raças que Kant adotara concepções antropológicas racistas e que estas incidiram sobre a visão conferida aos gregos do privilégio da racionalidade científica e filosófica. Abaixo segue um trecho de 1724, em que a perspectiva antropológica racista do filósofo da razão pura pode ser ilustrada:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em um negro tenha mostrado talento e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou entre qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojaram-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, ao adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, torna-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores que se deve dispersá-los a pauladas. (KANT, 1993, p. 76 apud SEGUNDO, 2022, p. 142).

Ao apresentar a raça como um fator decisivo ao entendimento de que alguns seres humanos fazem uso da razão com excepcionalidade, Park traz à tona um Kant formulador de tipologias racistas (JESUS, 2021, p.87). Isto se mostra evidente em textos de antropologia escritos pelo filósofo, tais como: “Das diferentes raças humanas” (1775), “Definição do conceito de raça humana” (1785), “Acerca do uso de princípios teológicos na filosofia” (1788), e “Antropologia de um ponto de vista pragmático” (1798).

Nestes textos se apresenta a separação dos seres humanos em quatro raças, a saber, brancos, indianos-amarelos, negros e americanos vermelhos-acobreados, ao que Muhlmann (apud PARK) considerou sendo o primeiro discurso filosófico fundador do conceito moderno de raça. E estas paisagens de pensamento se abotoaram na maneira de compreender a história da filosofia; dela se prescreveu que os agentes da filosofia são brancos e homens. Com isso se desenhou na modernidade um mapa da razão filosófica que é excludente. Em síntese, essa exclusão possui um caráter racista nem sempre perceptível (JESUS, 2021), mas que, profundamente calcado na criação do cânone branco europeu, transformou a filosofia e os filósofos acadêmicos em propulsores da exclusão do mundo não-europeu e não branco (PARK, 2013, p. 9 apud JESUS, 2021, p. 90).

Essas heranças que constituem o modo como fomos ensinados(as) a conhecer a filosofia e sua história fazem eco na história do ensino de filosofia no Brasil, sendo possível observar as capilarizações do ecletismo espiritualista de Victor Cousin (século XIX) e do estruturalismo francês (século XX). Jesus (2021) demonstra essas ressonâncias no discurso do ensino de filosofia no capítulo de sua tese em que discute as marcas eurocêntricas e o reforço da colonialidade.

O ecletismo tornou-se referência relevante nesta discussão, pois formulou para o campo do ensino filosófico uma espécie de programa fundamental para a filosofia durante o Brasil Império. Forjava-se ali o caráter de filosofia oficial do estado imperial brasileiro (JESUS, 2021, p. 179). Nota-se a forte influência do ecletismo a partir da atuação de Gonçalves Magalhães e Torres Homem no Colégio Pedro II, que se tornou uma instituição modelo para o ensino secundário da época. As ideias de Victor Cousin, disseminadas em diferentes instituições e regiões do país, ajudaram a formular uma identidade da disciplina filosofia e de seus programas escolares ao longo do século XIX. Consolidou-se nesta tradição “um ensino secundário de tipo clássico e europeizante” (JESUS, 2021, p. 184), sustentado sobre a história da filosofia e destinado à ilustração dos filhos da elite brasileira. Séculos após os compromissos com o modelo jesuítico e catequético, outra vez, porém com outra roupagem, uma filosofia real e aristocrática se fixava nos trópicos.

Para explicitar o caráter eurocentrado do ensino de filosofia na época em questão, Jesus (2021) traz o quadro elaborado por Vechia e Lorenz (1997), que descreve como era pensado o programa de filosofia no Colégio Pedro II. Julgamos pertinente demonstrá-lo, a fim de tornar visível as marcas de colonialismo que foram modulando nossa história:

Quadro 20 – Programa de Filosofia 1882

HISTÓRIA DA FILOSOFIA
Objeto, utilidade, métodos, sistemas e divisão da história da filosofia.
Filosofia Antiga. Origens orientais. Filosofia Grega antes de Sócrates.
Filosofia socrática. Platão e a Academia.
Filosofia depois de Sócrates. Aristóteles, Pirro, Epicuro e Zeno.
Filosofia romana. Escola de Alexandria. Os padres da Igreja.
Filosofia medieval. Fases da escolástica.
Filosofia moderna. Bacon e Descartes.
Filosofia do século XVII. Sectários de Bacon e Descartes.
Filosofia do século XVIII em França.
Filosofia inglesa do século XVIII.
Filosofia do século XVIII na Alemanha.
Filosofia do século XIX na Inglaterra, na França, na Itália, na Alemanha e na Bélgica.
Resumo de todos os sistemas de filosofia contemporânea e sua influência no Brasil.

Fonte: (Vechia e Lorenz 1998, p. 107).

Quanto às marcas deixadas pelo estruturalismo francês uspiano no século XX, algumas já discutidas em outra ocasião desta tese, é válido ainda ressaltar alguns pontos ligados à colonialidade do saber. A missão de professores franceses na USP, iniciada na década de 1930 e mantida até meados dos anos 1980, sem dúvidas constitui um marco inegável para o ensino de filosofia em território brasileiro. Marco que não passou indelével e inconteste.

Jean Maugué ao definir as diretrizes para o ensino de filosofia no Brasil, a partir de definições como “a leitura deve ser uma regra de vida para o estudante”, “Este não deve ler naturalmente senão os bons autores”, “É mais seguro ler aqueles que o tempo já consagrou”, “a história da filosofia começa com o conhecimento dos clássicos”, “Enfim, o futuro da filosofia no Brasil depende da cultura que o estudante tiver adquirido anteriormente (1937)”, está pondo em operacionalização toda uma maquinaria colonial que se subscreveu na concepção do que seja um clássico filosófico ou uma cultura adquirida.

Uma vez que da história, costumeiramente, nós sabemos apenas a versão de um discurso vencedor (RIBAS, 2022), é prudente que indentifiquemos as feridas coloniais, como é o caso dos epistemicídios, e interroguemos o passado de modo a construir alternativas que possibilitem descolonizar o arquivo que sustenta as paisagens de clássico e tradição no discurso filosófico.

Escrevi para uma coluna na ANPOF, em março de 2022, o artigo de opinião - “É preciso descolonizar o arquivo: ensaio para uma educação filosófica engajada” - em que argumento que basta observarmos expressões corriqueiras do vocabulário acadêmico tais como: “é preciso voltar aos grandes clássicos da tradição filosófica” ou “é necessário conhecer a tradição”, que prontamente nos deparamos com um endereço fixo para o desenvolvimento do pensamento filosófico - a Europa. Além, evidentemente, da forte presença de personagens brancos e masculinos figurando o desfile de personalidades representantes desta dita tradição. São expressões que derivam de um processo histórico e cultural bem conhecido, dos quais viemos apresentando pistas até aqui, e que legitimaram a aceitação de certa hierarquia epistêmica que se desenvolveu a partir de uma perspectiva eurocentrada, racial e sexista do conhecimento, a qual fora chamada pelo filósofo Maldonado-Torres (2018) de “colonialidade do saber”.

Não há dúvidas que sobre o saber incidem determinados jogos de força que conduzem para fora da zona de enunciação de textos e personagens consagrados, sujeitos e grupos sociais que não correspondem ao Velho Mundo e ao fatiamento político-epistêmico estabelecido pela “colonialidade do poder” (MALDONADO-TORRES, 2018). Não é novidade que mulheres e pessoas não-brancas estiveram por muito tempo às margens do saber considerado especializado, erudito e científico. O que resultou, justamente, na construção da ideia de cânone como representante ilustre de personalidades masculinas, brancas e eurocentradas.

O impacto disso tudo na educação e nos processos de escolarização são gigantescos e nefastos, pois, ao se perpetuar a colonialidade do saber e do poder (MALDONADO-TORRES, 2018), perduram, em nossas relações sociais, construções éticas, estéticas e políticas que são estruturadas pelo racismo, sexismo e xenofobia. Basta ver que pouco ou quase nada conhecemos sobre fenômenos éticos, políticos, estéticos, sociais, históricos e filosóficos que não sejam contados ou produzidos pela branquitude. Basta ver que figuram em nossas listas referenciais - para quaisquer que sejam os assuntos - uma maioria esmagadora de homens brancos.

Segundo Jesus (2021), é inegável que o ensino da filosofia no Brasil esteja marcado pela colonialidade e pelo eurocentrismo. Dentre outros modelos, o ecletismo e o estruturalismo francês auxiliaram a fixar essa marca. Seja pelo fato de subsumirem a filosofia à uma cartografia da razão excludente, seja pela incidência de relegarem a importância de contexto histórico e de um pensar situado, o que resultou no processo cultural de invisibilizar temas de nosso passado, como a escravização, a diáspora negra, o racismo estrutural, por exemplo. Por isso, é urgente identificar que junto com toda técnica importada e transplantada em nossa terra vem junto os pressupostos (JESUS, 2021, p. 208). E nesses pressupostos navegou uma figura geográfica da

razão filosófica cujos limites necessitam ser apontados, e sobre os quais a academia e a pesquisa acadêmica precisam tomar como sua responsabilidade.

O ensino de filosofia, e o filosofar, têm aí um dos seus desafios mais importantes, dado o apagamento e exclusão de saberes, de povos e culturas não-eurocentradas no que tange as amostras de filosofia e de história da filosofia a que somos apresentados(as). Tanto o cânone profissional da área, quanto à herança historiográfica e a hipervalorização da história da filosofia, são constructos alicerçados em paisagens de saber coloniais, cuja cartografia contribui para a construção de um modelo de ensino que está marcado pelo *carrego* colonial do eurocentrismo. Essa é, pois, uma discussão que não poderá passar mais despercebida na literatura da área. Um consenso entre os(as) pesquisadores(as) diz respeito à questão da colonialidade que se instaura no saber, no poder e na ética, resultando em práticas que colonizam e embranquecem o pensamento.

A colonialidade do saber suporia uma espécie de arrogância epistêmica por aqueles sujeitos que se imaginaram e reconheceram modernos, civilizados e possuidores dos meios mais adequados e mais válidos de acesso à verdade (RESTREPO, ROJAS, 2010, p. 135). Assim, outras formas de conhecimento, geralmente aquelas associadas às populações não europeias, foram menosprezadas, ignoradas e apagadas (JESUS, 2021). O colonialismo moderno fora, como vimos, uma máquina de ocultar perspectivas epistêmicas, da qual a filosofia e seu ensino não escaparam ilesas. Este assunto tem sido tratado no âmbito do GT, mais especialmente a partir dos últimos seis anos. Mapeamos em nosso levantamento um quantitativo de seis (06) pesquisas acadêmicas que versam sobre a temática, sendo quatro (04) dissertações de mestrado e duas (02) teses de doutorado.

É objetivo deste capítulo também situar estas pesquisas e analisar seu discurso, por compreender a emergência de uma temática que teve seu saber sujeitado durante séculos. E, evidentemente, por assumir o compromisso legado por Lélia Gonzalez, “enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo, negros e brancos, e juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial, vai ser muito difícil, no Brasil, a efetivação de uma democracia racial” (310).

6.1 ENSINAR A FILOSOFAR PARA ALÉM DO ESCAFANDRO GRECO-ROMANO?

Não podemos deixar de demarcar os pesquisadores integrantes do GT - Wanderson Flor do Nascimento e Renato Nogueira - por suas significativas contribuições a respeito da temática

da filosofia africana e afro-brasileira. Os seus estudos e pesquisas culminam em uma série de ações de ensino, pesquisa e extensão que colocam na agenda do ensino da filosofia o enfrentamento ao racismo epistêmico e ao racismo antinegro. Além, evidentemente, de convidar a comunidade filosófica brasileira a pensar a filosofia e seu ensino para além do escafandro greco-romano (GOMES, 2001).

Wanderson Flor do Nascimento é divulgador, em língua portuguesa, de textos africanos e diaspóricos que ajudam a subsidiar tanto as produções acadêmicas da área, quanto a auxiliar professores(as) da educação básica a acessar recursos ainda pouco conhecidos em nossa língua. Todo o material é disponibilizado de forma gratuita no website intitulado “Filosofia Africana”. Por seu turno, Renato Nogueira é autor do célebre “Ensino de filosofia e a Lei 10639” (2014). O livro é fruto de suas investigações filosóficas a respeito das questões étnico-raciais, que englobam o racismo antinegro no Brasil.

Preocupado em reelaborar filosoficamente temas considerados marginalizados na filosofia profissionalizada, Nogueira (2014) questiona: a filosofia é algo humano ou ocidental? As culturas africanas são e foram relevantes para a compreensão filosófica? É possível falar de uma filosofia africana? Como pode o professor e a professora de filosofia levar para as salas de aula a importância e a relevância do pensamento africano?

Com essas perguntas, o autor apresenta elementos para uma geopolítica da filosofia, enfrentando o tema do epistemicídio. Como decorrência, aborda possibilidades para uma história da filosofia em afroperspectiva, em que sustentará que a filosofia não é exclusivamente de origem grega. Destaca que já se praticava filosofia no Egito, cerca de 2 mil anos antes dela aparecer na Grécia. Para o autor, uma filosofia afroperspectivada se relaciona com o quilombismo, com a afrocentricidade e com o perspectivismo ameríndio, todos conhecimentos ocultados pelo cânone europeu.

A respeito das pesquisas acadêmicas orientadas pelos(as) professores(as) que integram o GT, encontramos a primeira dissertação defendida no ano de 2017. Trata-se da pesquisa realizada por Katiúscia Ribeiro, intitulada “Kemet, Escolas e Arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a Lei 10.639/03”. As demais produções são mais recentes e datam dos últimos três anos. Em 2020 foram defendidas as dissertações de Leandro Laube, “Contribuições africanas para a filosofia e seu ensino”; Fabiano Bitencourt Monge “Por um ensino menor de filosofia: contra o modelo hegemônico de originalidade grega” e a pesquisa de Wagner da Silva Nascimento “Concertar o amanhã: experimentações no ensino da filosofia”. Nos anos de 2022 e 2023, encontramos duas teses de doutorado. A tese “Antropofagia e ensino de filosofia africana e afro-brasileira: uma lenta devoração” (2022), de

Paulo Roberto Marques Segundo, e “Por um devir quilombo na escola pública: resistir com infâncias na filosofia”, de Edna Olímpia da Silva.

Como é possível perceber, temos uma literatura que avança discretamente em termos de pesquisa acadêmica na pós-graduação. Fazer ecoar suas ideias e perspectivas significa caminhar em direção a ampliação de horizontes de enunciação decoloniais e de combate ao racismo antinegro, bem como uma maneira de se engajar na educação antirracista.

O pesquisador Paulo Marques Segundo (2022) analisou, em sua tese de doutorado, produções que trataram da temática da filosofia africana e afro-brasileira no ensino de filosofia, presente em livros, artigos e resenhas; nas Coletâneas da ANPOF e nas dissertações do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO). Encontrou quatro livros, conforme demonstrado a seguir: o já mencionado, ‘Ensino de filosofia e a lei 10639’, de Renato Nogueira, publicado em 2014; “Descolonização Curricular: a filosofia africana no Ensino Médio”, de Luís Thiago Freire Dantas, publicado em 2015; “Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no Ensino de filosofia no Brasil”, de Wanderson Flor do Nascimento, em 2020, e “Filosofia Africana: ancestralidade e encantamento como inspirações formativas para o ensino de africanidades” de Adilbênia Freire Machado, em 2019.

Das produções que o autor mapeou no PROF-FILO, 123 pesquisas defendidas até o ano de 2019, encontrou apenas duas que abordam o ensino de filosofia pensado na afroperspectividade. Cabe ressaltar que o PROF-FILO é um programa que se desenvolve em rede e possuía, até 2023, 16 núcleos distribuídos pelo país. Podemos concluir, mais uma vez, que a temática se desenvolve timidamente no âmbito da pesquisa científica em nível de pós-graduação. As duas dissertações encontradas e analisadas pelo pesquisador têm autoria de Ijaelson Clidorio Pimentel, intitulada “Filosofar no Ensino Médio: Perspectiva de uma filosofia africana” (2019) e “O ensino de filosofia desde uma perspectiva Latino-Americana no combate ao mito da democracia racial” (2019), de Jair Fortunato Dias Júnior.

Paulo Roberto Marques Segundo, (2022), também analisa e problematiza o contexto de interdição e resistência em que políticas públicas educacionais para as relações étnico-raciais são desenvolvidas no Brasil e sua conexão com a emergência discursiva de filosofias africanas e afro-brasileiras. Para o pesquisador, o modo como o Estado brasileiro conduz contemporaneamente a educação de indivíduos racializados como negras e negros, faz emergir, juntamente com a luta desses sujeitos por valorização, reparação e reconhecimento de suas culturas e identidades, a Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Cinco anos após a promulgação da Lei, ela foi alterada e aprimorada, incorporando o estudo da história e cultura indígena – Lei nº 11.645/08.

Podem ser destacados os documentos “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira” em 2004, e as “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais” em 2006, bem como o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira” em 2008, como textos que se seguiram a Lei de 2003 e se engajaram em fornecer marcos legais para subsidiar e implementar políticas públicas educacionais de fortalecimento às questões étnico-raciais (SEGUNDO, 2022, p. 98).

A elaboração desta legislação apresenta, contudo, uma reparação mínima do Estado brasileiro face aos seus mais de trezentos anos de impedimento e ou dificuldade do acesso à educação às pessoas negras. Muitos foram os decretos e regulamentações legais desde o Brasil Colônia, passando pelo Brasil Império e o Brasil Republicano, a fim de tornar a educação um lugar inacessível à população negra. Um exemplo disso pode ser ilustrado na passagem a seguir:

Entre a terceira década do século XIX ao final deste mesmo século, províncias como Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, ao mesmo tempo, estabeleciam a obrigatoriedade da escolarização e proibiam o acesso dos(as) assim denominados(as) escravizados(as), pretos(as), filhos(as) de africanos(as) livres. (SEGUNDO, 2022, p. 101).

No entanto, conforme argumenta o autor, não podemos recair na armadilha de contar a história apenas a partir da perspectiva do discurso oficial hegemônico, que neste caso prioriza uma história dos vencedores (colonizador) sobre os vencidos (pessoas escravizadas). É necessário fazer valer a perspectiva de luta e a participação ativa da população negra no que refere a sua educação tanto no Brasil Império, quanto nos primeiros anos do Brasil República. Destacam-se a criação de Colégios, Irmandades, aulas públicas e Quilombos com a finalidade de educar os filhos e filhas dos assim chamados “homens de cor” (SEGUNDO, 2022). Nomes como Maria Firmina dos Reis – em São Luís do Maranhão, Luiz Gonzaga Pinto Gama – em São Paulo, Arthur Rodrigues da Rocha – no Rio Grande do Sul, Manuel Raimundo Querino – na Bahia, são alguns dos tantos nomes possíveis de serem citados que tiveram uma atuação ativa no combate a escravidão e genocídio do povo negro, bem como a defesa e criação de alternativas para a sua educação nos anos oitocentistas (SEGUNDO, 2022).

O marco legal de 2003 não deve ser entendido como um ato estatal espontâneo, senão como expressão de muita luta, resistência e pressão popular do movimento negro diante de um Estado omissivo e operacionalizador daquilo que Bento (2022) definiu como “amnésia seletiva da memória” e “medo de perder privilégios”. Não raro, há o enfrentamento da parcela

reacionária da sociedade reclamando as políticas afirmativas étnico-raciais como desnecessárias e injustificáveis.

Um passo importante dado na primeira década do século XXI em nosso país rumo ao combate ao racismo diz respeito à Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e à Lei 12.711/2012 que versa sobre cotas raciais para o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, bem como a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Todos os documentos citados podem ser entendidos, na visão de Segundo (2022), como pontos que possibilitaram as condições de emergência da filosofia africana e afro-brasileira como conteúdos que passaram a ser valorizados tanto na educação superior, quanto na educação básica, e conseqüentemente como temáticas de estudo, de pesquisa e conteúdos do ensino da filosofia, no contexto do ensino superior e também na filosofia escolar.

De acordo com Segundo (2022), Santos (2002) e Ramose (2011), as filosofias africanas e afro-brasileiras trazem consigo a pergunta pelos mecanismos sob os quais alguma filosofia, diga-se de passagem a que está fora do escafandro greco-romano⁶⁷, passa a ser considerada como não-filosofia. Outro destaque refere-se à condição do paradigma afrocêntrico (ASANTE, 2009) no discurso do ensino da filosofia afro-brasileira e africana, isto é, o reconhecimento de que tendo sido os(as) africanos(as) deslocados(as) em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é necessário avaliar as suas condições em qualquer país, nesse caso o Brasil, com base em uma localização centrada em África e na Diáspora.

Perspectivas afrocentradas e afrocêntricas nada tem a ver, no entanto, com a substituição de perspectivas eurocêntricas para uma nova forma de localizar o centro. Afrocentrismo surge nesse gradiente enunciativo como um modo de reposicionar o modo de contar a história que não recaia nos perigos de uma história única (ADICHIE, 2009) branca e europeia.

Tal perspectiva aparece com mais evidência, de acordo com Segundo (2022), no discurso do ensino da filosofia no Brasil a partir do ano de 2015, com a publicação de Luis Thiago Freire Dantas no livro “Descolonização curricular: a filosofia africana no Ensino Médio”. Seguida em 2019 pelos seguintes títulos publicados no Dossiê Educação, Filosofia e Afrocentricidade na Revista RESAFE:

⁶⁷ O termo escafandro greco-romano é definido por Balthazar Barbosa Filho como a expressão da ciência ser uma projeção da Europa, e que para se filosofar no Brasil precisaríamos vestir esse escafandro, mesmo sendo nós brasileiros, nem gregos e muito menos romanos (SEGUNDO, 2022, p. 68).

Quadro 21 – Emergência da filosofia africana no ensino de filosofia

Perspectiva afrocêntrica		
Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maafa	Aza Njeri	2019
Educação quilombista: uma proposta de Educação afrocentrada no Brasil	Ricardo Matheus Benedicto	2019
Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente	Carla Verônica Albuquerque Almeida	2019
Análises e reflexões afrocêntricas acerca da Educação filosófica	Katiúscia Ribeiro, Valter Duarte Moreira Jr.	2019
Dos caminhos para a afrocentricidade: uma experiência no Pré-Vestibular do Quilombo Cabula	Gabriel Swahili Sales de Almeida	2019
Reflexões sobre o paradigma Afrocentrado na Pós-Graduação Brasileira	Maria da Conceição dos Reis, Cledson Severino de Lima, Emerson Raimundo do Nascimento	2019
A Ideia afrocêntrica em Educação	Molefi Kete Asante	2019

Fonte: (Segundo 2022, p. 157).

O autor demonstra ainda que o paradigma afrocêntrico se dispersa no discurso educacional dando possibilidade para o surgimento de outros vieses como é o caso das chamadas Filosofias da Ancestralidade e Filosofias do Encantamento, o que abre a singular condição de produção e circulação de filosofias afro-brasileiras. Ressalta que um importante indicador para o ensino de filosofia no Brasil seja justamente o reconhecimento de que a filosofia que se conhece, e se ensina ainda se concentra encerrada no registro da perspectiva dominante europeia e branca. E que precisamos estar atentos(as) como professores(as) de filosofia para que a emergência de filosofias africanas e afro-brasileiras no discurso do seu ensino não se converta em apenas mais um conteúdo de currículos escolares. Isso porque a emergência dessas filosofias diz respeito à convocação ética e política quanto à identificação e combate do etnocídio e epistemicídio incrustados na cultura brasileira.

No mesmo caminho, porém com outras matrizes, está a pesquisa de Ribeiro (2017), que oferece o Kemet como lócus de enunciação para a filosofia. A autora faz uma filosofia do ensino de filosofia kemético. Refletindo sobre o caráter eurocêntrico vigente na filosofia e na sua influência nas escolas brasileiras, Ribeiro (2017) constrói uma importante crítica afroperspectivista sobre a constituição do pensamento filosófico nas instituições educacionais do país (p. 14). Assim, analisa o epistemicídio no ensino de filosofia e como a educação para as relações étnico-raciais podem auxiliar a modificar esse quadro.

