

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

Paulo Roberto Marques Segundo

**ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO: UMA  
ANÁLISE DISCURSIVA DAS POLÍTICAS CURRICULARES E DOS  
TEXTOS ACADÊMICOS**

Santa Maria, RS  
2018

**Paulo Roberto Marques Segundo**

**ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO: UMA ANÁLISE  
DISCURSIVA DAS POLÍTICAS CURRICULARES E DOS TEXTOS ACADÊMICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, RS  
2018

Segundo , Paulo Roberto Marques  
ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO: UMA  
ANÁLISE DISCURSIVA DAS POLÍTICAS CURRICULARES E DOS  
TEXTOS ACADÊMICOS / Paulo Roberto Marques Segundo .-  
2018.  
95 p.; 30 cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2018

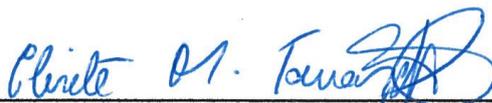
1. Ensino da filosofia 2. Políticas Públicas 3.  
Discurso 4. Governamentalidade 5. Poder-Saber I.  
Tomazetti, Elisete Medianeira II. Título.

**Paulo Roberto Marques Segundo**

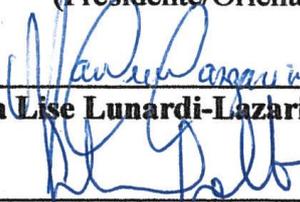
**ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO: UMA ANÁLISE  
DISCURSIVA DAS POLÍTICAS CURRICULARES  
E DOS TEXTOS ACADÊMICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

**Aprovado em 09 de julho de 2018:**



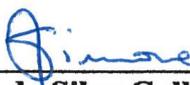
**Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)



**Márcia Lise Lunardi-Lazarin, Dra. (UFSM)**



**Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, Dr. (UNICAMP)**



**Simone Freitas da Silva Gallina, Dra. (UFSM)**  
(Suplente)

Santa Maria, RS  
2018

## AGRADECIMENTOS

O exercício da escrita muitas vezes pode parecer algo solitário. No entanto, precisamos de intercessores que potencializem as nossas inquietações a ponto de transformar-se em uma dissertação. Nesse sentido, gostaria de agradecer alguns intercessores que me potencializaram.

Deste modo, dirijo meus agradecimentos aos professores que compuseram essa banca: o professor Silvio Gallo, professora Márcia Lise Lunardi Lazzarin; professora Simone Gallina pelas importantes contribuições que impulsionaram os rumos das minhas problematizações.

Um especial agradecimento à minha orientadora professora Elisete Tomazetti pela paciência na orientação, pelas discussões ao longo de minha pesquisa e por acreditar que eu teria algo a dizer.

À minha família pelo apoio incondicional para tornar esse momento possível. Minha escrita é atravessada pelos meus irmãos Joana, Fabiano e Michele, assim como meus sobrinhos Ariel, Gabriela e Fábio. Admiro a todos e sei que vocês vibram comigo. A luta diária da costureira Nilce Terezinha Gonçalves Marques e do funcionário público, hoje aposentado, Paulo Roberto Marques, meus pais, produzem efeitos no meu modo de pensar o mundo.

À Cláudia Cisiane Benetti pelo companheirismo, pelas festas, carinho e, sobretudo, por mostrar-se uma interlocutora que potencializa o meu pensamento. Deixo, aqui, um carinho especial à Isadora Benetti, menina que aprendi a admirar.

Aos amigos e colegas de grupos de estudos (FILJEM) e de projetos de pesquisa que realizaram, a partir de momentos de diálogo e troca de ideias, importantes contribuições à esta dissertação.

À galera do grupo “quali-suficientes” colegas de mestrado. Valeu pela parceria! Que sigamos fortalecendo nossa amizade.

Por fim, agradeço ao curso de Pós Graduação em Educação (PPGE-UFSM) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio acadêmico e financeiro para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

### ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS POLÍTICAS CURRICULARES E DOS TEXTOS ACADÊMICOS

AUTOR: Paulo Roberto Marques Segundo  
ORIENTADORA: Elisete Medianeira Tomazetti

Questões da ordem da identidade e das finalidades do ensino da filosofia, a serem estabelecidas pelo discurso, constituem lutas por sentidos e significados a se estabelecerem como modos verdadeiros a serem seguidos. Dessa forma, as políticas públicas educacionais, para o ensino da filosofia, assim como os textos especializados da área, colocam-se como meios de circulação de modos de ser professor de filosofia na escola básica. Assim, tanto os textos legais quanto os textos específicos da área são práticas discursivas constituidoras das maneiras de pensar e de agir do professor dessa disciplina no ensino médio. É sob este viés que foi desenvolvida essa pesquisa de mestrado, pertencente à Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Deste modo, o objetivo dessa pesquisa foi: analisar os discursos sobre ensino da filosofia das políticas públicas educacionais e das produções acadêmicas para o ensino médio e os modos de conduta do professor. A materialidade utilizada nessa pesquisa foram os textos legais tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000); Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002); as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006). Assim, como os textos acadêmicos voltados para o ensino da filosofia, que compõem as coletâneas XVI e XVII da Associação Nacional de Pós Graduação em Filosofia (ANPOF), do Grupo de Trabalhos Filosofar e Ensinar a Filosofar, e as produções da Revista Digital de Ensino de Filosofia (Refilo), do ano de 2015. A leitura dos referidos documentos se deu, a partir de uma inspiração arqueogenealógica foucaultiana e desenvolveram-se os seguintes conceitos: discurso, governamentalidade e poder-saber. Como resultados destaca-se a manutenção do discurso sobre o ensino da filosofia, que enuncia a transformação do indivíduo no aluno consciente, crítico, autônomo provenientes de um saber moderno e que interpela o professor e, assim, governa o mesmo em seu exercício docente.

**Palavras-chave:** Ensino da filosofia. Políticas Públicas. Discurso. Governamentalidade. Poder-Saber. Saber Moderno

## RESUMEN

### **ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA ESCUELA DE NIVEL MEDIO: UNA ANÁLISIS DISCURSIVA DE LAS POLÍTICAS CURRICULAR Y DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS**

AUTOR: Paulo Roberto Marques Segundo  
ORIENTADORA: Elisete Medianeira Tomazetti

Las cuestiones del orden de la identidad y de las finalidades de la enseñanza de la filosofía, a ser establecidas por el discurso, constituyen luchas por sentidos y significados a establecerse como modos verdaderos a ser seguidos. De esta forma, las políticas públicas educativas, para la enseñanza de la filosofía, así como los textos especializados del área, se colocan como medios de circulación de modos de ser profesor de filosofía en la escuela básica. Así, tanto los textos legales como los textos específicos del área son prácticas discursivas constituyentes de las maneras de pensar y de actuar del profesor de esa asignatura en la enseñanza media. Es bajo este tema que se desarrolló esa investigación de maestría, perteneciente a la Línea de Investigación 2: Políticas Públicas y Prácticas Escolares, del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade Federal de Santa María- UFSM. De este modo, el objetivo de esta investigación fue: analizar los discursos sobre enseñanza de la filosofía de las políticas públicas educativas y de las producciones académicas para la enseñanza media y los modos de conducta del profesor. La materialidad utilizada en esta investigación fue por medio de los textos legales tales como: “ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000); Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias/PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002); as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006)”. Así, como los textos académicos sobre la enseñanza de filosofía, que componen las colectaneas XVI e XVII de la “Associação Nacional de Pós Graduação em Filosofia (ANPOF)”, del Grupo de “Trabalhos Filosofar e Ensinar a Filosofar”, y las producciones de la “Revista Digital de Ensino de Filosofia (Refilo), do ano de 2015”. La lectura de los referidos documentos se dio, a partir de una inspiración arqueogenológica foucaultiana y se desarrollaron los siguientes conceptos: discurso, gubernamentalidad y poder-saber. Como resultados se destaca el mantenimiento del discurso sobre la enseñanza de la filosofía, que enuncia la transformación del individuo en el alumno consciente, crítico, autónomo proveniente de un saber moderno y que interpela al profesor y, así, gobierna lo mismo en su ejercicio docente

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía; Políticas públicas; el habla; gubernamentalidad; Poder-Saber; Saber Moderno