Um dos primeiros elementos que professores(as) de filosofia necessitam incorporar em seu vocabulário refere-se ao modo de localizar as pessoas negras que foram sequestradas de seus países e forçadas a construir o projeto de colonização europeu. Trata-se de uma mudança de nomenclatura fundamental a ser incorporada: ninguém é escravo ou escrava, as pessoas foram e são escravizadas (RIBEIRO, 2017, p. 23).

Essa é, pois, uma maneira importante de valorizar a cultura africana como constituinte da sociedade e considerar pessoas negras como sujeitos históricos não-estigmatizados(as) pela narrativa dominante colonial. Marco importante, destacado pela autora, é a sinalização que a educação e a disputa de narrativas no discurso educacional constituem uma das principais bandeiras de luta do movimento negro. Haja vista que a educação permite a percepção exata do racismo e da discriminação racial. Nota-se, portanto, considerando os objetivos de nossa tese, que o discurso educacional pode ser um importante operacionalizador no ensino de filosofia comprometido com a educação para as relações étnico-raciais, com o ensino de filosofias africanas e afro-brasileiras, e com o combate ao racismo epistemológico. Isso demonstra que o saber filosófico sozinho, apesar de potencializar a construção deste debate, pode pouco em termos de sua construção prática. Assim, os saberes da educação são indispensáveis e antes mesmo do que uma filosofia do ensino da filosofia decolonial ou pós-colonial, temos condições de considerar uma certa pedagogia do ensino da filosofia decolonial ou pós-colonial.

Ribeiro (2017) demonstra que a história da educação brasileira, em muitos aspectos, foi sinônimo de pesquisas intensas e comprometidas com a causa negra, sobretudo nos anos de 1980. Isto porque a realidade escolar evidenciava responsabilidade direta para com o racismo cotidiano. Pesquisadores(as) investigaram e denunciaram que o período escolar é o mais perverso na vida de uma criança, jovem ou adulto negro. O interesse de diversos(as) pesquisadores(as) do campo da educação centraram-se, então, sobre o binômio negro-educação (SILVA, 2004 apud RIBEIRO, 2017, p. 28).

Já na década posterior, anos 1990, junto à emergência fortificada das pautas do movimento negro nos debates políticos, intensifica-se os problemas e debates ligados à educação. Este é um período em que o mito da democracia racial no Brasil entra em evidência e as questões raciais já não podem ser tão negligenciadas, quanto em décadas anteriores.

É neste contexto que políticas públicas que visam ações afirmativas e compensatórias com o propósito de reparar os impactos do racismo começam a ser pensadas. Esta é uma força que penso que o campo da educação possui ao promover pesquisas sobre políticas públicas educacionais, que a filosofia profissionalizada por mais que se esforce não alcança. Isto é, o impacto direto e concreto no tecido social. É evidente que os saberes da filosofia, sobretudo da

filosofia da educação e da filosofia do ensino oferecem, eventualmente, subsídios e orientações que ajudam a esboçar esse caminho, mas é inegável, considerando a nossa história, que o campo educacional tem se colocado em mais diversas frentes deste debate e luta.

A educação étnico-racial, por exemplo, “é inscrita como um dos grandes diferenciais para a desconstrução do olhar distorcido pelo racismo ao longo da história” (RIBEIRO, 2017, p. 30). Outra colaboração e compromisso do campo educacional está diretamente associado a reparar a produção de materiais didáticos que historicamente são frutos da naturalização de um tipo de história dominante e colonial. Há que se reescrever os modos como os saberes são apresentados, reforçando a contribuição dos povos africanos na formação social, cultural e econômica da sociedade brasileira. Ribeiro (2017) argumenta que o ensino de filosofia aliado ao compromisso da educação antirracista possibilita a crítica e a reelaboração dos lugares de subalternização históricos reservados à população negra.

Ampliamos essa visão, compreendendo que mais uma vez, o discurso filosófico se costura ao discurso educacional na construção e promoção de saberes específicos ao campo do ensino de filosofia, o que corrobora com o nosso entendimento: a disputa de nomenclatura do campo reserva em seu núcleo de veridicção zonas muito mais cinzentas e complexas do que a mera consideração de palavras para nomeá-lo. Cada vez mais fica evidente para nós que a nomenclatura “ensino de filosofia” é mais adequada, responsável epistemicamente e engajada politicamente.

Pensar a educação das crianças e as disputas do conceito de infâncias também subscrevem a discussão na interface discurso filosófico e discurso educacional. A tese de doutorado de Edna Olímpia (2023) avança na contribuição de pensar o ensino de filosofia com crianças comprometido com uma educação antirracista. Inspirada em Lélia Gonzalez (2020) e com a vontade de contar uma filosofia em “pretuguês”, Olímpia se põe a resistir na filosofia com infâncias e quilombos. Explico: na intersecção entre filosofia, escola pública de periferia e academia a autora buscou promover aquilombamentos enquanto dispositivos de resistência aos dogmas que a filosofia com crianças comumente é feita ou pensada.

Olímpia (2023) parte de suas vivências como professora de filosofia em escolas de periferia na Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, com meninos e meninas de todas as idades, para identificar o dispositivo de racialidade como engrenagem do colonialismo que se mantém atual, e para combater a discriminação, o preconceito racial e a violência que fazem parte da vida desses meninos e meninas. Fazer filosofia e filosofar com crianças da favela. Crianças brasileiras e pobres. Crianças racializadas. Fazer filosofia em “pretuguês” e com vozes de infâncias. Fazer algo de resistência como um quilombo que abriga, acolhe e resiste aos

imperativos de um discurso colonial e colonizador que tem tomado conta da filosofia. Fazer filosofia e filósofos com essas crianças, meninos e meninas, a partir de filosofias quilombolas e filósofos(as) quilombolas, eis o empenho da professora e pesquisadora Edna Olimpia (2023).

Na intenção de construir estratégias didáticas e elaborar materiais didáticos para o ensino de filosofia que considerem os problemas concernentes ao colonialismo, ao eurocentrismo e ao racismo epistêmico, Leandro Laube (2020) realiza ações pedagógicas com vistas a ressignificar em sala de aula o papel dos povos africanos no processo histórico de construção da filosofia (p. 8). Um dos grandes desafios encontrado por ele ao repensar a sua prática pedagógica, residiu no fato de elaborar materiais de apoio didático que contenham ao menos uma paisagem de pensamento pluralista sobre a filosofia e suas origens. Deste modo, em sua dissertação de mestrado compartilha suas experiências e práticas educativas com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio de escolas públicas do Paraná. Seu objetivo concentrou-se em promover o debate afroperspectiva sobre as origens da filosofia e a problematização do tão apreciado discurso do “milagre grego”. Para tal, recorre especificamente às ideias da Filosofia Bantu.

O relato do autor sobre a resistência que encontrou mesmo dentro do programa de pós-graduação para a realização de sua pesquisa é impactante e demonstra a urgência e importância de ampliar a formação e as pesquisas em perspectivas que considerem o pensamento filosófico desde a África. Ele conta que ao compartilhar seus interesses de pesquisa ouviu de um professor em aula a seguinte indagação: quero ver você tirar um Platão de uma máscara africana!

Eis o fantasma do escafandro greco-romano assombrando as cabeças humanas cheias de esquecimento. Em movimento similar ao questionamento de Laube sobre as origens da filosofia, está a pesquisa de Fabiano Bitencourt Monge (2020), que enfrentou a questão a partir da construção de uma pedagogia *menor* para o ensino de filosofia. Como materialidade de análise, investiga os livros didáticos de filosofia ofertados pelo PNLD de 2018, “Filosofia: experiência do pensamento”, escrito por Sílvio Gallo; “Filosofando: introdução à filosofia” de Maria Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; “Fundamentos da Filosofia” de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes; “Diálogo: primeiros estudos em filosofia” de Ricardo Melani e “Filosofia e Filosofias: existência e sentidos” de Juvenal Savian Filho.

Ao concluir que todas as obras se assentavam sobre a tese da originalidade grega, o autor se propôs a construção de um material didático disposto a dialogar com “outras vozes da filosofia”. Assim nasceu o material intitulado “Filosofia afroperspectivista: outras vozes no ensino da filosofia”.

A pesquisa de Monge (2020) traz à tona ainda uma perspectiva não tão explorada nos demais trabalhos que citamos até aqui. Trata-se da intersecção raça e gênero na colonialidade e no espitemicídio presente no ensino da filosofia. “Se no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 67). Sueli Carneiro, Angela Davis, Lélia Gonzalez, Grada Kilomba, Vilma Reis, Maria Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, Ialorixá Mãe Stella de Oxóssi e Ângela de Figueiredo são algumas de suas interlocutoras.

Para “concertar o amanhã”, o professor de filosofia de Cafezal em Belo Horizonte e pesquisador em ensino de filosofia, Wagner da Silva Nascimento (2020), apresenta em sua dissertação de mestrado o enfrentamento e combate ao racismo que se inscreve ao saber filosófico compartilhando a narrativa que vai de um “Eu demônio” para um “Eu não mais demônio” o “Eu professor-exu” a fim de ensaiar pistas metodológicas e teóricas que se fundam a partir de suas vivências em sala de aula como um professor de filosofia negro e periférico.

Toma como inspiração a escritivência de Conceição Evaristo e faz uma escrita-de-si-com-outros. Nascimento (2020) propôs-se também a criar um “antimanual” ou ainda “um guia para se perder”, isto é, materiais educativos para serem utilizados em aulas de filosofia no ensino médio que não sigam à risca a marca colonizadora europeia. Criou com seus e suas estudantes fanzines para divulgação de seus poemas e poesias que reverberam após discussões em aula.

Muito das elaborações teóricas utilizadas nas pesquisas que indicamos nesta subseção aparecem em algum momento de todas as seis pesquisas. Podemos dizer que há alguns marcadores comuns entre elas, como eurocentrismo, afrocentricidade, colonialidade e colonialismo, racismo epistêmico, o mito da originalidade grega na filosofia, história canônica e a exclusão de saberes não-eurocentrados. Em todas elas percebemos um apelo: que a filosofia possa ser transformada em verbo e possa ser contada para além de uma narrativa dominante e única. Há um enunciado posto em circulação: a história da filosofia é colonizada pelo cânone. E dele, prontamente, outro enunciado emerge como exigência ética e política: é preciso ensinar filosofia de outros modos, considerando saberes pluriversais. Há ainda o enunciado do paradigma afrocêntrico. Penso que sobre ele já demos muitas pistas. E todos esses enunciados vão formando um discurso sobre ensinar filosofia para além do escafandro greco-romano e construindo possibilidades de engajamento entre discurso filosófico e discurso educacional na intenção de possibilitar deveras uma educação filosófica antirracista.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam ali sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora

Manoel de Barros.

Finalizar esse relatório de tese nos impeliu a retomar o processo de desenvolvimento da pesquisa e rememorar algumas dificuldades e perguntas que ficaram pelo caminho. Em resumo, podemos dizer que nosso trabalho consistiu em demonstrar que os registros discursivos que emergem do campo educacional marcaram o Ensino de Filosofia como um saber sujeito frente à filosofia profissionalizada. Realizamos essa investigação olhando para a inscrição do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar na ANPOF. Tomamos as produções oriundas deste GT como nosso arquivo, e a partir de uma inspiração arqueogenealógica, realizamos a análise de discurso sobre essa produção. Desse modo, oferecemos contribuições históricas e epistemológicas sobre o ensino de filosofia no Brasil, desde três grandes frentes de discurso: a frente histórica, a frente educacional e a frente filosófica.

Pautamos a discussão a partir da construção de um *ethos* filosófico, presente nas formas de discurso, o qual localiza o enunciado que tende a ocultar as formações discursivas sobre ensino de filosofia, os discursos que emergem das ciências da educação. Entendemos que o Ensino de Filosofia se constituiu discursivamente, ao longo de sua história, como um saber sujeito pela sua ciência de referência, a filosofia. Considerando que contemporaneamente este saber emerge inscrito no registro discursivo de ‘campo de conhecimento específico’, sua validação epistêmica aparece justificada desde registros discursivos filosóficos. Desse

processo, identificamos o discurso da primazia da filosofia e do filósofo e compreendemos que eles colocam um problema institucional, político e epistêmico para o campo.

Institucional e político porque como saber específico foi construído e consolidado em departamentos de educação, de modo que grande parte dos(das) especialistas em ensino de filosofia são doutores e doutoras em educação e não em filosofia, justamente pelo não reconhecimento da cidadania filosófica à área, o que, por um lado, justifica a necessidade, importância e urgência desse reconhecimento. Por outro lado, ocorre que, dentre as vagas de magistério superior que estão sendo ofertadas para ensino de filosofia, ao longo do país, geralmente se desconsidera a formação de seus(suas) especialistas e não raro a exigência destina-se à doutores(as) em filosofia. Este é um desafio imenso que a comunidade filosófica precisa olhar com cautela. Ou seja, se a filosofia profissionalizada relegou o ensino de filosofia, na pesquisa brasileira, como um problema não filosófico e a formação especializada deu-se em departamentos de educação, por que negar aos seus(suas) especialistas o direito de exercer sua profissão? Não estaria presente nesse comportamento, mais uma camada do *ethos* filosófico que olha para a educação com desprezo?

Dentre a produção que analisamos, as quais incluem 135 dissertações de mestrado e 41 teses de doutorado, podemos afirmar que todas as teses foram realizadas em programas de pós-graduação em educação. Já em relação às dissertações, o dado não se repete, pela existência de programas de pós-graduação profissionais em filosofia. Notamos com a criação do PROF-FILO um aumento considerável nas produções acadêmicas em ensino de filosofia no país.

Há que se prestar atenção que o PROF-FILO, por se tratar de um mestrado profissional em filosofia, valoriza a formação continuada de professores e professoras em filosofia. Assim, as pesquisas demonstram, muitas vezes, as reflexões destes(destas) docentes sobre suas práticas pedagógicas, sobre suas concepções de escola e as relações entre filosofia e o espaço formativo. Há sempre presente, portanto, o discurso educacional.

No entanto, a presença desse discurso nem sempre é valorizada como força produtora da construção epistemológica do campo do ensino de filosofia no Brasil. Há um paradoxo que se explicita, à medida em que se analisa a produção brasileira na área. Destacam-se tentativas de desvencilhar o filosófico do pedagógico, como se o filosófico fosse fornecer finalmente a verdade e legitimidade de um campo que cresceu exponencialmente ao largo da filosofia. Foi nesse viés que compreendemos que a demarcação “filosofia do ensino de filosofia” poderia estar pondo em circulação um enunciado de assepsia aos discursos oriundos das ciências da educação.

Nesse caso, oferecemos uma analítica cuja intencionalidade residiu em demonstrar que a filosofia do ensino de filosofia, faz parte, em nossa literatura, de um aspecto de um campo que por excelência é filosófico-educacional e do qual convém ser chamado “ensino de filosofia”. No interior desse debate, fornecemos algumas pistas para diferenciar os termos “filosofia da educação”, “filosofia do ensino”, “pedagogia do filosofar”, “didática da filosofia”, “educação filosófica”, e “filosofia do ensino”, mostrando as suas interconexões com o campo “ensino de filosofia”.

Ao analisar a produção em/sobre ensino de filosofia no Brasil, atentando para as especificidades que emergem por regiões do país, observamos a ocorrência de alguns enunciados, como o da colonialidade do saber filosófico, da necessidade de se pensar uma filosofia brasileira, da multiplicidade de compreensões sobre o caráter pedagógico e formativo do ensino de filosofia nas escolas. E assim, fomos explorando esses enunciados e pondo em evidência o tipo de formação discursiva que construíam, tramando-os na perspectiva de oferecer um panorama dos temas e questões que contribuem para a construção do discurso do ensino de filosofia em nosso país.

Observamos os saberes educacionais sempre permeando as pesquisas, embora, muitas vezes, os filósofos e filósofas tentem dele se desvincular. Compreendemos que tal comportamento tem relação com a historicidade do ensino de filosofia no Brasil e a sua relação de desprestígio face aos saberes pedagógicos. Disso, passamos a entender a necessidade de demarcar, nessas considerações finais, a *questão-da-docência e a contra-radiografia de uma filosofia frouxa*.

A expressão “filosofia frouxa” foi utilizada por Júlio Cabrera (2008), na obra “Diário de um filósofo no Brasil” para se referir ao processo de colonização dos saberes filosóficos que desembarca em nosso país com as ideias que subsumem o conteúdo do que seja ou não filosófico à filosofia europeia e norte-americana. De modo que, toda forma de pensamento que se faz fora do fatiamento epistêmico europeu e norte-americano, é classificado como ingênuo, inferior ou frouxo. Da mesma forma, ocorre tal classificação no processo de consolidação das ciências modernas, enquanto alguns saberes foram legitimados como científicos, fortes, e consistentes, outros foram demarcados como moles, fracos e frouxos. Nisso, a forma de discurso “frouxo” põe em circulação toda uma radiografia de saberes que se inscreve no interior de todo tipo de conhecimento específico.

No caso da filosofia, assim como os conhecimentos de filosofia brasileira, latino-americana, africana, por exemplo, foram considerados frouxos ou fracos, o ensino de filosofia

também figurou esse lócus de enunciação. E assim, foi se constituindo como um saber sujeitado à filosofia acadêmica profissionalizada.

Não obstante, identificamos, em nossas análises, que um dos diferenciais do país na produção do conhecimento em filosofia está justamente reservado à temática do seu ensino. O Brasil é um dos maiores países do mundo, se não o maior, a produzir literatura específica sobre a temática. E, ao observar o conteúdo desta produção, lá estão as práticas docentes, as metodologias de ensino, os processos escolares e a questão da docência como ânimos que provocam as discussões filosóficas da área. Por isso, é prudente mencionar que a questão da docência e a intersecção com os saberes educacionais está longe de pautar o conhecimento em ensino de filosofia como um saber frouxo ou pouco filosófico. Assim sendo, faz-se necessário que a comunidade filosófica em geral, ao acolher o ensino de filosofia e finalmente oferecer-lhe cidadania filosófica, conheça sua literatura específica, reconheça as especificidades de seu campo, e deixe de lado o preconceito injustificado e ingênuo que admite o conteúdo pedagógico como uma contaminação ao saber filosófico. Demarcamos que a expressão filosofia do ensino de filosofia é contextual e histórica. Por que ela aparece no Brasil? Aparece como uma chamada de responsabilidade aos departamentos de filosofia para a área do ensino de filosofia, o que não significa desconsiderar o conteúdo pedagógico de seu discurso.

Além disso, há uma outra questão que julgamos prudente de compartilhar com a comunidade filosófica. Apesar dos estudos de gênero e feminismos estarem em constante crescente na literatura brasileira, nas pesquisas que analisamos não encontramos menções a essas temáticas. Esse é, por assim dizer, um campo de pesquisas aberto e muito potente, do qual o ensino de filosofia carece de oferecer suas contribuições e atenção. Acreditamos que há, no interior dessas questões, muito o que se pensar e produzir, e o que o campo do ensino de filosofia só tem a ganhar ao explorar essa lacuna, uma vez que qualificar os estudos na relação gênero e ensino de filosofia, pode, inclusive, evidenciar muitas das questões em relação ao preconceito existente na formação de professores de filosofia, pois, como se sabe, historicamente, este foi um lugar demarcado como um lugar menor, justamente por haver a presença massiva de mulheres. Estudos têm apontado para o lócus de enunciação pejorativo que se destinou à docência e à prática pedagógica por serem considerados, historicamente, como uma profissão de mulheres. É verdade que os efeitos desse discurso têm sido problematizados e debatidos pela comunidade científica, em especial, a comunidade educacional. Cabe à filosofia encampar mais esse desafio e luta.

No mais, gostaríamos de finalizar esse relatório de tese, mencionando o VII Encontro Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar que ocorreu em agosto na cidade de Santa Maria

no Rio Grande do Sul. O tema do referido encontro foi “Pensar o Campo, Filosofar o Ensino”. Significativas contribuições ocorreram na perspectiva de pensar o nosso campo de conhecimento, bem como muitos desafios foram apontados. Sem dúvida o VII Encontro resultou num marco importante para a área, cujos frutos de compreender a cidadania filosófica da área só crescem.

Este foi o primeiro evento em que o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar se dedicou a pensar especificamente sobre a situação da cidadania filosófica do campo. Sob a coordenação da Professora Dra. Patrícia Velasco, o GT esteve engajado em apontar a consolidação filosófica do ensino de filosofia no Brasil, demonstrando a sua importância e relevância nacional.

Esta tese, nasceu das problematizações e construções que tal GT vem produzindo para o ensino de filosofia em nosso país. Consistiu em enfrentar a problemática do estatuto epistemológico do campo e arriscou a tecer algumas definições. Apaixonada pela filosofia e seu ensino, resolvi, escovar palavras. Segui escovando as palavras e discursos oriundos do nosso GT. Algumas pessoas acharam que eu não batia bem. Mas decidi não largar a escova. Esta tese é fruto das construções epistemológicas que foram escovadas do Arquivo-GT, no sentindo de esboçar as relações, aproximações e distanciamento entre os saberes da filosofia e da educação na constituição do campo do ensino de Filosofia no Brasil.

Fotografia 3 – VII Encontro Nacional do GT – Santa Maria/RS



Fonte: (arquivo pessoal da autora).

Fotografia 4 – VII Encontro Nacional do GT



Fonte: (arquivo pessoal da autora).

REFERÊNCIAS

ADCHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGRATTI, Laura Viviana. **A Orientação de Fundamento: uma perspectiva problematizadora para a formação de professores de filosofia**. In: KUIQUA, E; SANGALHI, I; CARBONARA, V. (Orgs.). *Filosofia, Formação Docente e Cidadania*. Rio Grande do Sul: Ijuí, Editora Unijuí, 2008.

ANPOF. **Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia**. Disponível em: <<https://anpof.org/>>.

ALBUQUERQUE LIMA, Gilvan. **A leitura de textos filosóficos e seus desdobramentos formativos**. 2019, 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, 2019.

ALFONZO, Neila Ruiz. **Música, Filosofia e Educação: interlocuções com a vida na escola pública**. 2019. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ALMADA, José Antônio Souza. **O ensino filosófico de filosofia no contexto da escola em tempo integral como possibilitadora da autonomia**. 2021, 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2021.

ALMEIDA, Fernando Soares de. **O ensino de filosofia voltado para a autonomia e valorização das potencialidades dos educandos**. 2019, 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal de Montes Claros, Montes Claros, MG, 2019.

ALVES, Dalton José. **O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº 9394/96): análises e reflexões**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ALVES, Dalton José. Metodologia da Filosofia e do ensino de filosofia: tensões e confluências. **EccoS Revista Científica**, n. 39, jan./abr., 2016, pp. 41-53. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/715/71546154004/>> Acesso em: maio 2021.

ALVES, Dalton José. **A filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas**. 2009. Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 17, n. 2, p. 177-187, dez 2009.

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

ANGERAMI, Paula Linhares. **Cinema, Educação e Filosofia: possibilidades de uma poética no ensino**. 2014. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (uma experiência nos anos 60)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ARANTES, Paulo Eduardo. **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis: Vozes, 1991.

ARIAS, Valéria. **Educação filosófica: entre a redução às metodologias procedimentais, os limites da institucionalização e a razão constituinte**. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. P. 93-110.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **Ensino de filosofia e resistência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ATHEORTHÚA RENDÓN, Martha Lucía. **Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem à formação de atitudes**. 2015. 113 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. **Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível**. Revista Educação, Unisinos, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/erdje/Downloads/solutions,+5316-Texto+do+Artigo-16764-1-10-20130918.pdf> Acesso em: jun, 2023.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. 2005. **A filosofia no ensino médio e suas representações sociais**. Niterói: RJ. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, 181 p.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa: O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPED/UERJ) e a educação filosófica de professores e professoras**. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BLACKER, David. Foucault e a Responsabilidade Intelectual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 68.065, 14 de Janeiro de 1971**.

BRASIL. **Decreto de Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971**.

BRASIL. **Decreto de Lei n. 11.684, 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2007_-2010/2008/Lei/L11684.htm>.

BRITO, Sueny Nóbrega Soares de. **A experiência do PIBID-Filosofia Caicó -RN na construção de metodologias para o ensino de filosofia**. 2019. 137 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Caicó, 2019.

BRUM, Eliane. **Banzeiro Òkòtó: uma viagem à Amazônia Centro do Mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

BOURGEOIS, Bernard. La Pédagogie de Hegel. In: HEGEL, G. W. F. **Textes pédagogiques**. trad. B. Bourgeois, Paris: Vrin, 1978, p. 7-74.

BUTLER, Judith. O capitalismo tem seus limites. **Rede Brasil Atual**, 23 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2020/03/judith-butler-sobre-a-covid-19-o-capitalismo-tem-seus-limites/>>. Acesso em: abr. 2020.

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

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Porque a Educação deveria parar na quarentena. **Lagoa News**, 05 maio 2020. Disponível em: <<https://www.lagoanews.com.br/por-que-a-educacao-deveria-parar-na-quarentena-por-alexandre-filordi/>>. Acesso em: jun. 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **História e Subjetividade no Pensamento de Michel Foucault**. 2007. p. 242. Tese (Doutorado em Filosofia)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

CARVALHO, Marcelo; ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de; GONTIJO, Pedro. (Org). **Filosofia e ensinar filosofia**. São Paulo: ANPOF, 2015. (Coleções Anpof).

CARVALHO, Marcelo; FIGUEIREDO, Vínicius. (Org.). **Filosofia Contemporânea: Arte, Ciências Humanas, Educação e Religião**. São Paulo: ANPOF, 2013. (Coleções Anpof).

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CECCON, Roger Flores. O Fascismo e a determinação social da catástrofe. **Le Monde Diplomatique**, Brasil, 11 ago. 2020. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/o-fascismo-e-a-determinacao-social-da-catastrofe/>> Acesso em: ago. 2020.

CEPPAS, Filipe. [Entrevista a Juliana Merçon]. RESAFE - Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, n. 13, nov. 2009 /abr. 2010. 2009.

CEPPAS, Filipe; RAMOS, Paula; SARDI, Sérgio. (Org.). **Ensino de Filosofia. Formação e Emancipação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina)**. 2015. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COELHO, Ulisses Mendes. **A profanação como possibilidade para a educação em filosofia no ensino médio: uma análise dos programas de filosofia entre 1940 e 1961**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014

COSTA, Aline de Caldas; FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Considerações iniciais sobre o controle dos discursos: breve leitura de A ordem do Discurso de Michel Foucault. **Revista Mundo Acadêmico**, n. 161, out. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/23889-Texto%20do%20artigo-107675-1-10-20141015.pdf>>. Acesso em: mar. 2021.

CNPQ. **Curriculum Lattes**. In: CNPq. Disponível em: <<https://lattes.cnpq.br/>>.

CNPQ. **Página Oficial do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil**. In: CNPq. Disponível em:

CORDEIRO, Denilson Soares. **A formação do discernimento: Jean Maugüé a gênese da experiência filosófica no Brasil**. 2008, 222 p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

CORDEIRO, Denilson Soares. **Qu'est-ce que la philosophie? Jean Maugüé e a Filosofia no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

CUNHA, Edna Olímpia da. **Por um devir quilombo na escola pública: resistir com infâncias na filosofia**. 2023. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

DA SILVA, Silvia Cristina Barbosa. **Filosofia e o cuidado de si na escola: entre a fala e a escuta**. 2017, 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2017.

DELAVY, Mayco Aparecido Martins. **O programa de desenvolvimento educacional (PDE) e a formação continuada dos professores e professoras de filosofia no estado do Paraná de 2007 a 2021**. 2021, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2021.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. Trad. César Candioto. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: E. Lander (Org.). **A colonialidade do Saber**. Buenos Aires: Clacso, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la liberación**. Bogotá: Nueva América, 1996.

ECSODI, Joana. **Essência educativa da Filosofia**. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo, n.13, p.16-18, 1952.

FABIOUN, James, D. Introduction. In: FABIOUN, James. (Ed.). **Aesthetics, Method and Epistemology: Essential Works of Foucault 1954-1984**, v. 2, New York, The New Press. 1998.

FAGUNDES, Katherine Cortiana. **Filosofia no Ensino Médio: o que pensam os professores**. 2018. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

FOUTOURA, Sandra Isabel da Silva. **O Ensino de Filosofia no Colégio Manoel Ribas entre os anos 1979 e 1989: Diários de Classe e Experiências de Professoras**. 2022. 298 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France**. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975 - 1976)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luis Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências Humanas e História dos Sistemas de Pensamento**. (Coleção Ditos e Escritos - II). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Foucault**. In: *Ética, Sexualidade, Política*. (Org.). Manuel Barros da Mota. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos e Escritos, v. V).

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Foucault**. In: FABIOUN, James (Ed.). *Aesthetics, Method and Epistemology: Essential Works of Foucault 1954-1984*, v. 2, New York: The New Press.

FOUCAULT, Michel. **Prison Talk**. In: GORDON, C. (Ed.). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Writings, 1972-1977*. Nova York, Pantheon Books, 1980a.

FOUCAULT, Michel. **Truth and Power**. In: GORDON, C. (Ed.). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Writings, 1972-1977*. Nova York, Pantheon Books, 1980b.

FREITAG, Bárbara. **Habermas e a teoria da modernidade**. São Paulo: Perspectivas, 1993.

GALICHET, François. **A didática da filosofia na França: debates e perspectivas**. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. **Invenção e Aprendizagem em Gilles Deleuze**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GALLINA, Simone de Freitas da Silva. **O ensino de filosofia e a criação de conceitos**. Cad Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, p.339-371, set./dez. 2004.

GALLINA, Simone de Freitas da Silva. A disciplina de Filosofia no ensino médio. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. Formação de professores: a filosofia e o ensino médio. In: PIOVESAN et al. (Orgs.). **Filosofia e Ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002 (Coleção Filosofia e Ensino 2).

GALLO, SILVIO. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, René; GOTTO, Roberto (Org.). **Filosofia no Ensino Médio: Temas, Problemas e Propostas**. São Paulo: Loyolla, 2007a, p. 15-36.

GALLO, Silvio. Filosofia da Educação no Brasil do Século XX: da crítica ao conceito. **EccoS**, São Paulo, v. 9, n.2, p.261-284. Jul./dez. 2007b. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1083>> Acesso em: março de 2021.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima (Orgs.). **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

GALLO, Silvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele. **Ensino de Filosofia – teoria e prática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

GALLO, Silvio. A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, Américo et al. **Filosofia e Ensino em Debate**. Ijuí: Unijuí, 2002.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos 1934 a 2008. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 331-350, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7973>> Acesso em: jun 2021.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino de filosofia. **Pro-Posições**, v.9, n.3, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643459>>. Acesso em: jul. de 2021.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Ensino de Filosofia para não filósofos: Filosofia de ofício ou ofício de professor, os limites do filosofar. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.98, p. 231-252, jan./abril. 2007. Disponível em: <<https://ifilosofia.up.pt/publications/ensino-de-filosofia-para-n-o-fil-sofos-filosofia-de-of-cio-ou-of-cio-de-professor-os-limites-do-filosofar>>. Acesso em: jun. 2021.

GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação de sistemas filosóficos. In: **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GOMES, Roberto. **Crítica da Razão Tupiniquim**. 11. ed. São Paulo: FTD, 1994.

GOMES, Fulvio de Moraes. **O que pode o cinema no ensino de filosofia?** 2020, 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petropolis, Vozes, 2017.

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. **Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros**. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GORDON, C. Foucault in Britain. In: BARRY, A; OSBORNE, T; ROSE, N. (Eds.). **Foucault, History of Education**, 1996.

GRISOTTO, Américo. **Aprendizagem do pensamento em filosofia: história, afeto e conceito**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

GUÉROULT, Martial. Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos. In: **Tras/form/Ação**. São Paulo, 30 (1): p. 235-246, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Kleine politischeschriften**. Frankfurt: Suhrkamp, 1981.

HEGEL, Georg Wilhen Friedrich. **Lecciones sobre la historia de la filosofia**. Tomo I. Trad. Wenceslao Roces. Mexico: Universidad UNILÍDER - Programa de Lectura, Obra del dominio público - Edición digital 2017a. Disponível em: <https://www.unilider.edu.mx/lecciones-sobre-la-historia-de-la-filosofiatomo-i/>. Não paginado (n.p.). Acesso em jun. 2021.

HEGEL, Georg Wilhen Friedrich. **Introdução à História da Filosofia**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo, SP: Nova Cultural, 2000.

HEGEL, Georg Wilhen Friedrich. **Filosofia da História**. Trad. Maria Rodrigues e Hans Harden. 2. Ed. Brasília: Editora da UnB, 1999.

HEGEL, Georg Wilhen Friedrich. **Escritos Pedagógicos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

HEGEL, Georg Wilhen. Friedrich. Carta ao real Conselheiro do Governo prussiano e Professor Friedrich Rayner, de 1816. In: HEGEL, Georg Wilhen. Friedrich. [**Sobre o Ensino de Filosofia**]. Trad. Artur Morão. Lusosofia:press, s/d. Disponível em: <www.lusosofia.net>. Acesso em ago. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Rodrigo Marcos de. **Ensino de Filosofia, Colonialidade e Eurocentrismo**. 2021, 238p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2021.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 5ª Edição. Trad: Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2. Ed. Piracicaba: Editora Unep, 1999.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento [*Aufklärung*]. In: **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar: **Relatório 2005-2006**. Rio de Janeiro, 2006.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2020.

LANGON, Maurício. **Apresentação da educação filosófica no Uruguai**. In: GALLO, Sílvio; MUCHAIL, S.T. (Org.). *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes, EDUC, 1995.

LAUBE, Leandro. **Contribuições Africanas para o ensino de filosofia**. 2020, 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2020.

LAUXEN, Roberto Roque. O Ensino de filosofia na perspectiva hegeliana: a negatividade da prática pedagógica como matriz hermenêutica. Santa Cruz do Sul: **Barboin Revista do Departamento de Ciências Humanas**. 36, 2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1968>>. Acesso em jun. 2021.

LATOUR, Bruno. Imaginar gestos-barreiras contra o retorno pré-crise. **Bazar do Tempo**, 2020. Disponível em: <<https://bazardotempo.com.br/1535-2/>>. Acesso em jul. 2020.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. História da Filosofia: Centro ou Referencial? In: NETO, Henrique Nielsen. **Coletânea Ensino de filosofia no 2º Grau**. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. Trad. Wilson Martins. São Paulo: Editora Anhembi limitada, 1957.

LIMA, Luciana Vieira de. **Partilhas do saber: uma interlocução entre filosofia e literatura como possibilidade para o ensino médio**. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: **Decolonialidade e Pensamento Diaspórico** MALDONADO-TORRES, Nelson; BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MARQUES, Edgar (Ed.). XIV Encontro Nacional da ANPOF, 2010, Águas de Lindóia. **Livro de Atas do XIV Encontro Nacional da ANPOF**. Campinas, v.1, 2010.

MARQUES SEGUNDO, Paulo Roberto. **Antropofagia e ensino de filosofia: uma lenta devoração**. 2022. 194 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. Ed. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASSOCO, César Willian Furqui. **Existencialismo e ensino de filosofia**. 2021. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2021.

MAUGÜÉ, Jean. O Ensino de Filosofia e suas diretrizes. **Kritérion Revista**, Edição 63: Belo Horizonte, p. 225 – 234, 1954.

MEINERS, Christoph. **Acerca da natureza dos africanos pretos e da libertação ou limitação dos negros dela dependente (excertos)**. In: SANCHES, Manuela Ribeiro; SERRÃO, Adriana Veríssimo. A invenção do “homem”. Raça, cultura e história na Alemanha do século XVIII. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2001.

MELANI, Ricardo. **Diálogo: primeiros estudos em filosofia**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2016.

MELO, Ellen Maianne Santos. **A filosofia no contexto do novo ensino médio: disciplinaridade e interdisciplinaridade em questão**. 2020. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Alagoas, Maceió, 2022.

MELO, Elizabete Amorim de Almeida. **Estágio Supervisionado em Filosofia: contribuições para a formação inicial de professores**. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do ensino médio: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política**. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MENDONÇA, José Carlos. **Repensando o sentido formativo da atividade filosófica à luz do trabalho de Wittgenstein: se filosofar é trabalhar sobre si, o que se trabalha quando se**

filosofa? 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

MENEZES, Eliana Pereira da Costa de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** 2011, 189p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

MIGNANELLI, Cristiano dos Santos. **Para uma experiência filosófica: contribuições do ensino de filosofia no ensino médio público como alternativa à barbárie.** 2020, 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, 2020.

MORAES, Simone Becher Araújo de. **Ler e Escrever em Filosofia no Ensino Médio em Tempos de Tecnologias Digitais.** 2018. 211 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MORAES FILHO, Evaristo de. O ensino de Filosofia no Brasil. **Revista Brasileira de Filosofia**, São Paulo, v.9, n.1, p.18-45, 1959.

MOREIRA, Maria Carolina Sthepanie. **Tecer com afetos e narrar histórias: percursos no ensinar e aprender filosofia.** 2021, 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2021.

NASCIMENTO, Wagner da Silva. **Concertar o amanhã: experimentações no ensino de filosofia.** 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil.** 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI edições, 2020.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, maio./out. 2012, p. 62-63. Disponível em: <<http://ojs.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033>>. Acesso em: ago. 2021.

NOGUERA, Renato. **Ensino de Filosofia e a Lei 10.639.** Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

NOTO, Carolina de Souza. A filosofia crítica de Foucault: uma recusa do transcendental? **Cadernos de filosofia Alemã**, v. 20, n.2, 2015, p. 121-137. Disponível em:<<https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/110910>>. Acesso em: ago. 2021.

NOVAES, José Luís Correa; AZEVEDO, Marco Antonio Oliveira de; **Filosofia e seu ensino: desafios emergentes.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia.** Trad. Silvio Gallo.Ijuí: Ed Unijuí, 2002.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **Gestos de Escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Wallace Soares de. **Educação filosófica: uma proposta para a construção da cidadania**. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007.

OLIVEIRA, Antônio Kubitscheck Braga. **Para pensar a aula de filosofia: interações com o rizoma e outros conceitos de Deleuze**. 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

OLIVEIRA, Jorge Alves de. **O professor de filosofia e o incômodo frente ao conhecimento**. 2017. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Liliana Souza de. **As (im) possibilidades do ensino de filosofia em um curso preparatório para o vestibular**. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

PALÁCIOS, Gonçalo Amijos. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

PAIVA, Angelica Lino Pacheco. **Aprendendo a escrever, ensinando a filosofar: uma experiência de alfabetização filosófica com jovens e adultos da EJA em Angra dos Reis**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016.

PAIZAN, Silena da Fonseca Pimentel. **Oficinas de pensamentos na promoção de experiências filosóficas**, 2020, 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020.

PARK, Piter. **Africa, Asia, and the history of philosophy: racism in the formation of the philosophical canon, 1780–1830**. New York: SUNY Press, 2013.

PENNAC, Daniel. **School Blues**. London: MacLehose Press, 2010.

PERENCINI, Tiago Brentam. **Uma arqueologia do ensino de filosofia no Brasil: formação discursiva na produção acadêmica de 1930 a 1968**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

PETERS, Michael A; BESLEY, Tina. Introdução: Por que Foucault? novas diretrizes para a pesquisa educacional. In: PETERS, Michel A; BESLEY, Tina (org). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre, Artmed, 2008.

PIMENTA, Juliana Carla Fleiria. **O ensino de filosofia na proposta curricular de São Paulo: espaço para experiências formativas?** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues; PASCHOAL, Antonio Edmilson; VIESENTEINER, Jorge. (Org.). **Filosofar e Ensinar a filosofar**. São Paulo: ANPOF, 2019.

PIOVESAN, Américo; et al. **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**. São Paulo, v. 30, n.2, 2007, p.197-217. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/959>>. Acesso em: ago. 2021.

RAMOSE, Mogobe. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. Ensaios Filosóficos, Volume IV - outubro/2011, p. 6-25.

REBOUÇAS BRANDÃO, Rafael. **O ensino de filosofia no ensino médio a partir do pensamento gramsciano**. 2020, 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, 2020.

RAMALHO, Ellen Maianne Santos Melo. **A filosofia e o filosofar como instrumentos para o saber pensar com autonomia**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

REIS, Lígia de Almeida Durante Correa. **Pensamento e felicidade na infância**. 2016. 104 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión Decolonial: fuentes, conceptos, cuestionamientos**. Popayan: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

REZENDE, Edson Teixeira de. **A recepção do estudante surdo no ensino médio**. 2018. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

RIBEIRO, Saulo Eduardo. **Subjetividade, verdade e problematização ética da docência em filosofia na contemporaneidade**. 2013, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

ROCHA, Ronai Pires Da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia no Ensino Médio: metodologias e práticas de ensino**. Rio de Janeiro: Cadernos do NEFI, 2015.

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

RODRIGO, Lídia Maria. Aprender filosofia ou aprender a filosofar: a propósito da tese kantiana. In: GALLO, Silvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele. **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Unijuí, 2004.

RODRIGUES, Augusto. **Como nos tornamos os professores que somos: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia**. 2019, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2019.

RODRIGUES, Augusto. **Como nos tornamos os professores que somos: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia.** São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2020.

RODRIGUES, Fabrício Ramos. **Filosofia no Ensino Fundamental II: práticas argumentativas e civilidade.** 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, SP, 2019.

RODRIGUES, Valter Ferreira. **O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades.** 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ROSA, Sara Morais da. **Entre o ensino de filosofia e a aprendizagem filosófica: a experiência do pensar a partir de Gilles Deleuze.** 2016, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2017.

ROSA, Maria Aparecida Piai. **A filosofia na infância como caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas.** 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada.** São Paulo: N-1 Edições, 2018.

RIBAS, Jéssica Erd. **Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia e suas dobras: uma genealogia da formação filosófica na UFSM.** 2019, 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

RIGER, Leila Lurdes Gerlach. **O riso na prática de filosofia com crianças.** 2006. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RUFFALDI, Enzo. **O ensino de Filosofia na Itália.** In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Orgs.) *Filosofia do ensino de filosofia.* Petrópolis: Vozes, 2003.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTANA, Genildo Firmino. **Pelo ensino de filosofia a partir do cordel: triálogo entre filosofia, poesia e educação em sala de aula.** 2021, 141 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2021.

SANTOS, Edinho Benésio Santos. **A produção do conhecimento à luz do pensamento de Deleuze no IFTO-Colinas: em busca da criação de conceitos.** 2019, 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2019.

SANTOS, Rodrigo Barboza dos. **Propostas Metodológicas para o ensino de filosofia no ensino médio: uma análise à luz de ideias de Alejandro Cerletti.** 2015, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2015.

SALLES, Conceição Nóbrega Lima de. Da tradição filosófico-pedagógica aos caminhos da prática filosófica no ensino médio como experiência do pensar: ensinar filosofia ou ensinar a filosofar? **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 39, p. 71-74, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6003>>. Acesso em: jul. 2021.

SALLES, João Carlos; PINTO, Paulo Roberto Margutti (Ed.). **Livro de Atas do XII Encontro Nacional de Filosofia**. Salvador, ANPOF, 2006.

SANABRIA DE ALELUIA, José Roberto. **Por que não somos filósofos? Notas genealógicas sobre o ensino da filosofia na Universidade de São Paulo**. 141 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2021.

SANABRIA DE ALELUIA, José Roberto. **O Ensino de Filosofia no Brasil: Uma Arqueogenealogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo**. 2014, 137p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2014.

SANTOS, Claudio Ferreira dos. **Os desafios do ensino de filosofia na sociedade atual**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

SANTOS, Ana Paula Teodoro dos. **O ensino de filosofia na formação do pedagogo: uma análise das disciplinas do Curso de Pedagogia das universidades públicas de Alagoas**. 2023. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

SANTOS, Gilberto Dias dos. **Papel da Filosofia na Formação do Jovem do Ensino Médio à luz do pensamento de Antônio Joaquim Severino e Edgar Morin**. 2009. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Filosofia e filosofias: existência e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SCHULZ, Almiro. Dilemas do profissional de Filosofia no Nível Médio: Um difícil alinhamento. **Revista Espaço Pedagógico**, n.1, v. 18, 2011. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2070>>. Acesso em: abr. 2021.

SÉRGIO, Romero Barbosa. **As reflexões de Albert Camus como auxílio à discussão moral em sala de aula**. 2019, 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2019.

SILVA, João Paulo Bastos da. **A prática do ensino de filosofia no sertão do Araripe: uma aproximação entre tendências de Filosofia e formação docente à luz de Alejandro Cerletti**. 2020. 104 f. Dissertação (mestrado profissional em filosofia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Josafá de Assis. **Análise das questões de filosofia no ENEM através de livros didáticos de filosofia no PNL D 2012: uma proposta de intervenção pedagógica**. 2021, 99f. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2021.

SILVA, Priscila Elisabete. **As origens da USP: raça, nação e branquitude na universidade**. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Rafael Bruno Gomes da. **A construção da razão sensível a partir da experiência estética com a MPB: filosofando com Marcuse sobre a realidade brasileira no Ensino Médio.** 2022, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2022.

SILVA, Vânia Mesquita Trindade. **Formação Docente para Filosofia com Crianças.** 2007, 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2007.

SILVA, Francisco Alexsandro da. **A aprendizagem em filosofia a partir do cuidado de si foucaultiano.** 2015. 87 p. Dissertação (Mestrado de Ciências Sociais e Humanas) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2015.

SILVEIRA, **O afastamento e o retorno da filosofia no 2º Grau no período do pós-64.** Proposições, Campinas, 1994.

SOARES-JÚNIOR, Antônio Batista. **Nietzsche e o ensino de filosofia: uma metodologia para o ensino médio.** 2019. 137 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Caicó, 2019.

SOUSA, Valdo Rosário. **Uma proposta para o ensino de retórica na E. E. Ensino Médio Profa. Elza Maria Corrêa Dantas – São Domingos do Araguaia/PA 4º URE-Marabá-SEDUC/PA.** 2020, 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, TO, 2020.

SPIRANDELI JUNIOR, Antonio. **A antropologia filosófica de Edgar Morin e suas contribuições para a filosofia da educação e a prática do ensino da filosofia.** 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

TEIXEIRA, Luciana da Silva. **Por uma educação filosófica: o sentido e o lugar do método filosófico no planejamento dos conteúdos das aulas de filosofia no ensino médio.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; MARÇAL, Kátiusca Izaguirre. Apontamentos sobre a relação entre história da Filosofia e Ensino da Filosofia. In: BATTESTIN, C; DUTRA, J (Orgs.). **Diálogos entre filosofia e Educação.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2015a.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; BENETTI, Cláudia Cisiane. Da história da Filosofia ao Filosofar: alguns desafios no diálogo com o não filosófico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n.1, p- 65-78. 2015b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/16184>>. Acesso em: jan. 2021.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Filosofia no ensino médio: experiências com cinema, teatro, leitura e escrita a partir do PIBID/ Caderno Didático.** São Leopoldo: Oikos, 2012.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Filosofia da Educação: Um estudo sobre a história da disciplina no Brasil.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, 2002.

TOSCANO, Stefano Gonçalves Regis; SILVA, Danilo José Viana da. A questão do Conhecimento e da Verdade em Michel Foucault: uma leitura a partir do perspectivismo. **Ágora Filosófica**, 2015. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/questao_do_conhecimento.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

VALÉRIO, Luís Carlos Boa Nova. **A imagem do pensamento e o ensino de filosofia**. 2010, 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

VALESE, Rui. **Aprendizagem filosófica através de textos filosóficos nas aulas de filosofia do ensino médio**. 2013. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VALLS, Álvaro Luiz Montenegro; MARTINS, Jasson da Silva; AQUINO, Marcelo Fernandes de (Ed.). **Livro de Atas do XIII Encontro Nacional de Filosofia**. São Paulo: UNISINOS, 2008.