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FILJEM	Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PACTO EM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM+	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio mais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REFILO	Revista Digital de Ensino de Filosofia
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UGF	Universidade Gama Filho
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>10</b>
<b>3 FERRAMENTAS TEÓRICO METODOLÓGICAS: PENSANDO COM FOUCAULT .....</b>	<b>15</b>
<b>4 PRINCÍPIOS DO SABER MODERNO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>5 DISCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PROVENIÊNCIA DOS SABERES MODERNOS E SEUS EFEITOS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA .....</b>	<b>37</b>
<b>5.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL .....</b>	<b>38</b>
<b>6 EMERGÊNCIA DO SABER MODERNO NO DISCURSO DO ENSINO DA FILOSOFIA .....</b>	<b>51</b>
<b>6.1 GOVERNAMENTALIDADE PELO SABER MODERNO.....</b>	<b>57</b>
<b>6.2 DISCIPLINA COMO CONTROLE E SILENCIAMENTO: UMA POLÍTICA DOS SABERES .....</b>	<b>63</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA CONTINUAR PENSANDO.....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICE A – MATERIALIDADE DA PESQUISA (ANPOF/REFILO).....</b>	<b>87</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da filosofia, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, emerge em um contexto conflituoso no que se refere à sua afirmação como disciplina na escola básica, visto que a filosofia é posicionada como conhecimentos necessários ao exercício da cidadania e não em sua obrigatoriedade. Seu posicionamento não obrigatório, na LDBEN, lei n. 9.394/1996, representou um pequeno avanço para a filosofia se comparado à sua situação anterior, ou seja, de total ausência. Mesmo significando um pequeno avanço, ainda permanecia a discussão de a sua presença como disciplina obrigatória no currículo. Os textos oficiais, os quais se seguem da LDBEN, já apontavam a necessidade da obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, sendo que essa seria uma disciplina indispensável para a formação geral dos jovens. Tal obrigatoriedade ocorre, em termos legais, com o parecer CNE/CEB n. 38/2006 e com a efetiva lei n. 11.684/2008. Mantém-se, como tal, até o ano de 2017, ano em que a filosofia é reposicionada, por força de medida provisória, como estudos e práticas<sup>1</sup>. Nesse sentido, totalizam-se nove anos de filosofia, nas escolas básicas, de forma obrigatória.

Os anos que se seguiram, de 1996 a 2017, configuram-se como um recorte histórico, em que podemos compreender a emergência da filosofia como ensino institucionalizado. Logo, a filosofia apresenta peculiaridades em relação às demais disciplinas curriculares, como, por exemplo, matemática, história e química. Tais peculiaridades se dão na medida em que não se constituiu uma tradição o ensino da filosofia na escola básica.

De um lado, há críticas que apontam que a falta dessa tradição de ensino resultaria numa excessiva pedagogização do tema. Por outro lado, observam-se movimentos do interior da própria filosofia que justificariam o distanciamento histórico entre esse componente curricular e a escola. É nesse intervalo que se constituem as práticas de ensino da filosofia, as quais buscam encurtar a distância entre ela e as instituições escolares, bem como os discursos da defesa para a sua inserção como disciplina obrigatória na escola básica. Questões da ordem da identidade e das finalidades do ensino da filosofia, a serem estabelecidas pelo discurso, constituem lutas por sentidos e significados a se estabelecerem como modos verdadeiros a serem seguidos. Dessa forma, as políticas públicas educacionais, para o ensino da filosofia, assim como os textos especializados da área, colocam-se como meios de circulação de modos de ser professor de filosofia na escola básica. Assim, tanto os textos legais quanto as

---

<sup>1</sup> Nas escolas continua tudo igual. A mudança em princípio será para 2019.

atividades docentes são práticas discursivas constituidoras das maneiras de pensar e de agir do professor dessa disciplina no ensino médio.

O texto final da pesquisa realizada foi organizado em cinco capítulos. No primeiro, denominado: *Problematização do Objeto de Pesquisa*, será apresentado o caminho percorrido até a constituição do problema de pesquisa, bem como a justificativa e a relevância do tema para o campo dos estudos sobre ensino da filosofia. Serão apresentados, nessa parte do estudo, também, o problema de pesquisa, seus objetivos e o tema.

No segundo capítulo, intitulado: *Ferramentas teórico metodológicas: pensando com Foucault*, será apresentada a materialidade dessa pesquisa, assim com serão apontados os caminhos pelos quais se realizou o estudo. Também serão apresentados alguns conceitos da filosofia de Michel Foucault, utilizados na analítica realizada, quais sejam: discurso, governamentalidade e poder/saber.

No terceiro capítulo, denominado *Princípios de saber moderno e suas implicações para a educação*, será estabelecida uma discussão sobre como se constituiu o saber moderno, abordando suas implicações para a educação, bem como suas consequências para o ensino da filosofia. Desse modo, será discutido como o saber moderno e a racionalidade moderna exercem um tipo de poder que busca governar as ações dos professores de filosofia. Assim, buscar-se-á compreender, com base em instauradores discursivos como Kant e Descartes, como o discurso do saber moderno irrompe na modernidade.

No quarto capítulo *Discurso das Políticas Públicas Educacionais: proveniência dos saberes modernos e seus efeitos para o ensino da filosofia*, serão abordados, primeiramente, os processos de institucionalização da filosofia no ensino médio no subitem *Breve histórico do ensino de filosofia no Brasil*. A partir de então, será analisada a materialidade dos textos legais educacionais para o ensino da filosofia como uma maquinaria discursiva que, como tal, passam a produzir sentidos para o ensino da filosofia no ensino médio. Dessa maneira, será realizada uma análise discursiva e apontar-se-ão os princípios da educação moderna, tais como autonomia, consciência, criticidade e racionalidade, todos calcados na concepção de sujeito moderno como proveniências históricas, que atravessam a prática discursiva relativa ao ensino da filosofia nos textos legais para o ensino da filosofia.

Já no quinto capítulo, *Emergência do saber moderno no discurso do ensino da filosofia*, será feita uma análise da produção discursiva nas revistas acadêmicas referentes ao ensino da filosofia. Portanto, no primeiro subitem que compõe esse capítulo, *Governamentalidade pelo saber moderno*, será descrita a regularidade discursiva de princípios da educação moderna presente em tais produções acadêmicas e como essas

governam a ação dos professores de filosofia do ensino médio. Após isso, no segundo subitem que faz parte desse capítulo - *Disciplina como controle e silenciamento: uma política dos saberes* - serão descritas as práticas discursivas de silenciamento relativas ao campo de saber. Isso será feito pautado pelas discussões de autores e da história da filosofia em detrimento do campo de saber do ensino da filosofia.

## 2 PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Minhas primeiras inserções ao tema do ensino da filosofia tiveram início nas dificuldades encontradas nas disciplinas de Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Didática em Filosofia do curso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em que discutíamos concepções acerca do ato de ensinar filosofia, sobre planejamento e a respeito de metodologias relacionadas com questões do ensino médio.

A escola onde estagiei, em certo sentido, parecia consumir e liquefazer todas as boas intenções que eu tinha para com as aulas, e essas podem ser sintetizadas como: tornar o estudante um sujeito crítico, um cidadão consciente da realidade que o cerca, retirá-lo da caverna e mostrar-lhe a luz, torná-lo autônomo. Enfim, buscava a transformação daquele que estava diante de mim. Quando a pretensão de tornar os estudantes sujeitos conscientes e autônomos não se mostrava possível nas aulas do ensino médio, num primeiro momento, havia a identificação do meu fracasso como professor. Após, ocorria a experiência do desamparo, seguida da resignação e da procura por soluções para o que não havia dado certo.

Na época, pensava que, estudando os autores clássicos da tradição filosófica, obteria a garantia de boas aulas. Por mais que a literatura estudada, nas disciplinas de Didática em Filosofia e Pesquisa para o ensino de Filosofia alertassem para: O que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? Onde estamos ensinando? Parecia ser pouco diante da abstração filosófica e da complexidade da escola na qual estava inserido. Os estudos e as problematizações, acerca das dificuldades com relação ao ensino e à aprendizagem da filosofia, não ocorriam no primeiro semestre do curso, nem no segundo, mas sim, especificamente, nas disciplinas já mencionadas.