VANDRESEN, Daniel Salésio. **O ensino de filosofia no ensino médio técnico: o exercício de si como de vida filosófico**. 2019. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

VASCONCELOS, Paulo Sérgio Dantas. **Os sentidos do espanto ou contribuições para o ensino de filosofia como educação do pensamento: propósitos pedagógicos em Heidegger e Deleuze**. 2011. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michel (orgs.). **Programas de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VELASCO, Patrícia Del Nero. **Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da Anpof 2006/2018**. 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020. (coleçãoS; 4).

VELASCO, Patrícia Del Nero. Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: brevíssimo estado da arte. **Revista Estudos de Filosofia e Ensino**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 6-21, 2019a. Disponível em: <https://revistas.cefet-rj.br/index.php/estudosdefilosofiaeensino/article/view/419>. Acesso em: jun. 2021.

VELASCO, Patrícia Del Nero. O que é isto - o PROF-FILO?. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 28, n. 44, p. 76-107, jul./.. 2019b. Disponível em: <<http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/659>> Acesso em jul. de 2021.

VICENZI, Bertoncini. **A discussão entre sofistas e filósofos pelo sentido de poder ensinar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

XAVIER, Ingrid Müller. **O que significam ensinar e aprender filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II – Rio de Janeiro.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

WAGNER, Silva Santos. **Ensino de filosofia e pedagogia histórico-crítica: uma proposta de intervenção.** 2021, 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2021.

APÊNDICE

**APÊNDICE A - PROJETOS DESENVOLVIDOS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA
(NÚCLEO DE SUSTENTAÇÃO DO GT)**

Docente	Tipo de pesquisa	Título/ano/situação
Adriana Mattar Maamari	Extensão(3) PIBID(1)	1 Curso de Especialização em Ensino de Filosofia - Pós-Graduação UFSCar/2013 - atual ; 2 Portal do Ensino da Filosofia da UFSCar/2013- atual ; 3 Laboratório de Ensino de Filosofia e Formação de Professores UFSCar/ 2011- atual ; 4 PIBID Filosofia UFSCar/2011-2013;
Alessandro Rodrigues Pimenta	Projeto de Pesquisa (3)	1 Estágio Supervisionado em Ensino de Filosofia como espaço para a construção de identidade profissional: desafio da formação inicial para a docência /2016- atual ; 2 Estruturalismo e hermenêutica no ensino de filosofia/ 2013-2014; 3 O Ensino de Filosofia no Brasil: uma análise crítica do estruturalismo a partir da filosofia de G. Deleuze/2012-2015;
Alexandre Jordão Baptista	Projeto de Pesquisa (3)	1 Práticas dialógicas para o ensino de filosofia; 2 Filosofia, Sofística e Ensino na Grécia Antiga: contribuições para uma didática do diálogo argumentativo oral para a docência de filosofia no Ensino Médio/2011-2013; 3 Sócrates: método e ensino de filosofia/2010-2011;
André Luis La Salvia	Projeto de Pesquisa (2)	1 Recorte de textos de filósofos e seu ensino/2017-2019; 2 Os conceitos de Deleuze/Guattari e o ensino de filosofia/ 2015-2019;

<p>Christian Lindberg Lopes do Nascimento</p>	<p>Projeto de Pesquisa (2) I.C (1) Extensão (2) Ensino (1) Outros (1)</p>	<p>1 A filosofia e o seu ensino: métodos e práticas/2018-atual; 2 Da formação docente ao docente formador: o ensino de Filosofia em Sergipe/2016-2018; 3 Avaliação e Ensino de Filosofia/2017-2018; 4 Reforma do Ensino Médio e Ensino de Filosofia/ 2020; 5 Metodologia do Ensino de Filosofia para professores da rede pública estadual/2016-2017; 6 Programa Residência Pedagógica/2018-2020; 7 Observatório do Ensino de Filosofia/2020-atual;</p>
<p>Dante Augusto Galeffi</p>	<p>Extensão e Ensino (1)</p>	<p>1 Curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio/UFBA/2017-2018;</p>
<p>Elisete Medianeira Tomazetti</p>	<p>Projeto de Pesquisa (1) Extensão (1) I.C (5) PIBID (1)</p>	<p>1 A emergência da didática no discurso do ensino da filosofia no Brasil/2019-atual; 2 Curso sobre a Base Nacional Comum Curricular e o Ensino da Filosofia/ 2021-atual; 3 Políticas Públicas para o Ensino Médio e Ensino de Filosofia: uma analítica dos discursos/ 2015-2018; 4 Ensino e Aprendizagem Filosófica em discurso/ 2010-2014; 5 Filosofia, Cultura Juvenil e Ensino Médio/2004-2009; 6 Laboratório de Ensino e Aprendizagem Filosófica (LEAF): práticas filosóficas com jovens do ensino médio (2010); 7 Filosofia e Cinema: transversalidades na formação juvenil/ 2008; 8 PIBID/filosofia UFSM/2010-2017;</p>
<p>Felipe Gonçalves Pinto</p>	<p>Projeto de Pesquisa (2) Extensão (1)</p>	<p>1 A produção técnica e acadêmica do Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino do CEFET/RJ / 2019-atual; 2 Jogos Filosóficos: abordagens didáticas conceituais para o ensino de filosofia/ 2019-atual 3 Pensatório/ 2020-atual;</p>

<p>Filipe Ceppas</p>	<p>Projetos de Pesquisa (2) Projeto de Extensão (1) I.C (2)</p>	<p>1 Gênese e Crítica da Modernidade: Projeto de Formação para o Ensino de Filosofia/ 2017-atual;</p> <p>2 Eixos conceituais no ensino-aprendizagem em filosofia/2008-atual;</p> <p>3 Laboratório de Ensino de Filosofia Gerd Bornhein/2010-atual;</p> <p>4 Os conteúdos de filosofia no currículo do ensino médio (2013);</p> <p>5 Filosofia e Ensino de Literatura (2003);</p>
<p>Flávio José de Carvalho</p>	<p>Projeto de Pesquisa (2) IC (5) PIBID (1)</p>	<p>1 O papel do professor e o papel interdisciplinar da filosofia/ 2017-atual;</p> <p>2 Filosofias, artes e mídias: o pensamento e seus modos de expressão/2017-atual;</p> <p>3 A relação poder-saber e o ensino de filosofia no Ensino Médio: problematizações e resistências / 2018-2019;</p> <p>4 O ensino de filosofia entre Foucault e Deleuze: por uma pedagogia do conceito como proposta de resistência/ 2013-2014;</p> <p>5 A perspectiva genealógica de Michel Foucault aplicada ao ensino de filosofia no ensino médio/ 2013-2014;</p> <p>6 O ensino de filosofia entre a psicagogia da escrita de si e a pedagogia do conceito /2017;</p> <p>7 Cartografias e ensino de filosofia: incursões foucaultianas sobre os professores de filosofia das escolas públicas da cidade de Campina Grande/2015;</p> <p>8 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Filosofia UFCG/ 2012-2020;</p>
<p>Joana Tolentino Batista</p>	<p>Projeto de Pesquisa (1)</p>	<p>1 Ensino de Filosofia e Avaliação/2010-atual;</p>
<p>José Benedito de Almeida Junior</p>	<p>Projeto de Pesquisa (1)</p>	<p>1 Introdução do ensino de filosofia na escola brasileira: o estado da arte da filosofia no Brasil/2011-2012;</p>
<p>José Teixeira Neto</p>	<p>IC (4) Projeto de Pesquisa (1)</p>	<p>1 Exercícios emancipatórios para uma aprendizagem de filosofia a partir do mestre ignorante de Jacques Rancière/2019-2020;</p>

		<p>2 Filosofia do ensino de filosofia: sobre o atrair e o conduzir ao filosofar - a via filosófica de Nicolau de Cusa/2017-2018;</p> <p>3 O ensino de filosofia e a atuação do PIBID/UERN de filosofia na E.E. Caldas de Amorim- Caicó/RN/2015-2016;</p> <p>4 Sobre se compete necessariamente ao filósofo-professor de filosofia se perguntar pelo ensino de filosofia/2017;</p> <p>5 O impacto do Pibid em cursos em licenciatura em filosofia/ 2015-atual;</p>
Junot Cornélio Matos	<p>Projeto de Pesquisa (3)</p> <p>IC (4)</p> <p>Extensão(1)</p> <p>Ensino (1)</p>	<p>1 Filosofia na Escola/2019-atual;</p> <p>2 A filosofia como skholé/2015;</p> <p>3 A linguagem no âmbito dos processos educacionais: formação e construção da cidadania/2007-2010;</p> <p>4 A especificidade do ensino de filosofia como componente curricular do ensino médio: uma indagação filosófica/ 2014;</p> <p>5 O ensino de filosofia no ensino médio: um estudo comparado/2001-2002;</p> <p>6 Implantação do ensino de filosofia no ensino médio/2002;</p> <p>7 Problemática e Possibilidade da formação pessoal e profissional do professor de filosofia/2002;</p> <p>8 Observatório do Ensino de Filosofia- 2012-atual;</p> <p>9 Programa Residência Pedagógica-Filosofia/2018-2020;</p>
Leoni Maria Padilha Henning	<p>Projeto de Pesquisa (2)</p> <p>Extensão (3)</p>	<p>1 Situação atual da disciplina de filosofia na região sul do Brasil /2014-2016;</p> <p>2 Estudo sobre a filosofia da educação filosófica de crianças, adolescentes e jovens/ 2014-2016;</p> <p>3 Peripathetikos: projeto filosofia sem fronteiras/2009-2010;</p> <p>4 Filosofia e Filosofia da Educação na escola/2004-2006;</p> <p>5 Apoio ao Ensino de Filosofia/1995-1999;</p>

<p>Marcelo Senna Guimarães</p>	<p>Projeto de Pesquisa (1)</p> <p>Extensão (1)</p> <p>PIBID (1)</p> <p>I.C (1)</p>	<p>1 Práticas do professor de filosofia/2014-atual;</p> <p>2 Filosofia na sala de aula/ 2013-atual;</p> <p>3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Filosofia UNIRIO/2014-atual;</p> <p>4 Filosofia no Ensino Médio: teoria e prática integradas ao movimento de ocupação dos espaços extraclases - 2016;</p>
<p>Marcos de Camargo von Zuben</p>	<p>Projeto de Pesquisa (2)</p> <p>I.C (1)</p> <p>Ensino (1)</p>	<p>1 O impacto do PIBID em cursos de licenciatura em filosofia/ 2015-atual;</p> <p>2 Filosofia na infância: perspectivas para o debate/2011-2012;</p> <p>3 Descrição e análise crítica dos componentes presentes nos principais livros didáticos de filosofia para o ensino médio existentes no mercado editorial brasileiro/ 2008-2010;</p> <p>4 Projeto Filosofia na Escola/ 1998-2000;</p>
<p>Maria Reilta Dantas Cirino</p>	<p>I.C (4)</p> <p>Projeto de Pesquisa (2)</p> <p>Extensão (3)</p>	<p>1 Infâncias do pensar: filosofia e experiência na escola de educação básica/ 2019- atual;</p> <p>2 Filosofia com crianças: experiência e pensamento na escola de educação básica/ 2018-2019;</p> <p>3 Pensamento e experiência na escola a partir da filosofia com crianças: desafios e possibilidades/ 2017-2018;</p> <p>4 Filosofia com crianças: pensamento e experiência na escola/ 2016-2017;</p> <p>5 Estágio Supervisionado em Ensino de Filosofia como espaço para a construção da identidade profissional: desafios da formação inicial para a docência/ 2017-atual;</p> <p>6 Filosofia e Ensino: elaborando um perfil/2008-2010;</p> <p>7 Infâncias, filosofia: experiências de pensamento/ 2019-atual;</p> <p>8 Filosofia com crianças e jovens: experiências de formação e pensamento na escola de educação básica/2017-2019;</p> <p>9 Filosofia na infância: identificando desafios, construindo possibilidades/2008-2010;</p>

<p>Marinês Barbosa de Oliveira</p>	<p>Extensão (1) Desenvolvimento (3) Ensino (1)</p>	<p>1 Filosofando na quarentena: o que podemos aprender quando o mundo para?/ 2020-atual;</p> <p>2 Projeto Humanidades/ 2007;</p> <p>3 Projeto Jogos Filosóficos- Pensar brincando/2000-2004;</p> <p>4 Projeto Filosofia na Biblioteca Escolar: uma proposta de apoio à educação para o pensar/1997-2000;</p> <p>5 Iniciação ao filosofar/1999-2000;</p>
<p>Patrícia Del Nero Velasco</p>	<p>Projeto de Pesquisa (6) Extensão (4) Ensino (1) I.C (2)</p>	<p>1 A consolidação do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: aspectos epistemológicos e político-institucionais/2021-atual;</p> <p>2 A constituição do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: mapeamento da área na década de 2008 a 2018/ 2019-2020;</p> <p>3 Sobre o lugar da argumentação lógica no ensino da filosofia: subsídios teóricos e metodológicos para o Ensino Médio/ 2015-2018;</p> <p>4 História da Filosofia e autonomia de pensamento/2015-atual;</p> <p>5 Fundamentos filosóficos do ensino da filosofia/ 2010-2013;</p> <p>6 Educando para a argumentação: contribuições do ensino da lógica/ 2003-2010;</p> <p>7 II Encontro Nacional Pibid- Filosofia/2015;</p> <p>8 III Olimpíada de Filosofia do Estado de SP/ 2013;</p> <p>9 II Olimpíada de Filosofia do Estado de SP/ 2012;</p> <p>10 I Olimpíada de Filosofia do Estado de SP/ 2011;</p> <p>11 Formação de Professores de filosofia, de ciências e de matemática em contextos colaborativos: Programa PIBID/UFABC/2011-2013;</p> <p>12 Sobre os dispositivos legais para a disciplina filosofia no ensino médio: divergências e convergências/ 2014;</p> <p>13 Orientações complementares aos PCNs: referências bibliográficas para a filosofia no ensino médio/ 2010;</p>

<p>Paula Ramos de Oliveira</p>	<p>Projeto de Pesquisa (4) Extensão (4) I.C (5)</p>	<p>1 Das imagens às palavras e das palavras às imagens: crianças e adultos entre os exercícios em filosofia e as experiências do filosofar/2016-2018;</p> <p>2 Filosofia, Crianças e Literatura/ 2007-2009;</p> <p>3 Filosofia com crianças e jovens no contexto brasileiro/2004-2006;</p> <p>4 Filosofia para a formação da criança/1998-2003;</p> <p>5 Projeto de Extensão Universitária Filosofâncias/2012;</p> <p>6 Projeto de Extensão Universitária Filosofia na Escola Municipal de Dança Iracema Nogueira/ 2007-2011;</p> <p>7 Projeto de Extensão Universitária Ensino de Filosofia para Crianças e Jovens em um abrigo residencial do Município de Araraquara - Lar da Criança Cristo Rei/2002-2005;</p> <p>8 Projeto de Extensão Universitária Filosofia e Xadrez na EMF Waldemar Saffiotti/ 2001-2011;</p> <p>9 Filosofia com crianças e linguagens artísticas/ 2013-2016;</p> <p>10 Textos e currículos no ensino de filosofia: escritas e leituras/ 2013;</p> <p>11 O ensino de filosofia na infância/2013;</p> <p>12 Filosofia para crianças e história da infância/2012;</p> <p>13 Filosofia para crianças: uma análise dos fundamentos teóricos da proposta educação para o pensar de Matthew Lipman/1999-2002;</p>
<p>Pedro Erginaldo Gontijo</p>	<p>Projeto de Pesquisa (6) PIBID (1) I.C (13)</p>	<p>1 TIC's no Ensino de Filosofia/2018-2019;</p> <p>2 Filosofia, artes e mídias: o pensamento e seus modos de expressão/2017-atual;</p> <p>3 O impacto do PIBID em cursos de filosofia/ 2017-atual;</p> <p>4 O estudo e o ensino de filosofia à luz da teoria das representações sociais e a psicodinâmica do trabalho/2011-2012;</p> <p>5 Ensino de filosofia no Brasil: formação de professores e a presença no ensino médio/ 2011-atual;</p> <p>6 Ensino de filosofia como problema filosófico/2010-atual;</p> <p>7 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Filosofia/UNB/2010 - atual;</p>

		<p>8 Ensino de filosofia e a reforma do ensino médio/ 2020;</p> <p>9 Filosofia e literatura no ensino médio: filosofia à moda brasileira/ 2020;</p> <p>10 Positivismo no Brasil, Educação e Ensino de Filosofia/2020;</p> <p>11 O Projeto Político Pedagógico: implicações para o ensino de filosofia/ 2020;</p> <p>12 O ensino de filosofia na educação básica: buscando referenciais de outros países/2019;</p> <p>13 Os livros didáticos e as tradições filosóficas/ 2017;</p> <p>14 Filósofas e os livros didáticos/2017;</p> <p>15 Ensino de Filosofia e formação ética/2016;</p> <p>16 Direitos humanos: relações de gênero no ensino de filosofia no ensino médio? Experiências com o Pibid Filosofia/2016;</p> <p>17 Um outro ensino de filosofia/ 2016;</p> <p>18 Identidades, colonialidade e ensino de filosofia/2014;</p> <p>19 As orientações curriculares para o ensino de filosofia no ensino médio nos sistemas de ensino estaduais/ 2011-2012;</p> <p>20 A formação de professores de filosofia nas universidades públicas brasileiras/ 2011-2012;</p>
Renata Pereira Lima Aspis	I.C (1)	1 Educação e Resistência: Ensino de Filosofia e Subversões/ 2014- atual ;
Renato Nogueira	I.C (2) Extensão (3)	<p>1 Filosofando com sotaques africanos e indígenas/ 201-2018;</p> <p>2 Afroperspectivas filosóficas para sala de aula:possibilidades para o ensino de filosofia complementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Formação Docente, no Livro Didático e no Ensino Médio/ 2013-2014;</p> <p>3 Ensino de Filosofia e a Lei 10.639: a presença da história e da cultura afro-brasileira e africana na formação docente, no livro didático e na sala de aula/ 2011-2014;</p> <p>4 Afrocentricidade e educação: formação continuada para a implementação da Lei 10.639/03 do 1º ao 5º ano</p>

		do ensino fundamental e nas disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio/ 2010; 5 Estratégias para o ensino de filosofia: aprendendo conceitos através de filmes/ 2009;
Roberto Rondon	Projeto de Pesquisa (2)	1 Colonialismo pedagógico e formação cultural/ 2020- atual ; 2 Ensino de Filosofia nas escolas públicas de Campina Grande/ 2008-2010
Rosely Cabral Giordano	Projeto de Pesquisa (1)	1 Ensino-aprendizagem de filosofia: metodologias e recursos pedagógicos para o ensino superior e médio/2011-2012;
Silvio Ricardo Gomes Carneiro	PIBID (1) Projeto de Pesquisa (2) Projeto de Ensino (1)	1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Filosofia/2018-2020; 2 O papel do professor e a função interdisciplinar da filosofia/ 2018- atual ; 3 O filósofo no exílio: considerações sobre ensino de filosofia no currículo escolar/ 2017- atual ; 4 Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil)/2015- atual ;
Wanderson Flor do Nascimento	Projeto de Pesquisa (2) Ensino (1)	1 Ensino de Filosofia e Relações Raciais na formação docente para a educação básica: subsídios para a implementação do artigo 26-A da LDB/ 2017- atual ; 2 Colaborações entre o estudo das africanidades e o ensino de filosofia/ 2011-2016; 3 Materiais para o ensino de filosofia/2005.

Fonte: (elaborado pela autora).

**APÊNDICE B - PESQUISAS ORIENTADAS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA
(NÚCLEO DE SUSTENTAÇÃO DO GT)**

Docente	TCC	Monografia	Dissertação	Tese
Adriana Mattar Maamari	A fundamentação Filosófica da Didática de Comenius (2003);		<p>O papel do ensino de filosofia no Ensino Médio para a cidadania (em andamento);</p> <p>A Pesquisa-Ação da prática pedagógica do filosofar na performance (em andamento);</p> <p>O ensino de filosofia e o ideário fascista nos contextos brasileiro e italiano: as reformas Gentile, Capanema e a teoria de Gramsci (2013);</p>	
Alessandro Rodrigues Pimenta	<p>A dialética platônica: um método para o ensino de filosofia no ensino médio (2013);</p> <p>Filosofia do ensino filosófico: reflexões sobre o ensino de filosofia no ensino médio (2009);</p>		<p>A música como mediação para o ensino de filosofia (em andamento);</p> <p>A produção do conhecimento à luz do pensamento de Deleuze no IFTO-Colinas: em busca da criação de conceitos no Ensino Médio (2019);</p> <p>As reflexões de Albert Camus como auxílio à discussão moral em sala de aula (2019);</p>	
Alexandre Jordão Baptista			O ensino filosófico de filosofia no contexto da escola em tempo integral como experiência possibilitadora da autonomia (em andamento) ;	

<p>André Luis La Salvia</p>			<p>Por um ensino menor de filosofia: contra o modelo hegemônico de originalidade grega (2018);</p> <p>A importância da leitura filosófica em sala de aula e seus desdobramentos no processo formativo de alunos de ensino médio (2017);</p>	
<p>Christian Lindberg Lopes do Nascimento</p>			<p>O livro didático de Filosofia como instrumento da mediação pedagógica (em andamento);</p> <p>Filosofia política no ENEM: uma análise relacional das questões de filosofia política no ENEM através de três livros didáticos do PNLB (em andamento);</p> <p>A pedagogia histórico-crítica como método para ensinar filosofia: uma experiência didática (em andamento);</p> <p>Indústria cultural x conceito-imagem em Adorno e Cabrera: uma proposta de intervenção a partir do uso de cinema no ensino de filosofia (2017);</p>	

<p>Dante Augusto Galeffi</p>	<p>Ensino de filosofia e a abertura para o filosofar (2018);</p>		<p>A linguagem estética das Investigações Filosóficas de Ludwig Wittgenstein e o curso de filosofia da UFBA: um diálogo entre a obra e um caso aula (2006);</p> <p>Educação, Filosofia e Qualificação: por um filosofar pautado no devir espanto-análise-reflexão-crítica -ação-criativa (2002);</p>	<p>Os sentidos do espanto ou contribuições para o ensino de filosofia como educação do pensamento: propósitos pedagógicos em Heidegger e Deleuze (2011);</p>
<p>Elisete Medianeira Tomazetti</p>		<p>Livros didáticos de filosofia: da gestão escolar à sala de aula (2016);</p>	<p>Ensino de filosofia no contexto da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (em andamento);</p> <p>Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia e suas dobras: uma genealogia da formação filosófica na UFSM (2019);</p> <p>Livro Didático de Filosofia no Brasil (1980-1990): um estudo sobre proveniências e modos de ensinar filosofia (2019);</p> <p>Avaliação em Filosofia a partir da proposta do Ensino Médio Politécnico (2018);</p> <p>Ensino de Filosofia na Escola de Nível Médio: uma análise discursiva das políticas curriculares (2018);</p> <p>Ensino de Filosofia e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (2014);</p>	<p>Filosofar e Ensinar a Filosofar no Brasil: Tramas de uma Contra-história (em andamento);</p> <p>Livros Didáticos de Filosofia no Brasil: uma analítica dos discursos (em andamento);</p> <p>Antropofagia e ensino de filosofia africana e afrobrasileira: uma lenta devoração (em andamento);</p> <p>O Ensino de filosofia com crianças: a filosofia como um encontro e experiência de pensamento (em andamento);</p> <p>O Ensino de Filosofia no Colégio Manoel Ribas nas décadas de 1970-1980: entre os materiais pedagógicos e as memórias dos(as) professores(as) (em andamento);</p> <p>Ler e Escrever em Filosofia no Ensino Médio em tempos de tecnologias digitais (2018);</p> <p>As (im)possibilidades do ensino de filosofia</p>

			<p>Subjetividade, Verdade e Problematização Ética da docência em filosofia na contemporaneidade (2013);</p> <p>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Filosofia/UFSM: dispositivos de práticas docentes (2012);</p> <p>Filosofia na Escola: A constituição da disciplina a partir das práticas docentes (2012);</p> <p>Ensino de Filosofia: problematizando práticas no Ensino Médio (2010);</p> <p>A imagem do pensamento e o ensino de filosofia (2010);</p> <p>Necessidades formativas do professor de filosofia (2007);</p> <p>Saberes da docência do professor de filosofia no nível médio (2005);</p>	em um curso preparatório para o vestibular (2015);
--	--	--	---	--

<p>Felipe Gonçalves Pinto</p>			<p>Reflexões filosóficas no campo da ética como forma de prevenção ao assédio moral (2019);</p> <p>Filosofia e Ensino no Cárcere: leis, conceitos, contextos e sujeitos (2019);</p> <p>Retórica no Ensino de Filosofia (2018);</p> <p>O ensino de filosofia nos cursos de ensino médio integrado do CEFET/RJ (2018);</p> <p>Manual para a gamificação do ensino de filosofia: usando o lúdico em sala de aula (2017);</p>	
<p>Filipe Ceppas</p>	<p>Ensino de Filosofia e as tecnologias contemporâneas (2014);</p>		<p>Pop'filosofia: um ensino estético-conceitual (2016);</p> <p>Aprendendo a escrever, ensinando a filosofar: uma experiência de alfabetização filosófica com jovens e adultos da EJA em Angra dos Reis (2015);</p>	
<p>Flávio José de Carvalho</p>	<p>Jogos de Linguagem na sala de aula: pragmática da linguagem no ensino de filosofia (2020);</p> <p>A ética da alteridade no ensino de filosofia como proposta filosófica para a superação de formas de exclusão (2019);</p>		<p>O ensino de filosofia como problema filosófico, numa perspectiva de sala de aula como espaço para o cuidado de si (em andamento);</p> <p>As mulheres na história da filosofia e na sala de aula do ensino médio: ausências, experiências e possibilidades (em andamento);</p> <p>Filosofia e (em) cordel: o cordel como suporte</p>	

	<p>Contribuições da educação libertária para o ensino de filosofia (2019);</p> <p>Promovendo a aprendizagem e o filosofar por meio da arte: um estudo de caso do evento filosofarte (2018);</p> <p>Discussões em torno da transposição didática no ensino de filosofia (2017);</p> <p>Repensando o currículo de filosofia na escola média (2015);</p> <p>O ensino de filosofia como problema filosófico: uma análise da metodologia do ensino de filosofia (2014);</p> <p>A contínua resignificação da filosofia na busca do ensinar a filosofar (2014);</p> <p>A presença do ensino de filosofia para crianças como contribuição para o ensino de filosofia no ensino médio (2014);</p>		<p>ao aprendizado em filosofia (em andamento);</p> <p>Discussões e apropriações metodológicas do conceito de transposição didática para o ensino de filosofia no ensino médio (em andamento);</p> <p>Contribuições da pedagogia do conceito para o ensino de filosofia no ensino médio (2019);</p>	
--	--	--	--	--

<p>José Benedito de Almeida Junior</p>	<p>Prática docente e indagações sobre o currículo de filosofia no ensino médio (2021);</p> <p>O ensino de filosofia nos livros didáticos (2019);</p> <p>Algumas questões sobre o ensino de filosofia (2011);</p>		<p>Sobre reafirmar o papel do professor filósofo ao ensinar filosofia (2019);</p> <p>O ensino de filosofia para a autonomia (2017);</p>	
<p>José Teixeira Neto</p>			<p>Exercícios emancipatórios para uma aprendizagem da filosofia a partir do mestre ignorante de Jacques Rancière (em andamento);</p> <p>Avaliação em filosofia no ensino médio: princípios de uma investigação (2020);</p> <p>Uma didática menor para filosofia fundamentada na perspectiva deleuzo-guattariana das literaturas menores no projeto consultório filosófico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Filosofia da UERN (2019);</p>	

<p style="text-align: center;">Junot Cornélio Matos</p>	<p>O devir criança e o trabalho de filosofia com/para crianças (2014);</p> <p>A importância de uma crítica da cultura no ensino filosófico (2014);</p> <p>Uma abordagem para o ensino de filosofia a partir do nihilismo da filosofia nietzschiana e da pedagogia da autonomia (2014);</p> <p>Pensar uma prática filosófica de ensino a partir do dinamismo dialético (2014);</p>		<p>O Ensino de Filosofia nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas do Alagoas (em andamento);</p> <p>Filosofia e Feminismo: debates feministas no ensino de filosofia à luz do conceito de mulher em Simone de Beauvoir (em andamento);</p> <p>Uma metodologia educacional através da educação natural (a liberdade e o coração) de Rousseau (em andamento);</p> <p>A prática argumentativa como mediação à construção de uma atitude filosófica na escola (em andamento);</p> <p>História de vida e mediação para o filosofar (em andamento);</p> <p>Filosofia no contexto do programa alagoano de educação integral-PALEI: resignificação da prática ou mera ampliação do tempo na escola? (em andamento);</p> <p>O ensino de filosofia na educação de jovens e adultos: a prática pedagógica com vistas a uma educação libertadora freireana (em andamento);</p> <p>A vontade de poder como inspiração para o ensino de filosofia (em andamento);</p> <p>O ensino de filosofia no ensino médio: uma abordagem</p>	<p>A Base Nacional Comum Curricular em Alagoas: um estudo sobre a implantação do currículo de ciências humanas (em andamento);</p> <p>O texto filosófico em sala de aula: pluridiscursividade e pluriestilismo (em andamento);</p>
--	---	--	--	--

			<p>fenomenológica para a compreensão de sentidos (2018);</p> <p>Cidadão de direito: a contribuição do professor de filosofia para uma educação em direitos humanos (2019);</p> <p>A filosofia no ensino fundamental: a vontade de potência e o pensamento criativo (2019);</p> <p>Texto e contexto: a formação de leitores e escritores no trabalho pedagógico de filosofia com crianças (2011);</p>	
<p>Leoni Maria Padilha Henning</p>	<p>Considerações sobre as sugestões apresentadas no programa de Matthew Lipman: o pensar na sala de aula (2013);</p> <p>Filosofia para crianças: encontros e desencontros na “educação para o pensar” (2009);</p> <p>A presença da disciplina de filosofia nas séries iniciais: perspectivas para a atuação do supervisor educacional (2009);</p> <p>Contribuições da filosofia nas séries iniciais (2009);</p>		<p>Espírito do abismo: notas sobre o ensino da filosofia no ensino médio (2019);</p> <p>A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas (2012);</p> <p>O ensino de filosofia na educação escolar: a questão da linguagem a partir de Wittgenstein e Lipman (2011);</p> <p>Por uma propedêutica poética ao ensino de filosofia com crianças e jovens (2009);</p> <p>Educação filosófica: uma proposta para a construção da cidadania (2007);</p>	

<p>Marcelo Senna Guimarães</p>	<p>No meio do caminho tinha um filosofar (2018);</p> <p>A caverna: filosofia em sala de aula a partir de uma alegoria de Platão (2016);</p> <p>Texto-fílmico: uma possibilidade para aula de filosofia no ensino médio (2015);</p>		<p>Vivências filosóficas: a filosofia na vida de alunos do ensino médio da escola preparatória de cadetes do AR (em andamento);</p> <p>Do helenismo aos dias atuais: trabalhando o conceito de felicidade a partir de mapas mentais (em andamento);</p> <p>As disciplinas sociologia e filosofia no ensino médio: a construção do processo de transposição didática (2019);</p> <p>Aqui não tem nada? A favela carioca como problema filosófico (2019);</p>	
<p>Marcos Camargo von Zuben</p>	<p>Caminhos e perspectivas para o ensino de filosofia para crianças de acordo com o método de Matthew Lipman (2014);</p> <p>A importância do ensino de filosofia no ensino médio: para um novo pensar crítico no século XXI (2013);</p> <p>Reflexões sobre o Projeto Filosofia na Escola Pública em Brasília (2010);</p> <p>A construção de um currículo de filosofia no ensino médio: possibilidades e desafios (2004);</p>		<p>A filosofia como criação de conceitos: movimento de uma prática filosófica na Escola Estadual João Vilar da Cunha (em andamento);</p> <p>Nietzsche e o ensino de filosofia: uma metodologia para o ensino de filosofia no ensino médio (2017);</p> <p>A aprendizagem da filosofia a partir do cuidado de si foucaultiano (2015);</p>	

<p>Maria Reilta Dantas Cirino</p>	<p>Filosofia para crianças: possibilidades para pensar a prática educativa (2020);</p> <p>Reflexões acerca do pensar para a aprendizagem filosófica: análise do pensamento de Matthew Lipman (2015);</p> <p>Filosofia no ensino médio: os desafios na busca de mudanças no pensamento crítico-reflexivo dos educandos a partir do pensamento de Theodor Adorno (2013);</p> <p>Educar para o pensar: a prática da filosofia na literatura infantil (2009);</p>		<p>Da inclusão à aprendizagem: a experiência como fundamento para o exercício filosófico por alunos com deficiências no ensino básico (em andamento);</p> <p>Experiências de pensamento de filosofia com crianças da teoria à prática pedagógica: na educação infantil e ensino fundamental (em andamento);</p> <p>A experiência do PIBID-Filosofia/Caicó na formação docente: construindo metodologias de ensino (2019);</p> <p>Filosofia com crianças: experiências de pensamento a partir da escola (2017);</p>	
--	---	--	--	--

<p>Patrícia Del Nero Velasco</p>	<p>Identidade filosófica e prática de ensino: reflexões sobre uma trajetória de formação docente (2014);</p>		<p>Filosofia no ensino médio: argumentação, pensamento crítico e formação cidadã (em andamento);</p> <p>O que pode o cinema no ensino de filosofia? (2020);</p> <p>Filosofia no Ensino Fundamental II: práticas argumentativas e civilidade (2019);</p> <p>Argumentação e formação cidadã: aportes para uma Filosofia do Ensino de Filosofia (2016);</p> <p>Pensamento crítico e ensino de filosofia: propostas para a argumentação em sala de aula (2015);</p> <p>Lipman e os dispositivos legais para a Filosofia no Ensino Médio :aproximações (2015);</p> <p>Ensino de Filosofia: uma sequência didática para o ensino médio (2014);</p>	<p>A geopolítica do conhecimento no ensino de filosofia: a desobediência epistêmica na formação do professor-filósofo (em andamento);</p>
---	--	--	---	--

<p>Paula Ramos de Oliveira</p>	<p>O conceito de infância na proposta de filosofia para crianças de Matthew Lipman (2009);</p>	<p>Filosofia e Arte na educação infantil (2007);</p> <p>Ensino de Filosofia: uma possibilidade de mudança nas relações escolares (2004);</p> <p>Filosofia para crianças e o projeto mão na massa: relações possíveis (2004);</p> <p>Prevenções de distúrbios cognitivos através do ensino de filosofia para crianças (2004);</p>	<p>Ouvir as crianças e suas infâncias: contribuições benjaminianas para a filosofia com crianças (em andamento);</p> <p>As antinomias do ensino de filosofia na educação básica e suas implicações na formação cultural filosófica dos estudantes da escola pública (em andamento);</p> <p>Filosofia com crianças e a escrita da história de vida (2020);</p> <p>O ensino de filosofia e bullying: entre o currículo e as aulas (2020);</p> <p>Oficinas de pensamento para a promoção da experiência filosófica (2020);</p> <p>Filosofia e o cuidado de si na escola: entre a fala e a escrita (2017);</p> <p>O ensino de filosofia na proposta curricular do Estado de São Paulo: espaço para experimentar formativas? (2014);</p> <p>O que pode o filosofar no ensino fundamental: caminhos para uma educação na perspectiva emancipatória (2013);</p> <p>Formação docente em filosofia para crianças (2007);</p>	<p>Filosofia com crianças: por uma literatura de vozes da infância (em andamento);</p> <p>Uma experiência filosófica na escola: movimentos dos professores e dos alunos diante dos espectadores do bullying (em andamento);</p> <p>Filosofia existencialista: um aporte à criticidade do estudante (em andamento);</p> <p>Para que e porque ensinar filosofia? os sentidos das aulas de filosofia a partir da perspectiva dos professores de filosofia no ensino médio (2018);</p> <p>Filosofia com crianças e o direito à felicidade (2016);</p>
---------------------------------------	--	--	---	--

<p>Pedro Erginaldo Gontijo</p>	<p>O ensino de filosofia como prática da liberdade: entre Paulo Freire e Bell Hooks (2020);</p> <p>O ensino de filosofia como prática da liberdade: limites e possibilidades da filosofia no ensino médio (2020);</p> <p>Práticas metodológicas e o uso do livro didático no ensino de filosofia para o ensino médio (2020);</p> <p>Direitos humanos: relações de gênero no ensino de filosofia do ensino médio (2017);</p> <p>PIBID Filosofia: universidade e escola juntas para a formação de professores (2017);</p> <p>Identidade e colonialidade e ensino de filosofia (2015);</p> <p>O que é de fato ser professor? formação docente em filosofia (2014);</p> <p>O ensino de filosofia para crianças utilizando o conto de fadas (2011);</p>		<p>Para pensar a aula de filosofia: interações com Rizoma e outros conceitos de Deleuze (2020);</p> <p>Ensino da retórica numa perspectiva sofisticada no ensino médio (2020);</p>	
---	--	--	--	--

<p>Renata Pereira Lima Aspis</p>	<p>O ensino de filosofia na escola fora da escola (2016);</p>		<p>A filosofia vai à escola, entre idas e vindas, resiste (em andamento);</p> <p>Ensino de filosofia na escola fora da escola: vislumbrar a terceira margem do rio (2018);</p> <p>Ensino de filosofia e educação estética (2017);</p> <p>Experimentações educativas no ensino de filosofia: sub-versões das sequências didáticas (2017);</p> <p>A filosofia no ensino médio: possibilidades e experiências (2016);</p> <p>Infância, experiência e ensino de filosofia (2016);</p>	
<p>Renato Nogueira</p>	<p>Ensino de filosofia e a Lei 10.639: a Educação na perspectiva da pluriversalidade (2015);</p>		<p>O campo da subjetividade e o uso da imagem e da fotografia no âmbito do ensino de filosofia (2016);</p>	
<p>Roberto Rondon</p>			<p>As fake news e a filosofia na escola (em andamento);</p> <p>Ensino de Filosofia através da música (2019);</p>	

<p>Silvio Ricardo Gomes Carneiro</p>	<p>Ensino de Filosofia e a BNCC: Críticas da Teoria do Currículo (2018);</p>		<p>Análise da Competência 9 da Base Nacional Comum Curricular: a contradição existente na desvalorização do ensino da filosofia (em andamento);</p> <p>Por uma filosofia das aprendizagens conectivas: da educação formal tradicional à educação do século XXI? Mitos e contravenções (em andamento);</p> <p>A BNCC do ensino médio e os projetos neoliberais para a educação: uma análise dialética (em andamento);</p> <p>Ensino de filosofia no ensino médio e cidadania: uma concepção a partir de Gramsci (2018);</p> <p>Filosofia na escola pública: contribuições à experiência do filosofar em aula (2018);</p>	
<p>Sônia Maria Lira Ferreira</p>	<p>Investigação sobre a formação docente de professores de filosofia no ensino médio e sua relação com a qualidade de ensino: estudo de caso na Escola Estadual Professor José Gonçalves de Queiroz da cidade de Sumé-PB (2015);</p>			

<p>Wanderson Flor do Nascimento</p>	<p>Um olhar sobre as competências e habilidades nos currículos de filosofia (2006);</p> <p>O ensino de filosofia nas séries iniciais (2006);</p>	<p>O uso de imagens como facilitadoras de aprendizagem dos conteúdos de filosofia (2009);</p> <p>A visão dos alunos sobre a filosofia no ensino médio (2009);</p> <p>A importância da filosofia para o aluno do ensino médio (2009);</p> <p>Os filmes e o ensino de filosofia no ensino médio (2009);</p> <p>A importância da disciplina filosofia na vida do aluno do ensino médio (2009);</p> <p>A importância da filosofia no ensino médio (2009);</p>		
--	--	---	--	--

Fonte: (elaborado pela autora).

**APÊNDICE C - PROJETOS DESENVOLVIDOS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA
(NÚCLEO DE APOIO/MEMBROS EMÉRITOS E PERMANENTES DO GT)**

Docente	Tipo de pesquisa	Título/ano/situação
Américo Grisotto	<p>PIBID (1)</p> <p>Projeto de Pesquisa (2)</p> <p>Extensão (1)</p> <p>Ensino (1)</p> <p>I.C (1)</p>	<p>1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Filosofia/2014-2020;</p> <p>2 Aprendizagem do Pensamento em Filosofia: história, afeto e conceito/2005-2010;</p> <p>3 Parâmetros Curriculares Nacionais: uma abordagem epistemológica das questões éticas/ 1999-2002;</p> <p>4 Identidade e Cidadania para os novos talentos/2014-2016;</p> <p>5 PIBID III Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Ampliação e Consolidação/2014-atual;</p> <p>6 Ensino de Filosofia: problemas e conceitos a partir do terceiro eixo de pesquisas de Michel Foucault? O cuidado de si como instrumento de transformação/ 2015;</p>
Angela Zamora Cilento	<p>PIBID (1)</p> <p>IC (2)</p>	<p>1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Filosofia/ 2012-atual;</p> <p>2 Aprender Filosofia no Ensino Médio: possibilidades de articulação entre conteúdo e metodologia/ 2014;</p>
Bruno Bahia	Extensão (1)	1 Residência Pedagógica - Filosofia/2018-2020;
Dalton José Alves	<p>Projeto de Pesquisa (1)</p> <p>Extensão (2)</p> <p>IC (2)</p>	<p>1 Como a escola pública de nível básico educa o trabalhador: A contribuição da filosofia como matéria de ensino/ 2011-atual;</p> <p>2 Filosofia na sala de aula/ 2013-2018;</p> <p>3 Filosofia e Sociologia nas escolas estaduais de ensino médio da Região Norte-Fluminense I: capacitação de docentes/ 2008-2009;</p> <p>4 Uma filosofia descolonizadora em sala de aula/ 2015-2017;</p> <p>5 O filosofar e a pedagogia da filosofia/2009;</p>
Dalva Garcia	<p>Extensão (1)</p> <p>IC (1)</p>	<p>1 A filosofia e seu ensino/ 2016;</p> <p>2 A questão da filosofia e seu ensino/2011;</p>

<p>Darcisio Natal Muraro</p>	<p>Projeto de Pesquisa (4) Extensão (1) Projeto de Desenvolvimento (2) IC (2)</p>	<p>1 A educação filosófica e a política: a comunidade democrática como espaço público na escola/2019-atual;</p> <p>2 Educação filosófica e experiência democrática: a democracia como modo de vida ético e político/ 2017-atual;</p> <p>3 Grupo de Estudos em filosofia/ 2016-atual;</p> <p>4 Estudo sobre a filosofia da educação filosófica de crianças, adolescentes e jovens/ 2013-2016;</p> <p>5 Contribuições da Filosofia para uma educação para o pensar no ensino fundamental II/2011-2013;</p> <p>6 Pesquisa e Criação de Materiais Didáticos para o ensino de filosofia/ 2006;</p> <p>7 Projeto de Formação de professores para o ensino de filosofia/ 1994-2010;</p> <p>8 O professor de filosofia: o papel do mediador do filosofar na infância/ 2016;</p> <p>9 A problematização e o aprender a filosofar/ 2015;</p>
<p>Edgar Lyra</p>	<p>PIBID (1)</p>	<p>1 PIBID Filosofia/2012-2020;</p>
<p>Geraldo Balduino Horn</p>	<p>Projeto de Pesquisa (4) Extensão (1) Outros (15) IC (3)</p>	<p>1 Ensino de Filosofia e educação filosófica: pressupostos, método e produção do conhecimento em sala de aula/ 2014- atual;</p> <p>2 Filosofia e Educação numa perspectiva praxiológica/ 2006-2010;</p> <p>3 A filosofia e seu ensino no Paraná: um diagnóstico da metodologia e da prática de ensino no nível médio/1999-2004;</p> <p>4 Fundamentos epistemológicos do ensino de filosofia: o lugar da filosofia no currículo do ensino médio / 1997-atual;</p> <p>5 A filosofia e seu ensino - da legislação à sala de aula: ações e proposições do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF)/2012-atual;</p> <p>6 LICENCIAR ENSINO DE FILOSOFIA: Método e estratégias de Educação Filosófica/Ensino de Filosofia (II)/ 2017-2018;</p> <p>7 LICENCIAR ENSINO DE FILOSOFIA: Método e estratégias de Educação Filosófica/Ensino de Filosofia (I)/ 2016-2017;</p> <p>8 Licenciar Ensino de Filosofia: da legislação à sala de aula (IV)/ 2014-2015;</p> <p>9 Licenciar Ensino de Filosofia: da legislação à</p>

		<p>sala de aula (III)/ 2013-2014;</p> <p>10 Licenciamento Ensino de Filosofia: educação filosófica - teoria e método / 2013-2012;</p> <p>11 Licenciamento Ensino de Filosofia: uso de textos clássicos nas aulas de filosofia no ensino médio/ 2010-2011;</p> <p>12 Licenciamento Ensino de Filosofia: teatro e literatura/ 2009-2010;</p> <p>13 Licenciamento Ensino de Filosofia: cinema, literatura e arte/ 2008-2009;</p> <p>14 Licenciamento Ensino de Filosofia: ensino e diferentes linguagens/ 2007-2008;</p> <p>15 Licenciamento Ensino de Filosofia: da legislação à sala de aula (II)/ 2006-2007;</p> <p>16 Licenciamento Ensino de Filosofia: da legislação à sala de aula (I)/ 2005-2006;</p> <p>17 Licenciamento Ensino de Filosofia: Filosofia e Educação - Filosofia e seu ensino/ 2004-2005;</p> <p>18 Licenciamento Ensino de Filosofia: Filosofia e Educação - o NESEF e o ensino de Filosofia/ 2003-2004;</p> <p>19 PROLICEN - Levantamento, Divulgação e Promoção da Licenciatura em Filosofia (II)/1998-1999;</p> <p>20 PROLICEN - Levantamento, Divulgação e Promoção da Licenciatura em Filosofia (I)/1997-1998;</p> <p>21 O conteúdo estruturante filosofia política: análise e proposição a partir do livro didático público e dos livros didáticos de filosofia aprovados pelo PNLD/ 2014;</p> <p>22 Filosofia, Arte e Ensino: estudo estético da música e sua utilização como estratégia didático-pedagógica no ensino de filosofia/ 2009;</p> <p>23 A filosofia e seu ensino no Paraná/ 1999;</p>
<p>Gisele Dalva Secco</p>	<p>Projeto de Pesquisa (1) Projeto de Ensino (1) PIBID (1) IC (1)</p>	<p>1 Perspectivas didático-filosóficas/ 2013-2018;</p> <p>2 Programa Residência Pedagógica- Filosofia UFSM/ 2018;</p> <p>3 PIBID Interdisciplinar UFRGS/2014-2016;</p> <p>4 Ensino de Lógica e Ensino de Filosofia/ 2017;</p>