Eis, então, que surgiu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID/Filosofia/UFSM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Contudo, esse foi pensado para resolver os problemas de ensino e da aprendizagem filosófica no ensino médio? Não. Por um lado, com o surgimento do PIBID/Filosofia/UFSM, abriu-se mais um espaço importante para a discussão sobre a questão do ato de ensinar e aprender filosofia no ensino médio no espaço acadêmico<sup>2</sup>. Por outro, tornavam-se mais visíveis as discussões em

---

<sup>2</sup> Com relação à discussão que se abriu referente à problemática do ensino de Filosofia com o PIBID UFSM, cito a dissertação denominada “*Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Filosofia/UFSM: dispositivos de práticas docentes*”, de Tatiana de Mello Ribeiro Cruz (2012). Nessa dissertação, é apontado o contexto em que se insere o PIBID/Filosofia, esse considerado como dispositivo de práticas docentes. Nesse estudo, foi feita a análise dos documentos que regulamentam o ensino de Filosofia, em especial os que se referem aos cursos de Licenciatura em Filosofia /UFSM. Em tal pesquisa, examinou-se, também, o modo como

torno da dicotomia entre estudar para ser professor de filosofia e estudar para ser pesquisador em filosofia, o que é algo que se pode constatar no próprio modo como o ensino superior de filosofia se constituiu historicamente no Brasil. Como efeito dessa construção histórica, eram analisadas, nas nossas práticas, como bolsistas do PIBID/Filosofia/UFSM, o modo como pensávamos e realizávamos nossas atividades: para tensionar metodologias tradicionais de ensino, buscávamos produzir práticas diferenciadas<sup>3</sup>.

Particpei do PIBID/Filosofia/UFSM do início de 2010 até o final do ano de 2012, e um dos objetivos desse programa de ensino, dentre outros, era diminuir a distância entre escola e universidade. O que nos movia, como bolsistas, era a realização de práticas didático-pedagógicas a partir das quais enfrentávamos tais distanciamentos. A partir disso, com o objetivo de aproximarmos escola e universidade, o projeto ramificou-se em três eixos: Leitura e escrita; Filosofia e Cinema; Filosofia e Teatro.

Percebi, anos mais tarde, relendo meus escritos a respeito das atividades realizadas no PIBID/Filosofia/UFSM, que, por mais que nossas propostas visassem a uma diferenciação no modo como se ensinava filosofia e problematizassem os objetivos encontrados nos textos das políticas públicas educacionais, tais como desenvolver a autonomia do estudante, torná-lo crítico e consciente de sua realidade, ainda havia, em meu processo de formação, uma dificuldade em me desvincular de tais objetivos. A partir das dificuldades percebidas, comecei a me questionar: como fui levado a agir e a pensar o ensino da filosofia no ensino médio de uma maneira e não de outra? Se me encontrava com outras discussões, as quais possibilitavam uma maior abertura para propostas didático-pedagógicas que questionavam formas arraigadas de pensar a atuação do professor de filosofia, por que mantive os mesmos objetivos? Diante dessas questões, destaco as dificuldades em romper com o modo como nos posicionamos e somos posicionados como sujeitos em determinado discurso, no caso, o discurso produzido nos quatro anos de curso de filosofia.

Mais tarde, como minha participação no Projeto EMdiálogo<sup>4</sup>, entre os anos de 2012 e 2015, desenvolvido no Centro de Educação (CE) da UFSM, encontrei mais um espaço de

---

se deu o funcionamento do Programa em relação às determinações do PIBID/Filosofia, em especial, no que diz respeito aos objetivos e às justificativas apresentadas nos mesmos.

<sup>3</sup> Entendo, como práticas diferenciadas, as propostas didático-pedagógicas que buscam aproximar os saberes filosóficos dos jovens, considerando a problemática existente do distanciamento entre os conhecimentos filosóficos e as reconfigurações possíveis na escola básica.

<sup>4</sup> Ao fomentar o diálogo entre jovens alunas/os, professoras/es e pesquisadoras/es da juventude, bem como ao ampliar a produção do conhecimento sobre os jovens e sua relação com a escola, o projeto Portal Ensino Médio EMdiálogo: Articulando Redes de Universidade com o Ensino Médio Inovador, tinha, como um de seus principais objetivos, potencializar as ações desenvolvidas pelo projeto “Diálogos com o Ensino Médio” por meio do Portal EMdiálogo. Articulando-se em torno das temáticas da juventude e da escola de Ensino Médio, o projeto pretendia que sua atuação articuladora representasse uma ponte entre a universidade e as escolas públicas

contato com a escola básica, com os professores e, principalmente, com os estudantes. Como bolsistas do projeto EMdiálogo, desenvolvíamos ações cujo objetivo, dentre outros, era compreender os estudantes, em sua condição juvenil, no contexto da escola básica pública. A escuta ao jovem e a busca pela identificação de seus projetos de vida eram eixos investigativos que norteavam nossos estudos e nossas práticas.

Por um lado, o projeto EMdiálogo, como parte de uma política pública voltada para o ensino médio, fomentava o desenvolvimento de ações que buscavam compreender a condição juvenil no ensino médio. Por outro, indagava-me por que perguntar aos jovens estudantes sobre seus desejos, acerca de seus projetos de vida e a respeito de sua relação com a escola. Sentia-me na posição daquele que faz o outro confessar algo a alguém. Percebia que as perguntas sobre seus desejos e seus projetos de vida colocavam em prática um processo de esquadramento, o qual resultava em visibilidade dos saberes acerca dos jovens e a respeito de sua relação com a escola. Outras inquietações surgiram durante esse projeto: se com o projeto PIBID/Filosofia/UFSM a busca por um determinado tipo de estudante se apresentava como algo a ser pensado, com o projeto EMdiálogo a busca por compreender os desejos e os projetos dos estudantes também surgia como algo a ser pensado.

Concomitante ao projeto EMdiálogo, iniciei as primeiras participações no grupo Filosofia, Juventude e Ensino Médio (FILJEM), logo após terminar a graduação em Licenciatura Filosofia na UFSM. Foi nesse grupo que tive o primeiro contato com as obras de Foucault, por intermédio do livro *A Ordem do Discurso* (FOCAULT, 2012a). Posteriormente às participações em grupos de estudos e leituras dirigidas, tomei contato com a obra *Arqueologia do Saber* (FOCAULT, 2012b).

As referidas obras me ajudaram a pensar, de outro modo, minha própria produção escrita a respeito do ensino da filosofia. Essa experiência ocorreu quando fui convidado a escrever um texto, ocasião corriqueira na vida acadêmica, em que tive que recorrer a escritas anteriores realizadas por mim. No exercício de releitura do que eu havia escrito, notei que já não me reconhecia mais naquela escrita. A partir desse momento, minha curiosidade apontava para o fato de ter experienciado algo da ordem de uma força que, em certo sentido, determinava minha ação e meu pensamento no que se referia ao tema do ensinar filosofia no ensino médio. Notei que havia algo mais, que determinava minha fala e minha ação como indivíduo que pensava sobre tais questões. Esse algo era o discurso a respeito do ensino da filosofia no qual me posicionei e fui posicionado e no qual não encontrava mais lugar, pelo

menos não naquele discurso que, de algum modo, constituía-me e encontrava eco em meu modo de existir.

Por fim, durante a participação na pesquisa Políticas Públicas para o Ensino Médio e Ensino da Filosofia: uma analítica dos discursos<sup>5</sup>, iniciei estudos de documentos relativos às políticas curriculares para o ensino médio por um viés da análise discursiva foucaultiana. Durante essa pesquisa, constatei, inicialmente, as configurações das políticas curriculares nacionais para o ensino médio, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 2012, bem como as continuidades e as descontinuidades da disciplina de filosofia no currículo do ensino médio. Nesse contexto, mantive um contato mais próximo com os professores de filosofia do ensino médio da região de Santa Maria/RS, com a realização de entrevistas para o referido projeto. Por meio das entrevistas, buscava compreender, dentre outras questões, o que os professores concebiam no que se refere à filosofia e seu ensino no ensino médio, bem como qual a potência que essa disciplina possuía nos dias de hoje para eles. Todas essas questões vinham ao encontro dos meus interesses para o desenvolvimento de meu projeto de pesquisa de mestrado.