<p>Humberto Aparecido de Oliveira Guido</p>	<p>Projeto de Pesquisa (1)</p> <p>IC (1)</p> <p>Ensino (3)</p>	<p>1 A (re) introdução do ensino de filosofia na escola brasileira: o estado da arte da filosofia no Brasil (1996-2008)/ 2010 -2014;</p> <p>2 O ensino de filosofia: entre a história da filosofia e o filosofar/ 2014;</p> <p>3 Produção de Artefatos Culturais para o ensino de filosofia/2018;</p> <p>4 O Estado da arte da filosofia no Brasil 2008-2014/ 2018;</p> <p>5 Aprimoramento de atividades de leitura e produção de texto filosófico/ 2014;</p>
<p>Márcio Danelon</p>	<p>Projeto de Pesquisa (2)</p> <p>Extensão (1)</p>	<p>1 Currículo de Filosofia no Ensino Médio: o que sugerem as legislações e o que se ensina em sala de aula? / 2012-2014;</p> <p>2 Por um ensino de filosofia do desafio: a formação do professor à luz da filosofia de Nietzsche/ 2006-2020;</p> <p>3 Filosofia no Jardim: Filosofia com crianças no Jardim Oriente/ 2001-2003;</p>
<p>Marcos Antônio Lorieri</p>	<p>Projeto de Pesquisa (1)</p>	<p>1 Contribuições formativas do ensino de filosofia no ensino médio/ 2016-atual;</p>
<p>Rodrigo Barbosa Lopes</p>	<p>Pibid (1)</p>	<p>1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Filosofia/2014-2015;</p>
<p>Rodrigo Peloso Gelamo</p>	<p>Projeto de Pesquisa (3)</p> <p>PIBID (1)</p> <p>IC (8)</p> <p>Extensão (2)</p>	<p>1 Tomar la palabra: ejercicios y experiencias critico-situadas para la enseñanza de la filosofía y otras disciplinas/ 2019- atual;</p> <p>2 A experiência na relação com o conhecimento na aprendizagem em filosofia/2019-atual;</p> <p>3 O problema da aprendizagem no ensino de filosofia/2016-atual;</p> <p>4 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Filosofia UNESP Marília/2012-2020;</p> <p>5 Um estudo sobre a recepção do debate sobre ensino de filosofia no Brasil nos periódicos de Filosofia e Educação/2012-atual;</p> <p>6 O lugar do conhecimento e da experiência no ensino de filosofia/ 2009-2012;</p> <p>7 Iniciação à Docência em Filosofia e Sociologia/ 2009-2012;</p> <p>8 O ensino de filosofia no ensino médio: uma reflexão sobre metodologia/2017-atual;</p>

		<p>9 O ensino de filosofia em espaços não formais/2009-2013;</p> <p>10 Transmissão do Conhecimento ou experiência no ensino da filosofia: limites e possibilidades/2009-2011;</p> <p>11 Ensino de filosofia e fascismo/ 2019;</p> <p>12 O ensino de filosofia no Brasil/ 2017;</p> <p>13 Um estudo sobre a produção teórica do ensino de filosofia com crianças no Brasil/2016;</p> <p>14 Um estudo sobre algumas perspectivas do ensino de filosofia no Brasil/ 2014;</p>
Sérgio Augusto Sardi	<p>IC (1)</p> <p>Extensão (1)</p>	<p>1 Mantanologia do filosofar: O autoaprender-autoensinar na práxis docente/ 2017-atual;</p> <p>2 Filosofia com crianças/1998-2010;</p>
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	<p>Projeto de Pesquisa (2)</p> <p>IC (4)</p>	<p>1 A Filosofia no Ensino Médio Brasileiro: aspectos conceituais e didáticos; levantamento, catalogação e análise das fontes/ 2006-2008;</p> <p>2 Projeto Filosofia do ensino de filosofia junto ao GESEF - Grupo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia/1995-2004;</p> <p>3 Ensino de Filosofia como criação de conceitos? Uma abordagem teórica/ 2014;</p> <p>4 Ensino de Filosofia para crianças surdas: novas possibilidades ou respeito às diferenças?/ 2008;</p> <p>5 A filosofia na formação do educador: análise do ensino de filosofia da educação nos cursos de segundo grau, habilitação para o magistério/ 1996;</p> <p>6 Diagnóstico do ensino de filosofia no segundo Grau em Piracicaba e região/1995;</p>
Simone Freitas da Silva Gallina	<p>Projetos de Pesquisa (2)</p> <p>IC (3)</p>	<p>1 O que pode o ensino de filosofia no ensino médio em tempos de políticas educacionais neoliberais?/ 2020-atual;</p> <p>2 Filosofia, Cultura Juvenil e Ensino Médio/ 2004-2009;</p> <p>3 Concepções Pedagógicas que perpassam as práticas de ensino-aprendizagem em filosofia/2008;</p> <p>4 Potências da Leitura e Escrita Filosófica no ensino-aprendizagem/2007;</p>

		5 Gilles Deleuze e a problemática da criação conceitual na atividade do filósofo/2006;
Sonia Maria Ribeiro de Souza	Projeto de Pesquisa (3)	1 Um estudo sobre as práticas pedagógicas de filosofia no ensino médio/2007-2008; 2 Filosofia nos diferentes níveis de ensino: contribuições para a formação humana/2006-2008; 3 Reflexão Filosófica e Prática Educacional/2003-2006;
Walter Matias Lima	Projeto de Pesquisa (2) Extensão (2) IC (2)	1 Parâmetros curriculares, currículo de filosofia e ensino médio/2010-2012; 2 Sobre o conceito de ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a filosofia no ensino médio/2005-2007; 3 PAINTER: Ensino de Filosofia na universidade e nas escolas públicas em Alagoas: história, problemas e desafios/2014-2016; 4 Possibilidades e Desafios para o ensino de filosofia no ensino médio na rede pública de Alagoas: mapeamento sobre a formação e atuação dos professores, conteúdos ministrados, metodologias e recursos didáticos utilizados/ 2013-2015; 5 Ensino de Filosofia e novas tecnologias educacionais/2013; 6 Ética, ensino de filosofia e cidadania no ensino médio em Alagoas/2005;
Walter Kohan	Extensão e Ensino (1) Projeto de Pesquisa/IC (8) Extensão (1)	1 Filosofia em Caxias en-caixa?/ 2007- atual ; 2 O significado do pensamento e o papel docente: uma pesquisa em práticas filosóficas com crianças e formação de professores e professoras em escolas públicas de Vancouver (Canadá)/2017-2018; 3 Outras fontes para pensar os sentidos de uma educação filosófica: Simón Rodríguez e os zapatistas/ 2015-2018; 4 O Sócrates de Caracas. Um estudo para pensar os sentidos atuais de uma educação filosófica/ 2015-2018; 5 Infância, Política e Emancipação: novos desafios para o ensino de filosofia e uma educação filosófica/ 2012-2014; 6 Programa Filosofía e Infancia: comunidade de niños pequeños en la Patagonia/ 2009-2016;

		<p>7 Experiência, Infância e Política: desafios para o ensino de filosofia e uma educação filosófica/2008-2011;</p> <p>8 Educação, pensamento e filosofia: forças políticas do ensinar e do aprender: 2007-atual;</p> <p>9 Filosofia para crianças? Análise crítica de uma área emergente/2000-2005;</p> <p>10 Filosofia na escola/1997-2002;</p>
--	--	--

Fonte: (elaborado pela autora).

**APÊNDICE D - PESQUISAS ORIENTADAS SOBRE ENSINO DE FILOSOFIA
(NÚCLEO DE APOIO/MEMBROS EMÉRITOS E PERMANENTES DO GT)**

Docente	TCC	Monografia	Dissertação	Tese
<p>Angela Zamora Cilentó</p>	<p>Um olhar sobre a figura do professor-supervisor enquanto autoridade e afetividade: o licenciando em formação no PIBID/Filosofia/Mackenzie (2019);</p> <p>PIBID/Filosofia/Mackenzie/CAPES e o Teatro: um relato de experiência (2018);</p> <p>PIBID/Filosofia/Mackenzie: formação docente enquanto mediadora da aprendizagem significativa no ensino de filosofia (2017);</p> <p>Currículos e Parâmetros Curriculares em questão: a inserção do Pibid de Filosofia no Ensino Médio (2013);</p> <p>Ensino de Filosofia: Currículos e Parâmetros em questão e suas adequações metodológicas: o uso de fotonovelas como recurso de narrativa gráfica</p>			

	(2013);			
Antonio Edmilson Paschoal	Desafios para o ensino de filosofia no ensino médio (2013);		Contrato social e ensino de filosofia (em andamento); Contribuições Africanas para a filosofia e seu ensino (2020);	
Bruno Bahia	Formação de professores de filosofia: reflexões a partir do programa residência pedagógica (2020);			
Dalton José Alves	Um ensino de filosofia descolonizador: nem racionalista, nem conteudista (2017);			
Darcisio Natal Muraro	O papel do professor no ensino de filosofia para Lipman (2016); Espanto e Filosofia: a possibilidade do ensino (2015);		O ensino de filosofia na infância e sua contribuição para o despertar e o desenvolvimento do potencial criativo (2007);	
Edgar Lyra			O ensino de filosofia na era técnica (em andamento);	
Geraldo Balduino Horn	Reforma do Ensino Médio no Brasil: a importância do ensino de filosofia ante governos autoritários (em andamento); A filosofia da práxis no conteúdo estruturante filosofia política: uma análise do livro didático público do	Reflexões sobre o sujeito crítico e autônomo nas diretrizes para o ensino de filosofia no Estado do Paraná (2012); O ensino de filosofia sobre bases existenciais: a ruptura com o dogmatismo e a conquista do filosofar (2011); A função social da	O ensino de filosofia no contexto dos ataques da nova direita: resistir é preciso (em andamento); A Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o ensino de filosofia na perspectiva gramsciana (em andamento); Impacto neoliberal da Base Nacional Comum Curricular no currículo da disciplina de filosofia e o retorno a	Ensino de Filosofia, Recepção Filosófica e Infância (em andamento); As olimpíadas filosóficas do NESEF/UFPR: uma análise da produção audiovisual a partir de textos filosóficos (em andamento); Ensino de filosofia e cinema (em andamento); Filosofia, Ensino e

	<p>Paraná e dos livros didáticos de filosofia aprovados no PNLD 2012 (2014);</p> <p>Filosofia com crianças: análise a partir da perspectiva de Matthew Lipman (2009);</p> <p>Formação cultural e o ensino da filosofia: uma análise a partir da perspectiva de Adorno (2006);</p> <p>Ensinar filosofia: alguns pressupostos teóricos e metodológicos (2006);</p> <p>Conhecimento e aprendizagem significativa em filosofia: diálogo e investigação filosófica no currículo do ensino médio (2004);</p>	<p>filosofia na formação do aluno do ensino médio (2010);</p> <p>Educação pela filosofia, o que isso significa? Análise de documentos e concepções de ensino de filosofia na Rede Municipal de Curitiba (2005);</p> <p>Ensino de Filosofia e Currículo: A função da filosofia num projeto educativo emancipatório (2003);</p> <p>Filosofando de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (2002);</p>	<p>uma concepção de escola pública formadora para a empregabilidade (em andamento);</p> <p>Derrubando muros: uma experiência filosófica e teatral no ensino médio (2019);</p> <p>Filosofia da Libertação no Ensino Médio: análise a partir dos livros didáticos do PNLD (2019);</p> <p>Educação filosófica e infância: o jogo teatral como possibilitador dessa relação a partir do reconhecimento dos carecimentos da criança (2019);</p> <p>Educação de Hermes e a disciplina de filosofia na política curricular brasileira pós década de 1990 (2018);</p> <p>Intencionalidade docente: as significações contidas no ensino/aprendizagem de filosofia no ensino médio (2016);</p> <p>A formação continuada de professores de filosofia da rede estadual de ensino do Paraná entre os anos 2014 e 2008: análise a partir do projeto folhas e do livro didático (2016);</p> <p>Filosofia e Cinema: o uso do filme no processo de ensino-aprendizagem da filosofia (2014);</p> <p>Ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: análise a partir das escolas</p>	<p>Protagonismo do Jovem Estudante (em andamento);</p> <p>Ora sim, ora não: ausência e presença da filosofia nas escolas públicas estaduais em Rio Branco - AC (em andamento);</p> <p>A recepção filosófica do estudante surdo no ensino médio (2019);</p> <p>Objetivação da aprendizagem filosófica no ensino médio: uma análise da mediação docente e da produção discente a partir do uso do texto filosófico nas aulas (2018);</p> <p>Partilhas do saber: uma interlocução entre filosofia e literatura como possibilidade para o ensino médio (2018);</p> <p>Educação filosófica: entre a redução às metodologias procedimentais, os limites da institucionalização e a razão instituinte (2017);</p> <p>Por uma educação filosófica: o sentido e o lugar do método filosófico no planejamento do conteúdo das aulas de filosofia no ensino médio (2014);</p> <p>Ensino de filosofia, Literatura e Teoria Crítica (2014);</p> <p>Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do Ensino Médio: um estudo</p>
--	--	--	---	---

			<p>públicas paranaenses (2012);</p> <p>A filosofia como disciplina escolar: perspectivas e caminhos de sua curricularização na RMC (2010);</p> <p>O ensino de ética e política na perspectiva latino-americana: análise e proposição a partir da escola pública paranaense (2010);</p> <p>O filosofar na sala de aula: elementos para uma discussão metodológica sobre as diferentes objetivações espaço-temporal entre professor-aluno na proposição e tratamento de conteúdos filosóficos no ensino médio (2009);</p> <p>A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense (2008);</p> <p>Mas, o que se faz numa sala de filosofia?!?! Um análise do eixo educação pela filosofia das diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Curitiba (2007);</p> <p>Filosofia no ensino médio: reflexões a partir de uma análise filosófica libertadora (2006);</p> <p>A filosofia no ensino fundamental na perspectiva das pesquisas discentes (2006);</p>	<p>sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política (2014);</p> <p>Aprendizagem significativa a partir do uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia nas séries iniciais da educação básica (2013);</p>
--	--	--	---	--

<p>Marcos Antônio Lorieri</p>	<p>A importância da filosofia no currículo do ensino fundamental (2007);</p> <p>A filosofia na formação do jovem como ajuda na busca do ser (2007);</p>		<p>Propostas metodológicas para o ensino de filosofia no ensino médio: análise à luz das ideias de Alejandro Cerletti (2013);</p> <p>A antropologia filosófica de Edgar Morin e suas contribuições para a filosofia da educação e para a prática do ensino em filosofia (2012);</p> <p>Papel da filosofia na formação do jovem do ensino médio à luz do pensamento de Antônio Joaquim Severino e Edgar Morin (2009);</p> <p>Os desafios do ensino de filosofia na sociedade atual (2009);</p> <p>A Razão para o Iluminismo e para o pensamento complexo: possíveis implicações desse estudo para o ensino de filosofia no ensino médio (2009);</p>	<p>O professor de filosofia e sua prática pedagógica: alguém se incomoda com ela? (2014);</p>
<p>Pedro Angelo Pagni</p>				<p>Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades para o pensar bem à formação de atitudes (2015);</p> <p>Cinema, educação e filosofia: possibilidades de uma poética de ensino (2014);</p> <p>O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? (2009);</p>
	<p>Uma</p>		<p>Da transformação do</p>	<p>Os ecos de uma</p>

<p>Rodrigo Peloso Gelamo</p>	<p>investigação em torno dos pressupostos formativos do ensino de filosofia na educação básica: das transformações da sala de aula em lugar do filosofar (2019);</p> <p>Por uma aprendizagem filosófica no contexto do ensino da filosofia: uma abordagem deleuziana (2015);</p>		<p>aprendiz em filósofo: o ensino de filosofia e as possibilidades do aprendizado filosófico (2017);</p> <p>O lugar da experiência de afecção no aprender a filosofar: considerações a partir de Deleuze (2016);</p> <p>Aprendizagem no ensino de filosofia: uma análise a partir de Clarice Lispector e Gilles Deleuze (2016);</p> <p>O ensino de filosofia no Brasil: A sua formação discursiva no contexto universitário de 1930 a 1968 (2015);</p> <p>O ensino de Filosofia no Brasil: uma arqueogenealogia da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (2014);</p> <p>A profanação como possibilidade para a educação em filosofia no ensino médio: análise dos programas de filosofia entre 1940 e 1961 (2014);</p>	<p>herança filosófica: o eclitismo-espiritualista e historiografia francesa de filosofia no ensino de filosofia na contemporaneidade brasileira (em andamento);</p> <p>A experiência do pensar na aprendizagem filosófica: afecções, signos e sentido (em andamento);</p> <p>A formação do filósofo da elite ilustrada: uma investigação arqueogenealógica do ensino de filosofia no Brasil (2021);</p> <p>As (im) pertinências da filosofia e seu ensino: questão pedagógica ou experiência filosófica? (2016);</p> <p>Foucault e o ensino da filosofia (2015);</p>
<p>Sérgio Augusto Sardi</p>	<p>O ensino de filosofia e a cidadania (2009);</p> <p>Possibilidades de filosofar com crianças (2001);</p>	<p>O ensino de filosofia e seu método: a didática do desejo nos livros para o ensino médio (2008);</p> <p>O mito, o filosofar e o ensino de filosofia (2008);</p>		
<p>Silvio Donizetti de Oliveira Gallo</p>	<p>Ensino de Filosofia para crianças surdas: novas possibilidades ou respeito às diferenças?</p>		<p>O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica (2004);</p> <p>O espaço da filosofia no currículo do ensino</p>	<p>Ensino de Filosofia e Resistência (2012);</p> <p>Aprendizagem do Pensamento em filosofia: história, afeto e conceito</p>

	(2008);		médio a partir da nova LDB (Lei nº 9394/96): Análises e Reflexões (2000); O ensino de filosofia e a educação de si mesmo: refletindo com Nietzsche (2000);	(2010); Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze (2008); Ensino de Filosofia e endereçamento de ética nos PCN: controle ou democracia (2008);
Simone Freitas da Silva Gallina	Leitura e escrita em filosofia: a possibilidade da autoria no ciberespaço (2008); Filosofia: potência criadora de conceitos (2008);	Ensino de Filosofia: desafios e possibilidades na educação atual (2008); Ensino de Filosofia no ensino médio (2018); Dormi expectador, acordei protagonista: reflexões da transição do discente para o docente na filosofia (2018); Reflexões sobre a filosofia e seu ensino no ensino médio (2018);		
Sonia Maria Ribeiro de Souza			Sentido da filosofia no ensino médio: contribuição para a formação do jovem na óptica do professor/2007;	
Walter Matias Lima	Filosofia, Currículo e Poder (2016); A inclusão da filosofia nas séries iniciais à luz da concepção do filósofo Matthew Lipman (2009); A história da		O ensino de filosofia: segundo o referencial curricular da rede de ensino do estado de Alagoas (2019); O ensino da disciplina filosofia no ensino médio analisado através de relatos de experiências em uma escola pública de Maceió/AL (2015); A filosofia e o filosofar	O ensino de filosofia na formação do pedagogo: uma análise a partir das instituições alagoanas (em andamento); A filosofia como disciplina integradora frente a desintegração imposta pela reforma do ensino médio através dos itinerários formativos (em andamento);

	<p>filosofia e sua importância para o ensino de nível médio (2009);</p> <p>Filosofia: como a produção de conhecimento pode ser levado à prática (2008);</p> <p>Discutindo valores no ensino de filosofia para crianças (2007);</p>		<p>como instrumentos para o saber pensar com autonomia (2014);</p> <p>O ensino de filosofia e suas variantes no IFAL (2014);</p> <p>Os desafios de pensar filosoficamente o ensino de filosofia no ensino médio (2011);</p>	<p>Um olhar reflexivo e crítico sobre o ensino e a formação docente em filosofia: tecendo o sentido da formação humana (em andamento);</p> <p>Estágio Supervisionado em Filosofia na UFAL: formação e prática docente, produção de conhecimentos e saberes (2015);</p> <p>O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades (2014);</p>
Walter Kohan	<p>Filosofia com crianças: experimentando o pensamento na educação (2013);</p>	<p>A filosofia na escola pública em Sobradinho (2002);</p> <p>Um dispositivo para o ensino de filosofia: fundamentos e avaliação (2002);</p> <p>A filosofia na visão dos alunos do ensino médio em Ceilândia e Sobradinho, DF (2002);</p>	<p>A proposta de Walter Kohan para uma reconstrução da ideia de fazer filosofia com crianças (2019);</p> <p>Suspensões e desvios de escrita: as travessias da filosofia na escola pública (2014);</p> <p>Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes (2013);</p> <p>Filosofia com crianças na escola pública: possibilidades de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)? (2011);</p> <p>Críticas a la educación filosófica: hacia las nuevas prácticas filosóficas-educativas en el siglo XXI (2011);</p> <p>As contribuições da retórica e do teatro no ensino de filosofia a partir de Sócrates (2010);</p> <p>Pensamento em</p>	<p>O ensino de filosofia nas prisões (em andamento);</p> <p>Olimpíadas de Filosofia no Rio de Janeiro: uma experiência filosófica (2020);</p> <p>Interlocuções entre música e filosofia na escola pública: experiências de um pensamento sem fronteiras? (2019);</p> <p>Dialogar, conversar e experimentar o filosofar com crianças na escola pública: encontros e desencontros (2017);</p> <p>Filosofia com crianças: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina) (2015);</p> <p>Experiência de pensamento e escrita na prática da filosofia com crianças (2014);</p>

			<p>movimento: possibilidade dos jogos teatrais como instrumento de criação e compreensão de conceitos (2010);</p> <p>? Filosofia com crianças? Crônica de uma confusão em torno do conceito de experiência (2006);</p> <p>O riso na prática filosófica com crianças (2006);</p> <p>Os professores de filosofia e os sentidos de suas práticas docentes no ensino médio regular das escolas públicas do Distrito Federal (2003);</p> <p>Filosofia no ensino médio: sentidos a serem construídos na escola pública no Distrito Federal (2001);</p> <p>Subjetividade, escola e filosofia: a prática da filosofia na escola e a trans/formação dos modos de existência/2001;</p>	<p>O que significam aprender e ensinar filosofia? notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II (2010);</p> <p>Filosofia na escola: uma experiência com a prática filosófica na infância (2008);</p>
--	--	--	--	--

Fonte: (elaborado pela autora).

APÊNDICE E – MATERIALIDADE DA PESQUISA

DISSERTAÇÕES ORIENTADAS PELOS/AS PROFESSORES/AS DO GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR/ANPOF

TÍTULO	ANO	PALAVRAS-CHAVE	ORIENTADOR/A	SEXO	AUTOR/A	SEXO	I.E	UF
Contribuições africanas para a filosofia e seu ensino	2020	Filosofia; filosofia africana; ensino de filosofia; origem da filosofia.	Antônio Edmilson Paschoal	Masculino	Leandro Laube	Masculino	UFPR	PR
A fruição estética dos jogos teatrais no filosofar	2018	Filosofia e teatro; jogos teatrais; ensino de filosofia; estética teatral; Nietzsche e Freud.	Adriana Mattar Maamari	Feminino	Fábio Pereira Mendes	Masculino	UFSCar	SP
O ensino de filosofia na reforma Gentile (1923-1925)	2013	Reforma educacional; ensino de filosofia; Giovanni Gentile; fascismo.	Adriana Mattar Maamari	Feminino	Marcos Rodrigo Domenici	Masculino	UFSCar	SP
A produção do conhecimento à luz do pensamento de Deleuze no IFTO-Colinas: em busca da criação de conceitos no ensino médio	2019	Aprendizagem; Colinas; Conceito; Deleuze; filosofia.	Alessandro Rodrigues Pimenta	Masculino	Edinho Benésio Santos	Masculino	UFT	TO
As reflexões de Albert Camus como auxílio à discussão moral em sala de aula	2019	Albert Camus; Absurdo; ética da quantidade; ética da alteridade; ensino de filosofia.	Alessandro Rodrigues Pimenta	Masculino	Rômero Barbosa Sérgio	Masculino	UFT	TO
O ensino filosófico de filosofia no contexto da escola em tempo integral como experiência possibilitadora da autonomia	2021	Escola em tempo integral; ensino de filosofia; Nietzsche; autonomia.	Alexandre Jordão Baptista	Masculino	Jóse Antonio Souza Almada	Masculino	UFMA	MA

Por um ensino menor de filosofia: contra o modelo hegemônico de originalidade	2020	Filosofia aforperspectivista; ensino de filosofia; ensino menor de filosofia; material didático.	André Luis la Salvia	Masculino	Fabiano Bitencourt Monge	Masculino	UFABC	SP
A importância da leitura filosófica em sala de aula e seus desdobramentos no processo formativo de alunos de ensino médio	2019	Ensino de filosofia; leitura; texto filosófico; Frédéric Cossuta.	André Luis la Salvia	Masculino	Gilvan Albuquerque Lima	Masculino	UFABC	SP
Filosofia política no ENEM: uma análise relacional das questões de filosofia política no ENEM através de três livros didáticos do PNLD	2021	Filosofia política; ENEM; PNLD; Material didático.	Christian Lindberg Lopes do Nascimento	Masculino	Josafá de Assis Silva		UFPE	PE
A pedagogia histórico-crítica como método para ensinar filosofia: uma experiência didática	2021	Ensino de filosofia; pedagogia histórico crítica; abordagem metodológica.	Christian Lindberg Lopes do Nascimento	Masculino	Wagner Silva Santos	Masculino	UFPE	PE
Industria cultural x conceito-imagem em Adorno e Cabrera: uma proposta de intervenção a partir do uso de cinema no ensino de filosofia	2021	Cinema; ensino-aprendizagem; filosofia.	Christian Lindberg Lopes do Nascimento	Masculino	Maria de Fátima Pires Raposo de Matos Souza	Feminino	UFPE	PE
A linguagem estética das investigações de Ludwig Wittgenstein e o curso de filosofia da UFBA: um diálogo entre a obra e um caso aula	2006	Educação; liberdade; epistemé; filosofia; filosofar; perspectiva; circunstância.	Dante Augusto Galeffi	Masculino	Kleber Lopes de Oliveira	Masculino	UFBA	BA
A contribuição da filosofia para crianças de Matthew Lipman para o desabrochar da filosofia na infância	2019	Criatividade; educação; filosofia para crianças; Matthew Lipman.	Darcísio Natal Muraro	Masculino	Ricardo da Silva Franco	Masculino	UEL	PR

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: implicações para o ensino da filosofia	2021	BNCC; ensino médio; ensino da filosofia; disciplina escolar; filosofia.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Jonathan Della Vechia Bugs	Masculino	UFSM	RS
Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia e suas dobras: uma genealogia da formação filosófica na UFSM	2019	Estágio Curricular Supervisionado em Filosofia; ensino de filosofia; processos de subjetivação; estagiários/as de filosofia; análise de discurso.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Jéssica Erd Ribas	Feminino	UFSM	RS
Livro Didático de filosofia no Brasil (1980-1990): um estudo sobre proveniências e modos de ensinar filosofia	2019	Ensino de filosofia; livro didático de filosofia; proveniências.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Raquel Brum Sturza	Feminino	UFSM	RS
Avaliação em Filosofia: um estudo sobre concepções e práticas de professores	2018	Avaliação; filosofia; concepção; ensino médio.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Guilherme dos Santos Pinto	Masculino	UFSM	RS
Ensino de filosofia na escola de nível médio: uma análise discursiva das políticas curriculares e dos textos acadêmicos	2018	Ensino de filosofia; políticas públicas; discurso; governamentalidade; poder-saber; saber moderno.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Paulo Roberto Marques Segundo	Masculino	UFSM	RS
Ensino de Filosofia e as TIC: reflexões a partir da experiência do PIBID Filosofia da UFSM	2014	Ensino de filosofia; TIC; PIBID; Ensino médio; filosofia.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Simone Becher Moraes	Feminino	UFSM	RS
Subjetividade, verdade e problematização: ética da docência em filosofia na contemporaneidade	2013	Docência; ética; filosofia; subjetividade; verdade.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Saulo Eduardo Ribeiro	Masculino	UFSM	RS

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Filosofia UFSM: dispositivos de práticas docentes	2012	PIBID Filosofia; dispositivo; práticas docentes; ensino de filosofia.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Tatiana de Mello Ribeiro Cruz	Feminino	UFSM	RS
Filosofia na Escola: A constituição da disciplina a partir das práticas docentes	2012	Ensino de filosofia; escola. Arqueologia; genealogia; discurso.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Katiuska Izaguirry Marçal	Feminino	UFSM	RS
Ensino de filosofia: problematizando práticas no ensino médio	2010	Filosofia; ensino; sociedade contemporânea.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Vera Lúcia Tunes Espíndola	Feminino	UFSM	RS
A imagem do pensamento e o ensino de filosofia	2010	Imagem do pensamento; ensinar filosofia; o pensamento e o aprender; necessidade e criação.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Luís Carlos Boa Nova Valério	Masculino	UFSM	RS
Um estudo sobre as necessidades formativas dos professores de filosofia na rede estadual de ensino médio da cidade de Santa Maria	2007	Filosofia; necessidades formativas; docência.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Marcia Eliana Migotto Araujo	Feminino	UFSM	RS
Saberes da docência do professor de filosofia de nível médio	2005	-----	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Paulo Ricardo Tavares da Silveira	Masculino	UFSM	RS
Reflexões filosóficas no campo da ética como forma de prevenção ao assédio moral	2019	INDISPONÍVEL	Felipe Gonçalves Pinto	Masculino				
Filosofia e Ensino no Cárcere: leis, conceitos, contextos e sujeitos	2019	INDISPONÍVEL	Felipe Gonçalves Pinto	Masculino				
Retórica no Ensino de Filosofia	2018	INDISPONÍVEL	Felipe Gonçalves Pinto	Masculino				
O ensino de filosofia nos cursos de ensino médio integrado do CEFET/RJ	2018	INDISPONÍVEL	Felipe Gonçalves Pinto	Masculino				

Manual para a gamificação do ensino de filosofia: usando o lúdico em sala de aula	2017	INDISPONÍVEL	Felipe Gonçalves Pinto	Masculino				
Pop'filosofia: um ensino estético conceitual	2016	INDISPONÍVEL	Filipe Ceppas	Masculino				
Aprendendo a escrever, ensinando a filosofar: uma experiência de alfabetização filosófica com jovens e adultos da EJA em Angra dos Reis	2016	Ensino de filosofia; felicidade; educação de jovens e adultos.	Filipe Ceppas	Masculino	Angélica Lino Pacheco Paiva	Feminino	CEFET/RJ	RJ
Uma proposta do ensino de filosofia a luz do cuidado de si em Foucault	2021	Ensino de filosofia; práticas de si; cuidado de si; subjetividade.	Flávio José de Carvalho	Masculino	José Jorge Santos Rodrigues	Masculino	UFCG	PB
Pelo ensino de filosofia a partir do cordel: diálogo entre filosofia, poesia e educação em sala de aula	2021	Filosofia; poesia; educação; ensino de filosofia; diálogo; cordel.	Flávio José de Carvalho	Masculino	Genildo Firmino Santana	Masculino	UFCG	PB
O programa de desenvolvimento educacional (PDE) e a formação continuada de professores e professoras de filosofia no estado do Paraná de 2007 a 2021	2021	Práxis; formação continuada; emancipação; ontocriatividade; professor(a) intelectual; pseudoconcreticidade.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Mayco Aparecido Martins Delavy	Masculino	UFPR	PR
Derrubando muros: uma experiência filosófica e teatral no ensino médio	2019	Teatro épico; filosofia; Brecht; efeito de distanciamento; mediação praxiológica.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Alessandro Vorussi Corrêa	Masculino	UFPR	PR
Filosofia da Libertação no ensino médio: análise a partir dos livros didáticos do PNLD	2019	Filosofia da libertação; analética da alteridade; educação filosófica; PNLD; Livros didáticos.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Altair Gabardo Pericicotty	Masculino	UFPR	PR

Educação filosófica e infância: o jogo teatral como possibilitador dessa relação a partir do reconhecimento dos carecimentos da criança	2019	Infância; educação filosófica; filosofia com crianças; jogos teatrais; improvisação.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Raquel Aline Zanini	Feminino	UFPR	PR
Educação de Hermes e a disciplina de filosofia na política curricular brasileira pós década de 1990	2018	Educação; ensino de filosofia; currículo; materialismo histórico dialético.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Ana Carolina Morello Camargo de Paula	Feminino	UFPR	PR
Intencionalidade docente: as significações contidas no ensino/aprendizagem de filosofia no ensino médio	2016	Ensino de filosofia; ensino médio; intencionalidade docente; aprendizagem filosófica; educação.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Mayra Othero Nunes Jardim Mugnani	Feminino	UFPR	PR
A formação continuada de professores de filosofia da rede estadual de ensino do Paraná entre os anos 2014 e 2008: análise a partir do projeto folhas e do livro didático	2016	Formação continuada; professor de filosofia; produção docente; resistência; ensino público de filosofia.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Alceu Cordeiro Fonseca Júnior	Masculino	UFPR	PR
Filosofia e Cinema: o uso do filme no processo de ensino-aprendizagem da filosofia	2014	Cinema; filosofia; ensino; conceitos; filmes.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Alessandro Reina	Masculino	UFPR	PR
Ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses	2012	Ensino de filosofia; textos clássicos de filosofia; ensino médio; metodologia de ensino.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Wilson José Vieira	Masculino	UFPR	PR
A filosofia como disciplina escolar: perspectivas e caminhos de sua curricularização na rede municipal de ensino de Curitiba	2010	Escola; currículo; filosofia; anos iniciais EF.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Elisabete Rocha	Feminino	UFPR	PR
O ensino de ética e política na perspectiva latino-americana:	2010	Ensino de filosofia; ensino médio; filosofia	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Avanir Mastey	Masculino	UFPR	PR

análise e proposição a partir da escola pública paranaense		latino-americana; ética; política.						
O filosofar na sala de aula: elementos para uma discussão metodológica sobre as diferentes objetivações espaço-temporal entre professor-aluno na proposição e tratamento de conteúdos filosóficos no ensino médio	2009	Filosofia na escola; atitude filosófica; filosofia no ensino médio.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Fábio Antúlio Stangue	Masculino	UFPR	PR
A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense	2008	Filosofia; currículo; ensino; ensino médio; sujeitos.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Ademir Aparecido Pinheli Mendes	Masculino	UFPR	PR
Mas, o que se faz numa sala de filosofia?!?! Uma análise do eixo educação pela filosofia das diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Curitiba	2007	-----	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Fabiana Muranaka do Bonfim e Araújo	Feminino	UFPR	PR
Filosofia no ensino médio: reflexões a partir de uma análise filosófica libertadora	2006	_____	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Gisele Moura Schnorr	Feminino	UFPR	PR
A filosofia no ensino fundamental na perspectiva das pesquisas discentes	2006	Educação; filosofia; ensino fundamental; ensino de filosofia.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Naldemir Maria Mendes	Feminino	UFPR	PR
Sobre reafirmar o papel do professor filósofo ao ensinar filosofia	2019	_____	José Benedito de Almeida Júnior	Masculino	Maria dos Reis Rodrigues	Feminino	UNIM ONTES	MG
O ensino de filosofia para a autonomia e a valorização das potencialidades dos educandos	2019	Ensino de Filosofia; autonomia; história da filosofia; filosofar.	José Benedito de Almeida Júnior	Masculino	Fernando Soares de Almeida	Masculino	UNIM ONTES	MG
Exercícios emancipatórios para a aprendizagem da filosofia a partir do	2021	Exercícios emancipatórios;	José Teixeira Neto	Masculino	Joildo Dutra de Medeiros	Masculino	UERN	RN

mestre ignorante de Jacques Rancière		aprendizagem; emancipação; filosofia.						
Avaliação em filosofia no ensino médio: princípios de uma investigação	2020	Igualdade; emancipação; aprendizagem em filosofia; avaliação; Jacques Rancière.	José Teixeira Neto	Masculino	Suedson Relva Noguera	Masculino	UERN	RN
Filosofia “para”/ “com” crianças: diálogos com Mathew Lipman e Walter Kohan	2022	Educação; experiência de pensamentos; filosofia com crianças; filosofia para crianças.	Junot Cornélio Matos	Masculino	Jaeliton Francisco da Silva	Masculino	UFAL	AL
História de vida e mediação para o filosofar	2021	História de vida; experiência; sujeito; escrita da vida.	Junot Cornélio Matos	Masculino	Edilania Rocha Oliveira	Feminino	UFPE	PE
Filosofia no contexto do programa alagoano de educação integral-PALEI: resignificação da prática ou mera ampliação do tempo na escola?	2021	Ensino de filosofia; escola em tempo integral; educação integral.	Junot Cornélio Matos	Masculino	Cristianne Thereza de Almeida	Feminino	UFAL	AL
O ensino de filosofia na educação de jovens e adultos: a prática pedagógica com vistas a uma educação libertadora freireana	2021	Educação de jovens e adultos; filosofia; Paulo Freire; prática pedagógica.	Junot Cornélio Matos	Masculino	Maria Ilda Rocha Silva	Feminino	UFPE	PE
A vontade de poder como inspiração para o ensino de filosofia	2020	Nietzsche; vontade de poder; escola; ensino de filosofia.	Junot Cornélio Matos	Masculino	Francisco Rodrigues Macêdo	Masculino	UFPE	PE
O ensino de filosofia no ensino médio: uma abordagem fenomenológica para a compreensão de sentidos	2018	Fenomenologia; ensino de filosofia; sentidos; educação; ensino médio.	Junot Cornélio Matos	Masculino	Williams Nunes da Cunha Junior	Masculino	UFAL	AL
Cidadão de direitos: a contribuição do professor de filosofia para uma educação em direitos humanos	2019	Educação e direitos humanos; professor de filosofia; direitos	Junot Cornélio Matos	Masculino	Márcio Santos Mello	Masculino	UFPE	PE

		humanos fundamentais.						
A filosofia no ensino fundamental: a vontade de potência e o pensamento criativo	2019	Vontade de potência; educação; cultura.	Junot Cornélio Matos	Masculino	Paulo Limeira da Silva	Masculino	UFPE	PE
Texto e contexto: a formação de leitores e escritores no trabalho pedagógico de filosofia com crianças	2011	Leitura; escrita; produção de texto; filosofia.	Junot Cornélio Matos	Masculino	Cecília Ribeiro da Silva Santos	Feminino	Unicap	PE
Espírito do abismo: notas sobre o ensino da filosofia no ensino médio	2019	Educação; ensino de filosofia; modernidade; pós-modernidade.	Leoni Maria Padilha Henning	Feminino	Genipo Soares de Oliveira Neto	Masculino	UEL	PR
A filosofia na infância como um caminho para o desenvolvimento das potencialidades humanas	2012	Pensar crítico; pensamento de ordem superior; infância; filosofia para crianças.	Leoni Maria Padilha Henning	Feminino	Maria Aparecida Lima Piai Rosa	Feminino	UEL	PR
O ensino de filosofia na educação escolar: a questão da linguagem a partir de Wittgenstein e Lipman	2011	Ensino de filosofia; Formação Humana; Linguagem; Wittgenstein; Lipman.	Leoni Maria Padilha Henning	Feminino	Robson Carlos Lopes	Masculino	UEL	PR
Competências Gerais da BNCC e a filosofia a partir do pensamento de Matthew Lipman	2023	Ensino de filosofia; educação; BNCC; Competências Gerais; Lipman.	Leoni Maria Padilha Henning	Feminino	Anderson Luiz Ferreira	Masculino	UEL	PR
Educação filosófica: uma proposta para a construção da cidadania	2007	Cidadania; educação; educação filosófica; política; estado.	Leoni Maria Padilha Henning	Feminino	Wallace Soares de Oliveira	Masculino	UEL	PR
As disciplinas sociologia e filosofia no ensino médio: a construção do processo de transposição didática	2019	Erro	Marcelo Senna Guimarães	Masculino				
Aqui não tem nada? A favela carioca como problema filosófico	2019	Erro	Marcelo Senna Guimarães	Masculino				

Propostas metodológicas para o ensino de filosofia no ensino médio: análise à luz das ideias de Alejandro Cerletti	2015	Ensino de filosofia; filosofia no ensino médio; metodologia do ensino de filosofia.	Marcos Antônio Lorieri	Masculino	Rodrigo Barboza dos Santos	Masculino	UNINO VE	SP
A antropologia filosófica de Edgar Morin e suas contribuições para a filosofia da educação e para a prática em ensino de filosofia	2012	Antropologia filosófica; Antropologia Complexa; Educação e Complexidade; Ensino de filosofia.	Marcos Antônio Lorieri	Masculino	Antonio Spirandeli Junior	Masculino	UNINO VE	SP
Papel da filosofia na formação do jovem do ensino médio à luz do pensamento de Joaquim Severino e Edgar Morin	2009	Filosofia; educação; formação; complexidade; reflexão.	Marcos Antônio Lorieri	Masculino	Gilberto Dias dos Santos	Masculino	UNINO VE	SP
Os desafios do ensino de filosofia na sociedade atual	2009	Filosofia; filosofar; reflexão crítica; ensino de filosofia; juventude.	Marcos Antônio Lorieri	Masculino	Claudio Ferreira dos Santos	Masculino	UNINO VE	SP
A Razão para o Iluminismo e para o pensamento complexo: possíveis implicações desse estudo para o ensino de filosofia no ensino médio	2009	Razão; iluminismo; pensamento complexo; ensino de filosofia.	Marcos Antônio Lorieri	Masculino	Oscar Kiyomitsu Kamesu	Masculino	UNINO VE	SP
A filosofia como expressão conceitual: devir de uma prática pedagógico-filosófica na companhia de Deleuze-e-Guattari	2022	Deleuze-e-Guattari; experiência; sentido; aprender; ensinar.	Marcos Camargo von Zuben	Masculino	Aldo Batista de Azevedo Júnior	Masculino	UERN	RN
Nietzsche e o ensino da filosofia: uma metodologia para o ensino de filosofia no ensino médio	2019	Nietzsche; Metodologia do ensino; ensino médio; prática filosófica.	Marcos Camargo von Zuben	Masculino	Antônio Batista Soares Júnior	Masculino	UERN	RN
A aprendizagem em filosofia a partir do cuidado de si foucaultiano	2015	Filosofia; aprendizagem;	Marcos Camargo von Zuben	Masculino	Francisco Alexandro da Silva	Masculino	UFRN	RN

		experiência de si; cuidado de si.						
Filosofia com crianças: experiências de pensamento e possibilidades para experimentar o pensar em Walter Kohan	2022	Filosofia; crianças; Matthew Lipman; Walter Kohan; Pensar cuidadoso.	Maria Reilta Dantas Cirino	Feminino	Rosana Lopes dos Santos	Feminino	UERN	RN
A experiência do PIBID-Filosofia/Caicó na formação docente: construindo metodologias de ensino	2019	A experiência do PIBID-FILOSOFIA Caicó-RN na construção de metodologias para o ensino de filosofia.	Maria Reilta Dantas Cirino	Feminino	Sueny Nobrega Soares de Brito	Feminino	UERN	RN
O que pode o cinema no ensino de filosofia?	2020	Ensino de filosofia; cinema; experiência de pensamento; conceito-imagem; logopatia.	Patrícia Del Nero Velasco	Feminino	Fúlvio de Moraes Gomes	Masculino	UFABC	SP
Filosofia no Ensino Fundamental II: práticas argumentativas e civilidade	2019	Filosofia; ensino fundamental; comunidade de investigação; argumentação; civilidade.	Patrícia Del Nero Velasco	Feminino	Fabrcio Ramos Rodrigues	Masculino	UFABC	SP
Argumentação e formação cidadã: aportes para uma filosofia do ensino de filosofia	2016	Filosofia; filosofia, estudo e ensino; argumentação.	Patrícia Del Nero Velasco	Feminino	Mauricio Colenghi Filho	Masculino	UFABC	SP
Pensamento crítico e ensino de filosofia: proposta para argumentação em sala de aula	2015	-----	Patrícia Del Nero Velasco	Feminino	Leandro de Barros	Masculino	UFABC	SP
Lipman e os dispositivos legais para a Filosofia no Ensino Médio: aproximações	2015	----	Patrícia Del Nero Velasco	Feminino	José Edson Ferreira da Silva	Masculino	UFABC	SP

Ensino de filosofia: uma sequência didática para o ensino médio	2014	-----	Patrícia Del Nero Velasco	Feminino	Cesar Catalani	Masculino	UFABC	SP
Sobre o raro encontro da filosofia para/com crianças nos cursos de pedagogia	2021	Educação; crianças; filosofia; professores; formação.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	Evelyn Andrade de Moraes	Feminino	UNESP	SP
As antinomias do ensino de filosofia: caminhos e possibilidades para o seu ensino à luz da literatura	2021	Ensino de filosofia; Antinomia; Literatura.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	José Luiz Costa	Masculino	UFSCar	SP
Filosofia em atos e as contribuições da teoria crítica para a fundamentação de um currículo emancipatório	2019	Teoria crítica; psicanálise; Filosofia histórico-psicanalítica; educação; currículo; arte; emancipação.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	Mauro Antônio do Nascimento	Masculino	UFSCar	SP
O ensino de filosofia e bullying: entre o currículo e as aulas	2019	Filosofia; ensino; currículo; teoria crítica; bullying; preconceito.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	André Augusto Maia	Masculino	UFSCar	SP
Filosofia com crianças e mascotes: entre filosofia e artesanaria	2020	Filosofia com crianças; filosofar com crianças; artesanaria e filosofia; mascotes na filosofia.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	Roberta Bergamasco Diniz	Feminino	UFSCar	SP
Oficinas de pensamento na promoção de experiências filosóficas	2020	Experiência; ensinar e aprender; sujeitos; filosofia; filosofar.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	Silena da Fonseca Pimentel Paizan	Feminino	UFSCar	SP
Filosofia e o cuidado de si na escola: entre a fala e a escrita	2017	Sujeito; filosofia; escola; cuidado de si; pharresia; escuta.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	Silvia Cristina Barbosa da Silva	Feminino	UNESP	SP
O ensino de filosofia na proposta curricular do estado de São Paulo: espaço para experimentar formativas?	2014	Experiências formativas; filosofia; educação; tecnologia e ensino básico.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	Juliana Carla Fleiria Pimenta	Feminino	UNESP	SP

O que pode o filosofar no ensino fundamental: caminhos para uma educação na perspectiva emancipatória	2013	Filosofia; filosofar; experiência; ensino; infância.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	Katherine Cortiana Fagundes	Feminino	UNESP	SP
Formação docente em filosofia para crianças	2007	Criança; ensino; experiência; filosofia; formação; professor.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	Vânia Mesquita Trindade Silva	Feminino	UNESP	SP
Para pensar a aula de filosofia: interações com rizoma e outros conceitos de Deleuze	2020	Filosofia; Deleuze; aula; rizoma.	Pedro Erginaldo Gontijo	Masculino	Antônio Kubitschek Braga Oliveira	Masculino	UNB	DF
Ensino da retórica numa perspectiva sofisticada na E. E. Ensino Médio Profa. Elza M. Corrêa Dantas – São Domingos do Araguaia/PA- 4ª URE-Marabá-SEDUC/PA	2020	Ensino de filosofia; ensino médio; retórica; persuasão; aprendizagem.	Pedro Erginaldo Gontijo	Masculino	Valdo Rosário Sousa	Masculino	UFT	TO
Tecer com afetos e narrar histórias: percursos no ensinar e no aprender filosofia	2021	Ensino de filosofia; aprender; afetos; cartas.	Renata Pereira Lima Aspis	Feminino	Maria Carolina Sthepanie Moreira	Feminino	UFMG	MG
Concertar o amanhã: experimentações no ensino da filosofia	2020	Ensino de filosofia; slam; experimentações; professor-exu.	Renata Pereira Lima Aspis	Feminino	Wagner da Silva Nascimento	Masculino	UFMG	MG
Educação filosófica por meio de experimentações sensíveis	2017	Ensino de filosofia; experiência sensível; educação; estética.	Renata Pereira Lima Aspis	Feminino	Ana Luiza Souza Ribeiro	Feminino	UFMG	MG
Experimentações educativas no ensino de filosofia: sub-versões das sequências didáticas	2017		Renata Pereira Lima Aspis	Feminino	Julio César da Silva	Masculino	UFMG	MG
A filosofia no ensino médio: possibilidades e experiências	2016	Ensino de filosofia; experimentações; criação de conceitos; resistência.	Renata Pereira Lima Aspis	Feminino	Raquel Alvim Monteiro	Feminino	UFMG	MG