Logo, no processo de construção da pesquisa que ora apresento, retomei meus estudos para os movimentos de constituição histórica do ensino da filosofia no Brasil tendo em vista sua peculiaridade diante de outras disciplinas. Pode-se dizer que essa disciplina não gozou de uma esperada estabilidade a partir da Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, que a tornou obrigatória, assim como a sociologia, nas escolas de ensino médio. Haja vista o contexto legal que, a partir da Lei 13. 415 de 2017, reposicionou o ensino da filosofia no ensino médio em termos de “*estudos e práticas*”. Assim, a partir das entrevistas anteriormente mencionadas, em que tratamos do reposicionamento da filosofia, voltaram à cena antigas discussões e antigos debates com relação a essa disciplina no âmbito do ensino médio. Recolocou-se, em evidência, a importância das discussões acerca de sua presença no ensino médio. Dessa maneira, as questões sobre “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” passaram a ser reatualizadas pelo professor de filosofia. Tendo em vista a complexidade da disciplina,

---

<sup>5</sup> O projeto de pesquisa em questão visa atender às demandas relativas à docência. Ele tem, como temática central, as políticas públicas para o Ensino Médio dos últimos anos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012. Destacam-se, nesse estudo, o PIBID e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO EM). O PIBID objetiva deflagrar processos de mudança no âmbito dos cursos de licenciatura, e o PACTO EM é um curso de formação continuada para professores do Ensino Médio, o qual tem, como meta, subsidiar novas experiências curriculares, pautadas nos princípios da interdisciplinaridade, áreas de conhecimento, pesquisa, entre outros.

esses questionamentos ultrapassaram o âmbito pedagógico e interpelaram o professor a abordá-las, igualmente, como um problema filosófico.

A partir de seu reposicionamento como estudos e como práticas, a disciplina filosofia vivenciou, novamente, um momento de instabilidade, que entendi como sendo uma tentativa de silenciamento. Isso implica pensarmos como fomos constituídos como sujeitos professores de filosofia, atravessados por questões de saber e de poder que produzem um discurso educacional, materializado nos textos das políticas públicas oficiais, os quais intentam governar nossas ações, nosso pensamento, nossa fala.

Assim, considere importante, por meio da pesquisa que realizei, fazer o exercício da crítica. Essa deve ser entendida não como limite do possível a ser feito neste momento histórico que nos atravessa, porém como o exercício da crítica como transgressão, como um movimento que busca ultrapassar os limites que se impõem à filosofia e, por consequência, ao professor de filosofia, no tempo presente. Visto que a filosofia manteve-se, em nossa história recente, obrigatória por oito anos, problematizarmos como os professores de filosofia se constituíram, nesse percurso é, igualmente, mostrarmos como essa disciplina resistiu e resiste em nosso tempo presente. Creio ser essa a maior contribuição de meu estudo, na medida em que busquei manter a visibilidade do ensino da filosofia em tempos em que o pensamento se encontra cada vez mais cerceado.

Nesse sentido, a temática de que trata esta dissertação *é o estudo das produções discursivas do ensino da filosofia, para o ensino médio, nas políticas públicas e em produções acadêmicas da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), Revista Digital de Ensino de Filosofia (REFilo), e como essas vêm conduzindo formas de ser professor de filosofia.* Desse modo, o problema de pesquisa se configura da seguinte maneira: *Como o discurso das políticas públicas e das produções acadêmicas, para o ensino da filosofia, vem conduzindo formas de ser professor de filosofia?* Logo, o objetivo geral desse estudo é: *Analisar os discursos sobre ensino da filosofia das políticas públicas educacionais e das produções acadêmicas para o ensino médio e os modos de conduta do professor.* Por conseguinte, os objetivos específicos da pesquisa se desdobram em: analisar as problematizações que emergem sobre o ensino da filosofia na escola básica em seu processo de institucionalização; descrever os princípios da educação moderna presentes na produção discursiva acerca do ensino da filosofia para o ensino médio; destacar as repetições dos princípios de educação moderna na materialidade dos documentos e os modos de se enunciar o professor de filosofia no ensino médio e, por fim, descrever as relações de saber/poder na produção discursiva sobre o ensino da filosofia nas produções acadêmicas.

### 3 FERRAMENTAS TEÓRICO METODOLÓGICAS: PENSANDO COM FOUCAULT

Início pela pergunta: Por que Foucault? Por que escolher esse filósofo para pensar a problemática da minha pesquisa, a saber: *Como o discurso das políticas públicas e das produções acadêmicas para o ensino da filosofia vem conduzindo formas de ser professor de filosofia?* Por que escolher um autor que não explorou, especificamente, questões relativas à educação?

De um lado, uma primeira aproximação possível, entre Foucault e a Educação, dá-se pelo próprio modo como esse autor, assim como outros pensadores considerados pós-estruturalistas<sup>6</sup>, concebem a noção de sujeito. Caso seja correto afirmar que a educação, de um modo geral, é marcadamente influenciada pelo que se costumou denominar de o sujeito racional, autônomo e reflexivo; também é verdade que representantes do pós-estruturalismo apontaram o descentramento e a não unidade do sujeito moderno. No entanto, não se pode negar as marcas que ainda persistem nas teorias educacionais, bem como nas políticas públicas para educação, que se valem da noção de sujeito embebido, fortemente, na tradição do sujeito do Humanismo e do Iluminismo<sup>7</sup>. Desse modo, essa primeira aproximação, entre Foucault e a Educação, faz-se importante na consideração da emergência do sujeito moderno, o qual tantos efeitos produziu, e ainda produz, na Educação.

Por outro lado, encontramos respostas, para essa aproximação, não tanto nos objetos de estudos do autor, entretanto, mais em seus procedimentos de investigação, nas ferramentas conceituais que ele nos oferece para pensar o campo da Educação. Freitas (2012), ao se referir ao Foucault professor, ressalta que essa relação se dá em uma face menor, incerta, contudo potente na criação de ferramentas conceituais metodológicas, que disponibiliza, aos pesquisadores, outra leitura a respeito do processo humano. Dito isso, tomo aqui a teoria foucaultiana como quem recorre a uma caixa de ferramentas com o intuito de problematizar seu objeto de pesquisa. Sobre a noção de *caixa de ferramentas*, Gilles Deleuze pontua que

[...] uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utiliza-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser

<sup>6</sup>Sigo, aqui, as considerações de Williams (2013, p. 16) sobre o Pós-Estruturalismo e suas principais características, dentre elas a que diz: “Assim, não é que o pós-estruturalismo rejeite o caráter [*self*], o sujeito, o “Eu” ou a intersubjetividade, como alguns afirmam. Ao invés disso, eles devem ser vistos como tomando lugar em contextos históricos, linguísticos e experienciais mais amplos. Não é que não exista um “Eu”, é que ele não pode reivindicar-se como um âmago seguro. Outros sujeitos, a linguagem além de nosso controle e experiências que abalam nossos sentidos, operam sob nossas mais íntimas percepções e intuições.”.

<sup>7</sup> Como bem deixa claro Maria Manuela Alves Garcia (2002) em seu livro *Pedagogias Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*.

teórico, é que ela não vale nada ou que no momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Nesse sentido, os conceitos operacionalizados em minha pesquisa, a partir da caixa de ferramentas foucaultianas, serão: discurso, governamentalidade e relações de poder/saber. No entanto, não pretendo, nesse estudo, negligenciar a possibilidade de fragmentar o percurso investigativo foucaultiano conhecido como arqueogenealogia. Relativo à problemática da fragmentação da obra de Foucault, Veiga-Neto (2003, p. 41) observa que “[...] já foram feitas várias tentativas de sistematizar e periodizar a obra e o pensamento de Michel Foucault; mas todas elas têm suas próprias inconsistências”. Entretanto, alguns estudiosos costumam dividir sua obra por razões didáticas e, desse modo, ajudam-nos a compreender sua sistemática de trabalho.

Assim, didaticamente apresentada, a primeira fase, considerada arqueológica, compõe-se das problematizações desenvolvidas nos escritos dos livros de: *O Nascimento da Clínica* (2003), *História da Loucura* (1961), *As Palavras e as Coisas* (1992), culminando com o livro *Arqueologia do Saber* (1969). A segunda fase, período genealógico, é composta pelos escritos de *A Ordem do Discurso* (1971), *Vigiar e Punir* (1989) e *História da sexualidade- A Vontade de Saber* (1976). Por fim, a terceira fase engloba as obras *História da Sexualidade: o uso dos prazeres* (1984) e *História da Sexualidade - O Cuidado de Si* (1985). Cronologicamente, esses são os principais textos que representam os períodos arqueológico, genealógico e ético de Michel Foucault. No entanto, não se pretende, com essa pesquisa, tomar o percurso investigativo foucaultiano como etapas sucessivas ou como progressivas. Após fazer referência às três fases que compõem o método investigativo do Filósofo francês, bem como citar as obras que correspondem a cada momento, fica mais compreensível (tendo em vista sua vasta obra) o encontro com outras noções da “caixa de ferramentas” foucaultianas, as quais me serviram de apoio nesse trabalho, como, por exemplo: biopolítica e disciplina.

Utilizando a caixa de ferramentas foucaultianas, compreendo, com o autor sua definição de saber:

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...] um saber é também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...]. (FOUCAULT, 2012b, p. 219-220).

Levando em consideração as definições oferecidas por Foucault, sobre o conceito de saber, temos que os saberes produzidos a respeito do ensino da filosofia, ao longo da história, têm, por sua vez, o poder de posicionar os professores diante dos discursos que circulam em determinadas épocas. O poder, entendido por Foucault, como bem salienta Revel (2011):

Em nenhum caso trata-se, por conseguinte, de descrever um princípio primeiro e fundamental de poder, mas um agenciamento no qual se cruzam as práticas, os saberes e as instituições, e no qual o tipo de objetivo perseguido não se limita apenas à dominação, mas também não pertence a ninguém e, ele mesmo, varia ao longo da história. (REVEL, 2011, p. 120).

Logo, a análise discursiva de inspiração foucaultiana toma o discurso como prática que produz a ordenação da realidade em seus agenciamentos de poder e de saber. Assim, a análise dos enunciados permite descrever as repetições que atravessam os documentos. Um enunciado, segundo Foucault (2012b), pode se dar até nas letras de uma máquina de escrever. Entendemos que o sujeito do enunciado não é o sujeito gramatical, mas sim qualquer indivíduo que possa nele assumir, em um dado momento histórico, a posição de sujeito. Dessa maneira, analisar o discurso, conforme Foucault (2012b), implica perceber certas continuidades e descontinuidades dos enunciados que compõem o discurso. Assim, compreende-se o ensino da filosofia, no ensino médio, como objeto que se produz e que, ao mesmo tempo, faz produzir discursos sobre si mesmo, mantendo, portanto, uma relação condicionante entre práticas discursivas e práticas não discursivas com relação aos enunciados. Ou seja, colocar o problema: *Como o discurso das políticas públicas e das produções acadêmicas para o ensino da filosofia vem conduzindo formas de ser professor de filosofia?*, pelo modo discursivo foucaultiano, implica em considerar tal problemática para além dos termos didático e pedagógicos específicos da filosofia. Implica, na verdade, considerar a correlação que há com o discurso das políticas públicas educacionais brasileiras, com seus objetivos, metas e finalidades, tendo, como fim último, a condução da população. Nesse sentido, considera-se, na materialidade dessa pesquisa, o ensino da filosofia como prática discursiva que atravessa vários âmbitos discursivos, os quais, por sua vez, possuem força de determinação naquilo sobre o que se referem. A respeito da definição de prática discursiva, Foucault (2012b, p. 144) pontua que se trata de um “[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

No movimento investigativo arqueogenealógico instaurado por Foucault, no qual são considerados os aspectos histórico, social, econômico, político, geográfico ou linguístico, abre-se um caminho de descrição dos discursos (inclui-se aí o discurso do ensino da filosofia na escola básica brasileira) sem, no entanto, procurar, nos aspectos supracitados, um ponto, tão somente, que explique, de modo verdadeiro, as condições atuais do ensino da filosofia no ensino médio.

Nesse sentido, compreende-se o discurso como produtor e como ordenador da realidade; como produtor e ordenador dos objetos que a compõem; discurso como produção - como a produção de indivíduos como sujeitos e, mais especificamente, a produção de indivíduos como sujeitos professores de filosofia do ensino médio. Portanto, considero o discurso que circula na educação sob um duplo movimento correlacionado: como produtor e como produção. Por esse viés, compreendo o ensino da filosofia como objeto que emerge em dadas regras anônimas e históricas, datadas em um tempo e espaço que, de certa forma, dizem muito do modo como se concebe o ensino da filosofia no ensino público e, conseqüentemente, conduzem modos de ser professor de filosofia.

Contudo, faz-se importante manter duas distinções importantes. Primeira: distinguir o conceito de discurso que aqui serve como inspiração, das noções de discurso entendidas pela perspectiva analítica da linguagem. Se, no último, leva-se em consideração o que subjaz às frases e às proposições que constituem os textos, no caso do primeiro, ocorre de modo diferente. Para a arqueogenealogia, o discurso não se reduz à mera descrição de frases e de proposições:

“As palavras e as coisas” é um título-sério de um problema; é o título- irônico-trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como um conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2012b, p. 60).

Portanto, analisar o discurso é realizar o exercício de descrição dos conjuntos de regras e de “práticas que formam, sistematicamente, os objetos de que falam”. Por essa perspectiva, sustenta-se a afirmação de que, mais do que utilizar a linguagem (signo/significante) para se reportar ao ensino da filosofia no ensino médio, na materialidade que será apresentada posteriormente, a linguagem torna-se uma prática discursiva que produz objetos aos quais se refere, no caso, o ensino de filosofia no ensino médio. A segunda distinção refere-se às

diferenças teóricas fundamentais entre discurso e ideologia. Quando sustento a argumentação na premissa: *o discurso produz e organiza a realidade e como tal produz os sujeitos que nela existem*, de certa forma, os conceitos de discurso e de ideologia se aproximam. Entretanto, no segundo, haveria algo por trás de uma realidade falseada por uma ideologia dominante<sup>8</sup>, já no primeiro, não existe a representação de uma falsa realidade, mas tão somente da realidade. O discurso não desconsidera a ideologia, mas não lhe atribui um caráter de explicação fundamental. Assim, na perspectiva teórico metodológica a qual me filio, o que há é somente a sua superfície discursiva.

Deriva-se, das distinções entre ideologia e discurso, a concepção de história. A arqueogenealogia pressupõe um tratamento diferenciado em relação à história. A concepção de história, aqui acompanhada de perto, aproxima-se à concepção de história desenvolvida por Michel Foucault, na qual a análise arqueogenealógica propõe uma mirada diferenciada, a partir da genealogia. De acordo com Williams (2013), acerca da noção de história introduzida por Foucault em *A arqueologia do Saber*:

Em termos de história, a distinção mais importante introduzida por Foucault em *Arqueologia do Saber* é a diferença entre histórias de continuidade e de descontinuidade. A distinção é importante sob dois pontos de vista: primeiro o novo historiador é um pensador de descontinuidades; segundo, a própria história é descontínua ao invés de contínua. A diferença é crucial porque permite a Foucault pensar as genealogias como intrinsecamente maleáveis ao invés de fechadas e totalmente determinadas. Se a história é descontínua, então seu controle sobre nós é limitado e fragmentado. Nós não apenas perdemos formas e compulsões necessárias, mas também brechas e oportunidades não são coisas herméticas, mas colcha de retalhos. Sua maleabilidade e incompletude possibilitam oportunidades para a criação e variação. A abertura é construída na genealogia (WILLIAMS, 2013, p. 161).