Infância, experiência e ensino de filosofia	2016	Infância; experiência; experiência filosófica; ensino de filosofia.	Renata Pereira Lima Aspis	Feminino	Ayany Priscila Pires de Souza	Feminino	UFMG	MG
O campo da subjetividade e o uso da imagem e da fotografia no âmbito do ensino de filosofia	2016		Renato Noguera	Masculino				
A construção da razão sensível a partir da experiência estética com a MPB: filosofando com Marcuse sobre a realidade brasileira no ensino médio	2021	Dimensão estética; metodologia; ensino; músicas populares.	Roberto Rondon	Masculino	Rafael Bruno Gomes da Silva	Masculino	UFCG	PB
Da transformação do aprendiz em filósofo: o ensino de filosofia e as possibilidades do aprendizado filosófico	2017		Rodrigo Peloso Gelamo	Masculino	Augusto Rodrigues	Masculino	UNESP	SP
Entre o ensino de filosofia e a aprendizagem filosófica: a experiência do pensar a partir de Gilles Deleuze	2016	Ensino de filosofia; imagem dogmática do pensamento; aprendizagem filosófica; experiência do pensamento.	Rodrigo Peloso Gelamo	Masculino	Sara Morais da Rosa	Feminino	UNESP	SP
A experiência do aprender no ensino de filosofia por entre signos e afectos	2016	Ensino de filosofia; representação; aprendizagem experiência; signos.	Rodrigo Peloso Gelamo	Masculino	Silmara Cristine Pinto	Feminino	UNESP	SP
O ensino de filosofia no Brasil: a sua formação discursiva no contexto universitário de 1930 e 1968	2015	Ensino de filosofia; ensino de filosofia no Brasil; Michel Foucault; arqueologia; periódicos brasileiros.	Rodrigo Peloso Gelamo	Masculino	Tiago Brentam Perencini	Masculino	UNESP	SP
O ensino de filosofia no Brasil: uma arqueogenealogia da Faculdade de	2014	Ensino de filosofia; arqueologia;	Rodrigo Peloso Gelamo	Masculino	José Roberto Sanabria de Aleluia	Masculino	UNESP	SP

Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo		genealogia; universidade; ilustração.						
A profanação como possibilidade para a educação em filosofia no ensino médio: análise dos programas de filosofia entre 1940 e 1961	2014	Ensino de filosofia; arqueologia; genealogia; ensino médio; profanação.	Rodrigo Peloso Gelamo	Masculino	Ulisses Mendes Coelho	Masculino	UNESP	SP
Laboratório de Pensamento e ensino de filosofia: a escrita e o diálogo como experiência filosófica no interior de uma escola pública de periferia	2022	Filosofia; diálogos, laboratório; escola.	Silvio Ricardo Gomes Carneiro	Masculino	Jailson Moreira dos Santos	Masculino	UFABC	SP
O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica	2004	Filosofia; estudo e ensino; ensino médio; professores e alunos; diálogo.	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	Masculino	Renata Pereira Lima Aspis	Feminino	UNICA MP	SP
O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da nova LDB (Lei nº 9394/96): análises e reflexões	2000	-----	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	Masculino	Dalton José Alves	Masculino	UNICA MP	SP
O ensino de filosofia e a educação de si mesmo: refletindo com Nietzsche	2000	-----	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	Masculino	Adriana Maria Saura Vaz	Feminino	UNICA MP	SP
Ensino de filosofia no ensino médio a partir do pensamento gramsciano	2020	Espontaneísmo; senso comum; bom senso; crítica; atitude; ensino de filosofia.	Silvio Ricardo Gomes Carneiro	Masculino	Rafael Rebouças Brandão	Masculino	UFABC	SP
Para uma experiência filosófica: contribuições do ensino da filosofia no ensino médio público como alternativa à barbárie	2020	Ensino de filosofia; ensino médio; experiência filosófica; barbárie; resistência; Walter Benjamin.	Silvio Ricardo Gomes Carneiro	Masculino	Cristiano Mignanelli dos Santos	Masculino	UFABC	SP

Sentido da filosofia no ensino médio: contribuição para a formação do jovem na óptica do professor	2007	Filosofia; ensino médio; professor; formação do homem.	Sonia Maria Ribeiro de Souza	Feminino	Luiz Carlos Nunes de Santana	Masculino	UNISANTOS	SP
O ensino de filosofia: segundo o referencial curricular da rede de ensino do Estado de Alagoas	2020	Ensino escolar de filosofia; Modalidades organizativas; intervenção.	Walter Matias Lima	Masculino	Renata de Souza Leão	Feminino	UFPE	PE
O ensino da disciplina filosofia no ensino médio analisado através de relatos de experiências em uma escola pública de Maceió/AL	2015	Filosofia; ensino; educação; conceito.	Walter Matias Lima	Masculino	Yvison Gomes dos Santos	Masculino	UFAL	AL
A filosofia e o filosofar como instrumentos para o saber pensar com autonomia	2014	Filosofia; ensino filosófico; autonomia.	Walter Matias Lima	Masculino	Ellen Maianne Santos Melo Ramalho	Feminino	UFAL	AL
O ensino de filosofia e suas variantes no IFAL	2017	Ensino de filosofia; educação superior; EaD; Formação para a docência.	Walter Matias Lima	Masculino	Thiago Pessoa Prudente	Masculino	UFAL	AL
Os desafios de pensar filosoficamente o ensino de filosofia no ensino médio	2014	Educação; ensino médio; ensino de filosofia.	Walter Matias Lima	Masculino	Maria de Lourdes Vieira	Feminino	UFAL	AL
Acuarelas filosóficas: uma revisión del concepto de curriculum em filosofia para niñxs a partir de la noción de natalidade	2021	_____	Walter Kohan	Masculino	Julián Maciás	Masculino	AÇORES/UE RJ	RJ
Suspensões e desvios de escrita: as travessias da filosofia na escola pública	2014	Escrita; filosofia; escola; experiência; tempo; scholé.	Walter Kohan	Masculino	Edna Olímpia da Cunha	Feminino	UERJ	RJ
Filosofia com crianças: dos saberes da infância à infância dos saberes	2013	Filosofia com crianças; infâncias; saber; poder; sujeito; escola.	Walter Kohan	Masculino	José Ricardo Pereira Santiago Júnior	Masculino	UERJ	RJ

Filosofia com crianças na escola pública: possibilidades de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(as)?	2011	Filosofia com crianças; escola pública; experiência; aprender; pensar.	Walter Kohan	Masculino	Vanise de Cassia Dutra Gomes	Feminino	UERJ	RJ
Fala, gesto, silêncio: uma questão pedagógica A discussão entre sofistas e filósofos pelo sentido e poder de ensinar	2010	Fala; ensino; retórica; silêncio; destino da pedagogia.	Walter Kohan	Masculino	Vinicius Bertonzini Vicenzi	Masculino	UERJ	RJ
Pensamento em movimento: possibilidades dos jogos teatrais como instrumento de criação e compreensão de conceitos	2010		Walter Kohan	Masculino	Giovanina Costa	Feminino	UERJ	RJ
O riso na prática filosófica com crianças	2006	_____	Walter Kohan	Masculino	Lelia Lurdes Gerlach Riger	Feminino	UERJ	RJ
Os professores de filosofia e os sentidos de suas práticas docentes no ensino médio regular das escolas públicas do distrito federal	2003	Ensino de filosofia; formação de professores	Walter Kohan	Masculino	Pedro Erginaldo Gontijo	Masculino	UERJ	RJ
Filosofia no ensino médio: sentidos a serem construídos na escola pública do Distrito Federal	2001	_____	Walter Kohan	Masculino	Erasm Baltazar Valadão	Masculino	UERJ	RJ
Subjetividade, escola e filosofia: a prática da filosofia na escola e a trans/formação dos modos de existência	2001		Walter Kohan	Masculino	Juliana Merçon Lestani	Feminino	UERJ	RJ

TESES ORIENTADAS PELOS/AS PROFESSORES/AS DO GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR/ANPOF

TÍTULO	ANO	PALAVRAS CHAVE	ORIENTADOR/A	GÊNERO	AUTOR/A	GÊNERO	UNIVERSIDADE	ESTADO
Os sentidos do espanto ou contribuições para o ensino de filosofia como educação do pensamento: propósitos pedagógicos em Heidegger e Deleuze	2011	Heidegger; Deleuze; educação; pensamento; filosofia da diferença.	Dante Augusto Galeffi	Masculino	Paulo Sérgio Dantas Vasconcelos	Masculino	UFBA	BA
A filosofia como saber escolar no Brasil: uma história a partir dos livros escolares (1960 – 2018)	2023	Livro escolar; ensino de filosofia; história das disciplinas escolares; livro didático.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Raquel Brum Sturza	Feminino	UFSM	RS
Antropofagia e ensino de filosofia africana e afro-brasileira: uma lenta devoração	2022	Educação; ensino de filosofia; filosofia africana e afro-brasileira; experiência; antropofagia.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Paulo Roberto Marques Segundo	Masculino	UFSM	RS
O ensino de filosofia no colégio Manoel Ribas nas décadas de 1970-1980: entre os materiais pedagógicos e as memórias dos(as) professores(as)	2022	Ensino de filosofia; diários de classe; história da disciplina.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Sandra Isabel da Silva Fontoura	Feminino	UFSM	RS
FerreLer e escrever em filosofia no ensino médio em tempos de tecnologias digitais	2018	Ensino de filosofia; Leitura e Escrita em filosofia; Tecnologias digitais.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Simone Becher Moraes	Feminino	UFSM	RS

As (im)possibilidades do ensino de filosofia em curso preparatório para o vestibular	2016	Ensino de filosofia; técnica de si; curso preparatório para o vestibular.	Elisete Medianeira Tomazetti	Feminino	Liliana Souza de Oliveira	Feminino	UFSM	RS
A recepção filosófica do estudante surdo no ensino médio	2019	Filosofia; surdo; recepção filosófica; educação bilíngue; inclusão.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Edson Teixeira de Rezende	Masculino	UFPR	PR
Objetivação da aprendizagem filosófica no ensino médio: uma análise da mediação docente e da produção discente a partir do uso do texto filosófico nas aulas	2018	Filosofia; Ensino Médio; Ensino de filosofia; objetivação/aprendizagem filosófica; texto filosófico.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Wilson José Vieira	Masculino	UFPR	PR
Partilhas do saber: uma interlocução entre filosofia e literatura como possibilidade para o ensino médio	2018	Experiência estética; Interdisciplinaridade; ensino médio; filosofia; literatura.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Luciana Vieira de Lima	Feminino	UFPR	PR
Educação filosófica: entre a redução às metodologias procedimentais, os limites da institucionalização e a razão instituinte	2017	Filosofia; educação filosófica; ontologia; recepção filosófica; método.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Valéria Arias	Feminino	UFPR	PR
Por uma educação filosófica: o sentido e o lugar do método filosófico no planejamento do conteúdo das aulas de filosofia no ensino médio	2014	Ensino de filosofia; método; metodologia de ensino.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Luciana da Silva Teixeira	Feminino	UFPR	PR
Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do	2014	Filosofia; ensino médio; cotidiano escolar; jovem;	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Ademir Aparecido	Masculino	UFPR	PR

Ensino Médio: um estudo sobre possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política		recepção; atitude filosófica.			Pinhelli Mendes			
Aprendizagem significativa a partir do uso de textos filosófico nas aulas de filosofia nas séries iniciais da educação básica	2013	Educação filosófica; texto filosófico; ensino de filosofia; metodologia de ensino; recepção filosófica.	Geraldo Balduino Horn	Masculino	Rui Valesse	Masculino	UFPR	PR
O professor de filosofia e o incomodo filosófico frente ao conhecimento	2017	Conhecimento; incomodo filosófico; escola; humanização.	Marcos Antônio Lorieri	Masculino	Jorge Alves de Oliveira	Masculino	UNINOVE	SP
Existencialismo e ensino de filosofia	2021	Ensino de filosofia; educação; existencialismo; metodologia.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	Cesar Willian Furqui Massoco	Masculino	UNESP	SP
Filosofia no ensino médio: o que pensam os professores	2018	Ensino de Filosofia; ensino médio; experiência de pensamento.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	Katherine Cortiana Fagundes	Feminino	UNESP	SP
Pensamento e felicidade na infância	2016	Felicidade; infância; filosofia com crianças; indústria cultural; ensino de filosofia.	Paula Ramos de Oliveira	Feminino	Lígia de Almeida Durante Correa dos Reis	Feminino	UNESP	SP
Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades para o pensar bem à formação das atitudes	2015	Educação; pensamento; atitudes; filosofia; escola; infância.	Pedro Angelo Pagni	Masculino	Martha Lucia Atehortúa Rendón	Feminino	UNESP	SP
Cinema, educação e filosofia: possibilidades de uma poética de ensino	2014	Dewey, John; 1859-1952; cinema na educação; estética; filosofia; ética.	Pedro Angelo Pagni	Masculino	Paula Linhares Angerami	Feminino	UNESP	SP

O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?	2009	Educação; filosofia; ensino de filosofia.	Pedro Angelo Pagni	Masculino	Rodrigo Pelloso Gelamo	Masculino	UNESP	SP
O ensino de filosofia no Brasil: uma arqueogenealogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo	2021	Ensino da filosofia; arqueologia; genealogia; universidade; ilustração.	Rodrigo Pelloso Gelamo	Masculino	José Roberto Sanabria de Aleluia	Masculino	UNESP	SP
Repensando o sentido formativo da atividade filosófica à luz do trabalho sobre si mesmo de Wittgenstein: se filosofar é trabalhar sobre si, o que se trabalha quando se filósofa?	2016	Filosofia; experiência-formativa; filosofar; Wittgenstein.	Rodrigo Pelloso Gelamo	Masculino	José Carlos Mendonça	Masculino	UNESP	SP
O ensino de filosofia no ensino médio técnico: o exercício de si como modo de vida filosófica	2015	Ensino de filosofia; técnica; exercício de si; problematização; desaprendizagem.	Rodrigo Pelloso Gelamo	Masculino	Daniel Salésio Vandresen	Masculino	UNESP	SP
Ensino de filosofia e resistência	2012	Ensino de filosofia; resistência; filosofias da diferença; ciberespaço.	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	Masculino	Renata Pereira Lima Aspis	Feminino	UNICAMP	SP
Aprendizagem do pensamento em filosofia: história, afeto e conceito	2010	_____	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	Masculino	Américo Grisotto	Masculino	UNICAMP	SP
Invenção e aprendizagem em Gilles Deleuze	2008	Invenção; aprendizagem; experiência; problema; conceito.	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	Masculino	Simone Freitas da Silva Gallina	Feminino	UNICAMP	SP

Ensino de filosofia e endereçamento de ética nos PCN: controle ou democracia	2008	Ensino de filosofia; ética; PCN.	Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	Masculino	Wilson Francisco Correa	Masculino	UNICAMP	SP
O ensino de filosofia na formação do pedagogo: uma análise das disciplinas dos cursos de pedagogia das universidades públicas alagoanas	2023	Componente curricular; ensino; filosofia; pedagogia; universidades públicas.	Walter Matias Lima	Masculino	Ana Paula Teodoro dos Santos	Feminino	UFAL	AL
A filosofia no contexto do novo ensino médio: disciplina e interdisciplinaridade em questão	2022	Disciplinas; interdisciplinaridade; Filosofia; Novo Ensino Médio.	Walter Matias Lima	Masculino	Ellen Maianne Santos Melo	Feminino	UFAL	AL
Conceito de formação humana: discussão fenomenológica sobre a formação docente e o ensino de filosofia	2021	Não encontrado	Walter Matias Lima	Masculino	Sônia Maria Lira Ferreira	Feminino	UFAL	AL
Estágio Supervisionado em Filosofia: contribuições para a formação inicial de professores	2019	Estágio Supervisionado em Filosofia; Formação de Professores; Metodologia Melo; UFAL.	Walter Matias Lima	Masculino	Elizabeth Amorim de Almeida Melo	Feminino	UFAL	AL
O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades	2014	Ensino de filosofia; filosofar; ensino médio; experiência crítico-criativa.	Walter Matias Lima	Masculino	Valter Ferreira Rodrigues	Masculino	UFPB	PB
Por um dever quilombo na escola pública: resistir com infâncias na filosofia	2023	Escola; infância; aquilombamento; filosofia; resistência.	Walter Kohan	Masculino	Edna Olímpia da Silva	Feminino	UERJ	RJ

Olimpíadas de filosofia no Rio de Janeiro: uma experiência filosófica	2020		Walter Kohan	Masculino	Lara Sayão Lobato de Andrade Ferraz	Feminino	UERJ	RJ
Música, filosofia e educação: interlocuções com a vida na escola pública	2019	Diálogo; conversa; experiência; escola pública; filosofia.	Walter Kohan	Masculino	Neila Ruiz Alfonso	Feminino	UERJ	RJ
Infância como caminho de pesquisa: O Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professores e professoras	2018	Nefi; Pesquisa; Educação; Filosofia; Professores.	Walter Kohan	Masculino	Simone Berle	Feminino	UERJ	RJ
Dialogar, conversar e experienciar o filosofar com crianças na escola pública: encontros e desencontros	2017	Diálogo; conversa; experiência; escola pública; filosofia.	Walter Kohan	Masculino	Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes	Feminino	UERJ	RJ
Filosofia com crianças: cenas de experiências em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (AR)	2015	Experiência; Matthew Lipman; Filosofia com crianças; escola pública.	Walter Kohan	Masculino	Maria Reilta Dantas Cirino	Feminino	UERJ	RJ
Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola	2014	Pesquisa; experiência; escrita; gesto; Agambem.	Walter Kohan	Masculino	Beatriz Fabiana Oliareta	Feminino	UERJ	RJ
Educación, filosofía e infâncias: una experiencia de práctica filosófica en la escuela Graduada Joaquín V. Gonzalez de la Universidad de La Plata	2020	Enseñanza; filosofía; escuela graduada; Maestra-Filosofía.	Walter Kohan	Masculino	Laura Viviana Agratti	Feminino	UNLP	AR

(2008-2019) y sus efectos en la subjetividad docente								
O que significam aprender e ensinar filosofia? Notas a partir de uma experiência no Colégio Pedro II	2010	Ensinar; aprender; filosofia; problema; sentido; ensino médio; formação de professores.	Walter Kohan	Masculino	Ingrid Muller Xavier	Feminino	UERJ	RJ

ANEXO

ANEXO A - DADOS DAS PRODUÇÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS DO GT

Ano	Projetos pesquisa		Projetos Extensão		Projetos Ensino		Artigos	Livros	Capítulos	Textos -Jornais e Revistas	Trabalhos completos	Outras Produções	Entrevistas e Afins	Redes Sociais e Afins
	c/É*	s/É*	c/É	s/É	c/É	s/É								
2018	4	2	4	1	2	0	27	5	22	3	6	2	4	1
2017	1	8	1	0	0	1	32	10	34	4	6	12	8	5
2016	0	6	0	1	0	0	32	9	26	4	8	10	16	0
2015	5	3	2	0	0	0	41	11	30	4	12	5	10	4
2014	6	5	3	2	5	1	25	14	37	1	24	6	4	1
2013	5	5	5	4	0	0	19	9	47	1	21	6	10	4
2012	6	5	1	3	1	1	31	10	28	2	18	7	4	2
2011	4	7	3	0	4	0	33	8	21	3	25	11	2	0
2010	4	5	1	1	2	0	25	7	39	0	13	6	2	0
2009	4	1	3	1	0	0	16	11	25	4	26	10	2	0
2008	6	4	1	0	0	0	22	6	26	3	22	10	4	0
Subtotal	45	51	24	13	14	3	303	100	335	29	181	85	66	17
2007	10	2	2	0	0	0	15	6	22	6	17	6	0	0
2006	4	1	0	0	0	0	13	0	29	7	16	7	1	0
2005	4	2	0	0	0	0	8	2	13	1	8	2	0	0
2004	1	1	0	1	0	0	14	11	24	0	26	9	0	0
2003	2	1	1	0	0	0	7	1	11	2	7	2	0	0
2002	0	1	1	0	0	0	12	4	14	0	10	2	0	1
2001	2	0	2	0	0	0	5	3	3	1	4	1	0	0
2000	0	1	0	0	0	0	5	9	12	0	3	2	0	0
1999	0	1	0	0	0	0	6	5	7	1	1	0	0	0
1998	0	1	0	0	0	0	7	0	1	1	0	0	0	0
1997	0	1	0	1	0	0	5	1	0	2	0	0	0	0
Subtotal	23	12	6	2	0	0	97	42	136	21	92	31	1	1
Total	68	63	30	15	14	3	400	142	471	50	273	116	67	18
Final	131		45		17		400	142	471	50	273	116	67	18

Fonte: (VELASCO, 2020, p. 517 - sobre os números do GT).

ANEXO B - ORIENTAÇÕES DO GT (1997-2007; 2008 - 2018)

Ano	Orientações						
	MP	MA	DO	IC	TCC	ESP	OON
2018	2	6	8	11	9	0	12
2017	4	10	5	29	6	0	5
2016	1	13	4	30	4	3	6
2015	0	10	3	15	15	0	5
2014	0	10	10	19	11	0	14
2013	0	6	3	25	15	0	18
2012	0	6	3	29	3	1	9
2011	0	7	4	25	6	2	23
2010	0	8	4	17	4	4	18
2009	0	5	3	5	12	9	13
2008	0	7	4	5	8	2	13
Subtotal	7	88	51	210	93	21	136
2007	0	7	1	5	6	5	14
2006	0	8	1	14	0	1	16
2005	0	1	0	3	4	5	12
2004	0	11	0	2	3	3	9
2003	0	3	0	4	2	2	9
2002	0	3	0	3	5	9	8
2001	0	3	0	3	1	0	4
2000	0	2	0	1	0	0	3
1999	0	0	0	3	0	0	3
1998	0	0	0	0	0	0	0
1997	0	0	0	0	1	1	0
Subtotal	0	38	2	38	22	26	78
Total	7	126	53	248	115	47	214
Final	810						

Fonte: (VELASCO, 2020, p. 518 - sobre os números do GT).

ANEXO C – PROJETOS DE PESQUISA GT

Projetos	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008
c/f*	4	1	---	5	6	5	6	4	4	4	6
s/f*	2	8	6	3	5	5	5	7	5	1	4
Total	6	9	6	8	11	10	11	11	9	5	10

Tabela 1. Projetos de pesquisa do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* (2008-2018) *c/f e s/f: respectivamente, com e sem financiamento

Projetos	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000	1999	1998	1997
c/f*	10	4	4	1	2	---	2	---	---	---	---
s/f*	2	1	2	1	1	1	---	1	1	1	1
Total	12	5	6	2	3	1	2	1	1	1	1

Tabela 2. Projetos de pesquisa do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* (1997-2007) *c/f e s/f: respectivamente, com e sem financiamento

Fonte: (VELASCO, 2020, p. 229 – sobre os números do GT).

ANEXO D – PROJETOS DE EXTENSÃO DO GT

Projetos	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008
c/f*	4	1	---	2	3	5	1	3	1	3	1
s/f*	1	---	1	---	2	4	3	---	1	1	---
Total	5	1	1	2	5	9	4	3	2	4	1

Tabela 3. Projetos de extensão do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* (2008-2018)
*c/f e s/f: respectivamente, com e sem financiamento

Projetos	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000	1999	1998	1997
c/f*	2	---	---	---	1	1	2	---	---	---	---
s/f*	---	---	---	1	---	---	---	---	---	---	1
Total	2	---	---	1	1	1	2	---	---	---	1

Tabela 4. Projetos de extensão do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* (1997-2007)
*c/f e s/f: respectivamente, com e sem financiamento

Fonte: (VELASCO, 2020, pp. 246-247 – sobre os números do GT).

ANEXO E – PROJETOS DE ENSINO DO GT

Projetos	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008
c/f*	2	---	---	---	5	---	1	4	2	---	---
s/f*	---	1	---	---	1	---	1	---	---	---	---
Total	2	1	---	---	6	---	2	4	2	---	---

Tabela 5. Projetos de ensino (e outros) do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* (2008-2018) *c/f e s/f: respectivamente, com e sem financiamento

Fonte: (VELASCO, 2020, p. 254).

ANEXO F – PRODUÇÃO INDIVIDUAL DO GT

	Artigos	Livros	Capítulos	Trabalhos Completos	TOTAL
2008-2018	303	100	335	181	919
	32,97%	10,88%	36,45%	19,69%	100%
1997-2007	97	42	136	92	367
	26,43%	11,44%	37,06%	25,07%	100%

Tabela 28. Porcentagem de acordo com a natureza das publicações do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar* (1997-2007; 2008-2018)

Fonte: (VELASCO, 2020, p. 522).