A compreensão da história pela perspectiva genealógica, acima exposta, possibilita analisar a materialidade dessa pesquisa menos pelo viés de uma determinação histórica (história tradicional), e mais como resultado de relações de forças (genealogia), que permitem variações e aberturas. Entendidas em suas diferenças fundamentais, a história tradicional e a história das genealogias, a segunda me permite analisar a história do ensino da filosofia implicada aos fatores econômicos, sociais, linguísticos, políticos e governamentais. Portanto, a arqueogenealogia, como método, não objetiva descortinar a verdade por debaixo dos documentos, mas procura a superfície mesma do discurso, visando descrever as regras pelas

---

<sup>8</sup> Do ponto de vista marxista, encontramos, na obra *A Ideologia Alemã* (2001), a seguinte concepção de ideologia “As ideias se sistematizavam na ideologia- compêndio das ilusões através das quais os homens pensavam sua própria realidade de maneira enviesada, deformada, fantasmagórica. A primeira e máxima ilusão, própria de toda ideologia, consistia justamente em lhe atribuir a criação da história dos homens” (MARX; ENGELS, 2001, p. 21-22).

quais é possível praticar, falar, dizer e ver algo em um dado momento histórico, político, econômico, social e governamental. Por conseguinte, ainda que a arqueogenealogia enfatize, de modo geral, as descontinuidades históricas, ela viabiliza a abordagem das regularidades, conforme observa Veiga-Neto (2003, p.57):

[...] descrição de discurso- em busca das regularidades que funcionam tal qual leis que governam as dispersões dos enunciados que compõem esses discursos -, ela, a arqueologia, não se limita aos acontecimentos discursivos, não se confina ao próprio discurso. A análise arqueológica busca, também, as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc.

Ao aproximar, metodologicamente, minha pesquisa da perspectiva teórica metodológica foucaultiana busco compreender aquilo que Foucault (2008, p. 25) define como a prática da análise arqueológica nos seguintes termos: “A análise arqueológica é a análise da maneira – antes mesmo da aparição das estruturas epistemológicas, e por baixo dessas estruturas – pela qual os objetos são constituídos, os sujeitos se colocam, e os objetos se formam”. Nesse sentido, a metodologia tomada aqui como inspiração potencializa minha forma de abordar as políticas públicas para a educação, bem como os textos acadêmicos sobre o ensino da filosofia e as possibilidades de condução dos modos de ser professor de filosofia no ensino médio.

Como já mencionado, Foucault nunca tematizou acerca da escola. Todavia, no que se refere ao seu período genealógico, em seu livro *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2014), ele descreve o exercício do poder e suas microrrelações com a massa dos corpos informes, com o corpo individualizado, com o indivíduo e suas sujeições. O filósofo evidencia, sobretudo no capítulo *Sobre os Corpos Dóceis*, toda uma maquinaria produtiva e controladora, a qual tem, no espaço e no tempo, suas noções fundamentais. O poder é entendido, por Foucault, não como algo da ordem da repressão, mas, pelo contrário, é compreendido em sua positividade.

A abordagem arqueogenealógica foucaultiana se insere como possibilidade de investigação, na medida em que não intento descobrir uma origem, ou um ponto inicial sobre determinadas práticas dos professores de filosofia, contudo, realizar uma análise que possibilite compreender como foram possíveis essas práticas emergirem em nosso tempo presente. A genealogia desenvolvida por Foucault tem, como inspiração, a genealogia nietzschiana. Desse modo, Foucault, acompanhando Nietzsche, recusa a abordagem da história que privilegie a procura por um ponto inicial. Sobre a análise genealógica foucaultiana e sua busca por uma suposta origem, Alfredo Veiga-Neto (2003) explicita:

A genealogia faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese no tempo. Mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem, se entendermos *origem* no seu sentido “duro”, isso é, como uma solenidade de fundação em que “as coisas se encontravam em estado de perfeição”, ou se entendermos como “o lugar da verdade” (p. 66-67).

Por essa perspectiva, a verdade é considerada como uma construção histórica, um produto de seu tempo e das relações de força que a constituem. Portanto, considero que uma análise dos documentos oficiais, bem como da produção acadêmica relativa ao ensino da filosofia, pela ótica da arqueogenealogia, possibilita a visibilidade de práticas de governamento do professor de filosofia no ensino médio.

Contrariamente a uma busca pela origem, o método genealógico desenvolve procedimentos de abordagem histórica nos termos da proveniência (*Herkunft*) e da emergência (*Entstehung*). No livro *Microfísica do poder*, (1979), Foucault comentando Nietzsche, no que toca ao seu modo genealógico de pesquisar a história, marca três maneiras que o filósofo alemão entende a pesquisa sobre a história. Um primeiro método de se proceder, em uma pesquisa histórica, seria a busca pela origem (*Ursprung*), recusada por Nietzsche, em muitos casos, pois ela se interessa pelo que está à espera por ser descoberto. Dessa maneira, segue Foucault (1979, p. 20) em sua leitura sobre Nietzsche, “termos como *Entstehung* ou *Herkunft* marcam melhor do que *Ursprung* o objeto próprio da genealogia”. Assim, temos que a *Herkunft* (proveniência) busca:

[...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: e demarcar os acidentes, os ínfimos desvios- ou ao contrário as inversões completas- os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos- não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. (FOUCAULT, 1979, p. 21).

Posteriormente, Foucault (1979, p. 32) explica como se dá a história genealógica nos termos da emergência: “isto é de fato o próprio de *Entstehung*: não é o surgimento necessário daquilo que durante muito tempo tinha sido preparado antecipadamente; é a cena em que as forças se arriscam e se afrontam, em que podem triunfar ou ser confiscadas”.

Essa via de análise genealógica da história, aberta por Nietzsche e ampliada por Foucault, possibilita um caminho promissor para abordar a própria história do ensino da filosofia em seu tempo presente, sem tomar a história como algo da ordem do necessário ou do acaso, mas sim como relações de força. Logo, abordar a história do presente, sobre a

conduta do professor de filosofia no ensino médio, é acompanhar os acontecimentos que colocam, a partir da produção discursiva a respeito do tema, formas de ser professor de filosofia como modos verdadeiros.

A genealogia foi o deslocamento realizado por Foucault, uma vez que ele entendeu que apenas a arqueologia não seria suficiente para as suas análises com relação à investigação acerca do poder. Em decorrência disso, deu-se a conhecida justaposição: arqueogenealogia. A importância da análise discursiva realizada refere-se à pergunta que, como pesquisador, elaborei: em que medida o método arqueogenealógico permite pensar na possibilidade de olhar para a superfície e assim descrever algo de novo/diferente, que não estava contemplado na história tradicional sobre o ensino da filosofia?

Outro conceito que procurarei operar, nessa pesquisa, é o de governamentalidade. Compreendo que tal conceito potencializa a análise dos modos pelos quais se colocam, em prática, estratégias que objetivam conduzir os indivíduos em nossa sociedade contemporânea. Assim, seguindo o que defende Jorge Ramos do Ó (2009), Foucault teria forjado o conceito de governamentalidade para identificar certo tipo de literatura que, entre a segunda metade do século XVI e o final do século XVIII, crescentemente foi se afirmando em torno de uma teoria proclamada como “arte de governo”, uma técnica que se deduz de regras específicas. De acordo com Revel (2011, p. 74.), sobre o conceito de governamentalidade em Foucault, esse, a partir de 1978, em seu curso no Collège de France:

[...] analisa a ruptura que ocorreu entre o fim do século XVI e o início do século XVII e que marca a passagem de uma arte de governar herdada da Idade Média, cujos princípios retomam as virtudes morais tradicionais (sabedoria, justiça, respeito a Deus) e o ideal de medida (prudência, reflexão), para uma arte de governar, cuja racionalidade tem por princípio e campo de aplicação o funcionamento do Estado: a governamentalidade racional do Estado.

No entanto, Revel (2011) salienta que essa “política de Estado” não pode ser entendida como a suspensão imperativa das regras preexistentes, mas sim como uma nova matriz de racionalidade, a qual não tem a ver nem com a soberania da justiça, nem com o modelo maquiavélico do Príncipe. Nesse sentido, por governamentalidade Foucault (2008, p. 143-144) entende ser:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, que tem por alvo principal a população por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por governamentalidade entendo a tendência, a linha

de força que em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde a muito, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros- soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de uma série de saberes. Enfim, por governamentalidade, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e VII se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”.

Pela perspectiva foucaultiana da governamentalidade, coloca-se, no contexto moderno, pela primeira vez, o problema político da população. Por essa via de análise, o povo não é entendido como a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de sujeitos por direito ou categoria geral da “espécie humana”, mas sim a população deve ser entendida como objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos. Logo, existiria uma política direcionada à vida dos indivíduos, uma biopolítica.

Segundo Revel (2011), o termo “biopolítica”, em Foucault, refere-se ao modo pelo qual o poder se encaminha para a transformação, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, visando governar não somente os indivíduos por meio de uma série de procedimentos disciplinares, mas também o conjunto dos seres vivos que compõem a população. Nesse sentido, conforme Foucault, a biopolítica, por meio dos biopoderes, ocuparia-se da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade, na medida em que tais gestões se tornaram uma aposta política. Tendo em vista os vários âmbitos que os biopoderes buscam alcançar, seria possível incluir, nessa lista, a educação, bem como suas consequências para a sociedade e os indivíduos. Assim, governamentalidade e biopolítica formam uma grade de inteligibilidade que não se dissocia.

De acordo com Gadelha (2009), as últimas formulações realizadas por Foucault, em torno da biopolítica, foram desenvolvidas, respectivamente, nos cursos *Segurança, território, população* e em *Nascimento da Biopolítica*, entre os anos de 1977 e 1979. No entanto, o conceito de biopolítica é posto em um contexto mais abrangente; no contexto da arte de governar. Foucault examina o conceito de governamentalidade sob dois aspectos: por um lado, sob a perspectiva do liberalismo que, segundo Gadelha (2009), é entendido não como ideologia, ou como representação social, mas sim como crítica estratégica de um tipo de arte de governar pautada em uma razão de Estado; por outro lado, Foucault analisa o conceito a partir do tema do neoliberalismo, dando uma maior ênfase às versões alemã e norte-americana.

Gadelha (2009), ao explorar os conceitos foucaultianos de biopolítica, governamentalidade e neoliberalismo, ressalta dois deslocamentos importantes no neoliberalismo norte-americano: o primeiro é o de que o objeto de análise - governo - não se

resume ao Estado e a processos econômicos, mas sim à sociedade, às relações sociais, às sociabilidades, aos comportamentos dos indivíduos. O segundo deslocamento exposto pelo autor é de que, para além de o mercado atuar como chave de decifração do que ocorre na sociedade e no comportamento dos indivíduos, ele mesmo [o mercado], visto pela mediania entre a sociedade e o indivíduo, torna-se uma substância do ser social.

Compreender a governamentalidade, sob a luz do neoliberalismo norte-americano, coloca em destaque outra ênfase sobre o indivíduo e a população, levando-os, assim, a compreendê-los pela perspectiva do capital humano. Tal perspectiva, levada a cabo pelos economistas da Escola de Chicago, tiveram grande impacto e consequências para o capitalismo. Isso significa dizer que o indivíduo é visto, pela teoria do capital humano, menos como um trabalhador braçal, que toma decisões pouco relevantes, e mais como um indivíduo que tem, no conhecimento e nas habilidades, o produto de um investimento de capital feito em sua educação. Logo, articular esse modo de compreender o indivíduo, visto como possuidor de capital humano e, conseqüentemente, como um “indivíduo-microempresa”, é de suma importância, tendo em vista que temos a Educação como uma das principais indutoras de políticas que buscam a melhoria da sociedade a partir do indivíduo.

Portanto, seguindo Gadelha (2009, p. 150), o que está no centro do debate entre governamentalidade, Educação e, no caso, a nossa pesquisa sobre o ensino da filosofia, pode ser pensado a partir do que segue:

Tendo na economia e no mercado sua chave de decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação [...]

Já que a governamentalidade, pela ótica foucaultiana, objetiva programar, estrategicamente, as atividades e o comportamento dos indivíduos, tendo, como chave de decifração, a economia e o mercado, faz-se importante compreender como se relacionam essas estratégias atravessadas pelo discurso da Educação, do ensino da filosofia e seus meios de condução do ensinar filosofia no ensino médio.

Este referencial teórico metodológico, tomado como inspiração, orientou-me na organização da materialidade da pesquisa em dois blocos. O primeiro bloco, em termos de proveniência, é composto pelos seguintes documentos: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*

*Nacional, Lei n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000); Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias/PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002); as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2006).* Já o segundo bloco, nos termos da emergência, é formado pelos seguintes documentos: os textos acadêmicos voltados para o ensino da filosofia, que compõem as coletâneas XVI e XVII da Associação Nacional de Pós Graduação em Filosofia (ANPOF), do Grupo de Trabalhos Filosofar e Ensinar a Filosofar, e as produções da Revista Digital de Ensino de Filosofia (REFilo), do ano de 2015.

É importante mencionar que tal procedimento de disposição da materialidade em dois blocos é tão somente um recurso para melhor organizá-la. Desse modo, não entendo os conceitos de proveniência e de emergência como conceitos equivalentes à causa e a efeito, mas os compreendo como dois movimentos procedimentais para um mesmo recorte histórico do presente. Assim, proveniência e emergência são compreendidos como partes de uma mesma formação discursiva que se configura como condição de possibilidade de se enunciar modos de ser professor de filosofia no ensino médio. Por um lado, entendo o primeiro como movimento que busca descrever os valores produzidos em uma época, por outro lado busco entender o segundo como relações de poder e saber que tornam possível um dizer sobre o ensino da filosofia no ensino médio. Portanto, minha materialidade, sejam os textos legais como os textos acadêmicos, compõem um mesmo recorte do presente, configurando-se em um bloco a ser analisado.

O critério utilizado para a escolha dos referidos textos legais foi: estarem inseridos em um importante momento de desenvolvimento de políticas públicas para o ensino da filosofia no Brasil, que fez circular saberes sobre a disciplina. Assim, os documentos legais elencados para a pesquisa constituem-se como parâmetros, diretrizes e orientações curriculares produzidos entre os anos de 1996 e 2006, que expõem os objetivos para o ensino da filosofia no ensino médio, que enunciam um modo de ser professor de filosofia no ensino médio. Já o critério para a escolha das revistas acadêmicas foi por serem especificamente direcionadas ao ensino da filosofia, enunciando, também, os modos de ser professor de filosofia no ensino médio no contexto atual. Além disso, as revistas escolhidas também estão inseridas em momento importante de mudanças nas políticas públicas no que se refere ao ensino da filosofia para o ensino médio, visto o reposicionamento da disciplina como “estudos e práticas” pela Lei 13.415.

Desse modo, tanto os textos acadêmicos do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, bem como os textos da Revista Digital de Ensino de Filosofia, colocam-se como meios privilegiados da circulação discursiva da comunidade acadêmica, professores das universidades, e de professores de Filosofia da Escola Básica. Por um lado, a ANPOF, de onde retiro parte da minha materialidade, destaca-se no cenário do ensino da filosofia pela sua reconhecida tradição no que se refere à pesquisa em filosofia nos seus vários níveis incluindo o ensino médio. Acrescenta-se à importância da tradição da ANPOF também o momento de sua criação em 1983, data relativamente próxima à construção da constituição brasileira de 1988, assim como a construção do texto da LDBEN de 1996. Ambos os fatos ganham relevância, pois são marcos legais que enunciam um tipo de sociedade que se almeja no Brasil. No caso da constituição de 1988 busca-se a garantia de direitos dos indivíduos, dentre eles o direito à educação, assim como a LDBEN de 1996, que orienta o modo de implementação da educação no Brasil. Por outro, a revista REFilo se faz importante para essa pesquisa, pois seus objetivos buscam acompanhar o que vem sendo feito na disciplina e nas escolas, após sua obrigatoriedade. Nesse sentido, a REFilo constitui-se como um espaço de circulação discursiva que traz à superfície modos de ser professor de filosofia do ensino médio em nosso tempo presente.

Por fim, considero a contribuição analítica oferecida pelo referencial teórico metodológico, que serve como inspiração para nossa pesquisa, como uma interpretação da história dos modos pelos quais a materialidade selecionada conserva modos de ser professor de filosofia, ou, de outro modo, formas de governamentalidade. Logo, percorrerei, nesse estudo, as regularidades discursivas que regulam, de certa forma, o ensino da filosofia em nosso presente.

## 4 PRINCÍPIOS DO SABER MODERNO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

*Creio que temos de melhorar nossos saberes e nossas técnicas e creio também que temos de manter permanentemente a crítica, que continuamos necessitando de pesquisadores honestos e de críticos honestos, que temos que continuar pronunciando a linguagem do saber e a linguagem da crítica. Porém, independentemente disso, ao mesmo tempo, tenho a impressão de que tanto os positivistas quanto os críticos já disseram o que tinham de dizer e já pensaram o que tinham de pensar, ainda que continue sendo importante seguir pensando e seguir fazendo coisas nas linhas que eles abriram. (LARROSA, 2017, p. 37)*

Com este capítulo inicial, busco compreender quais tipos de saberes se constituem na modernidade e como se mantêm no discurso da educação. Procuo apontar a relação entre esses saberes e como passam a constituir o discurso do ensino da filosofia que, por sua vez, governa modos de ser professor no ensino médio. Entendo que a filosofia ocidental teve, em sua origem, o desejo de se distanciar de tudo aquilo que se aproximasse do senso comum, da opinião, do mutável, do caos. A humanidade sempre demonstrou certo medo por tudo aquilo que não fosse passível de entendimento. Desse modo, se há um interesse da filosofia pelo mutável é para, logo em seguida, adequar o mesmo a uma razão universal, capaz de assegurar a ordem. Todavia, desse desejo de tudo compreender pela via da razão, desenvolveram-se aparatos e mecanismos de exclusão de outros modos possíveis de conhecimento. Conforme Larrosa (2017, p. 39, grifos do autor):

*Na filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior, talvez necessário como ponto de partida, porém inferior: a experiência é um obstáculo para o verdadeiro conhecimento, para a verdadeira ciência. A distinção platônica entre mundo sensível e o mundo inteligível equivale (em parte) à distinção entre *doxa* e *episteme*.*

Por conseguinte, mesmo tendo em vista que a história é bem mais complexa que as leituras binárias de mundo que chegam até nós, ainda assim cabe o registro das narrativas históricas; umas se sobrepondo a outras, segundo destacou Larrosa (2017): um conhecimento da experiência e um conhecimento científico verdadeiro. Ademais, o discurso sobre a filosofia, desde seus primórdios, carrega consigo um modo legítimo de compreendê-la, um modo considerado verdadeiro de entendê-la e de praticá-la. Quando nos referimos à filosofia

nas escolas, o discurso sobre seu ensino entra em problematizações as quais, muitas vezes, não dizem respeito tão somente à filosofia e ao seu ensino, visto que ocorrem disputas no interior da própria narrativa filosófica. A respeito das várias forças que se colocam em jogo, quando nos referimos à filosofia em um espaço institucionalizado, Walter Kohan (2009) pontua que há uma tensão que não se resume tão somente em termos da filosofia e o mundo exterior, mas corresponde, também, às próprias tensões existentes no interior do próprio discurso filosófico.

Seguindo o pensamento de Kohan (2009), sobretudo no que toca a uma pretensa hegemonização de concepções de filosofia, entendemos que os princípios da educação moderna, como autonomia, criticidade e racionalidade, entrelaçados na concepção de sujeito moderno, implicam uma produção discursiva predominante sobre o ensino da filosofia para o ensino médio brasileiro.

Ademais, a escola, como nós a conhecemos hoje, sob responsabilidade do Estado, é um fato recente na história e tem sua emergência na modernidade. É na declaração dos seus objetivos e de suas finalidades que a escola pública busca atingir o que podemos constatar como traços, ainda modernos, que esse tipo de instituição mantém em marcha, como, por exemplo, o aperfeiçoamento epistêmico e ético do indivíduo. Assim, com seu papel vital na formação humana, a escola garante um de seus pilares. Se, por um lado, concordamos com a importância da criação e da implementação de políticas públicas para a educação; por outro, consideramos que sua difusão se caracteriza como uma maquinaria produtora de discursos que buscam governar os indivíduos e a população por meio dos saberes que colocam em circulação.

Outrossim, a tarefa comeniana de ensinar tudo a todos, pela instituição escolar, e a formação dos cidadãos para a vida em sociedade ainda movem os objetivos da escola e, nesse processo, a mesma se configura como um espaço eminente de governo. Além disso, a importância da escola pública, como espaço institucional, evidencia-se na medida em que ela se constitui por uma miríade discursiva constituída pela política, pela economia, pela pedagogia, pela tecnologia e pela família, heterogêneas entre si, que coexistem no discurso das políticas públicas educacionais e que dão suporte à produção de indivíduos no seu interior. No entanto, tais discursos produzem os objetos aos quais se direcionam e se situam em uma posição que incorre em possíveis exclusões e/ou silenciamentos de outros modos de se conceber os objetos que fazem circular.

A título de ilustração, temos três exemplos de como o discurso das políticas públicas, que implica a filosofia, por vezes, reveste-se de um poder que torna possível posicionar ou

manter um silenciamento que incide sobre determinada população ou indivíduo. Primeiro exemplo: o discurso das políticas públicas, em um sentido amplo, vinculado a um projeto de cidadania, que circula nos documentos oficiais sobre filosofia e que se associa a um modo de se conceber a filosofia no ensino médio. Segundo destaca Wanderson Flor do Nascimento (2004), a concepção de uma construção de cidadania, apontada no discurso educacional, desconsidera as diferenças entre os indivíduos,

A cidadania é um tipo de relação que não parece (pelo menos no texto citado dos PCNs) levar em consideração a diferença entre as pessoas. Pelo contrário, fala de “igualitários”, “universais”, etc. A cidadania aparece neste contexto, a nosso ver, como um projeto político de eliminação das diferenças que gira em torno de um ideal de democracia afirmado por alguns que a idealizam (NASCIMENTO, 2004. p. 60).

Para Wanderson Flor do Nascimento (2004), a filosofia aparece, nesse documento, como um recurso instrumental para fins políticos, tendo em vista que a disciplina é nomeada como produtora do indivíduo cidadão, autônomo e ético.

Acerca do segundo exemplo, acerca desse mesmo aspecto do ensino da filosofia, voltado para uma concepção de exercício da cidadania, Gallo (2012, p.37) afirma:

Penso que se a filosofia pode, de fato, contribuir para o exercício da cidadania e mesmo para sua construção, ela não pode e não deve ser limitada a isso. A sua justificação deve se dar pelo papel que apenas ela pode desempenhar no processo de formação dos jovens. É a partir da clareza sobre esse papel que poderemos delinear as possibilidades e os limites da filosofia na educação dos jovens.

Dessa forma, constata-se uma forte relação entre cidadania e ensino da filosofia, referida por Gallo (2012). Entretanto, é preciso destacar que tais relações carregam consigo a possibilidade da exclusão ou de silenciamentos de modos outros da atividade filosófica no ensino médio. Na concepção de Wanderson Flor do Nascimento (2004), esse tipo de processo de idealização da cidadania, postado nos documentos oficiais, configura-se como um projeto político de eliminação das diferenças. Nesse sentido, as palavras de Rosa Fischer (2012), recordando Foucault, são importantes, pois nos lembram disso e ao mesmo tempo nos alertam para um tipo de poder que:

[...] se reveste de “bondade” e sincera dedicação a toda a comunidade, mas que não tem condição de se exercer senão munindo-se de toda a informação sobre cada grupo, sobre o que pensam e sentem todos os indivíduos e como eles podem ser mais bem dirigidos (FISCHER, 2012, p. 56).

Na perspectiva de se posicionar como um auxílio para os agentes da educação escolar é que as políticas públicas educacionais parecem estar revestidas de bondade (FISCHER, 2012), mas, ao mesmo tempo, colocam em funcionamento, concordando com Nascimento (2004), todo um projeto político de eliminação das diferenças.

O terceiro e último exemplo é o que ocorre com os documentos oficiais sobre Educação, os quais reforçam o que anteriormente foi denominado de projeto político de eliminação das diferenças, materializado na Lei Federal n. 10.639/2003, a qual, em seu artigo 26-A, indica a inserção, nos currículos fundamental e médio, da presença de elementos da história e da cultura africana e afro-brasileira (BRASIL, 2003). Esse último exemplo alerta para o fato de como certos silenciamentos ou exclusões, no âmbito das políticas públicas educacionais, ocorrem, tendo em vista que, até a data da efetivação da referida Lei, no dia 09 de janeiro de 2003, tais questões se mantinham silenciadas. Pedro Gontijo (2015), a partir da análise de currículos no Distrito Federal (DF), no Acre (AC) e no Paraná (PR) afirmam que,

A Lei 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica. Essa lei faz alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevendo essa obrigatoriedade, ou seja, ela modifica a principal legislação que regula a educação brasileira, mas aqui temos um caso típico onde os currículos estaduais de Filosofia, em geral, parecem fazer um *silêncio* ou omissão (GONTIJO, 2015, p. 48).

Por um lado, os três exemplos servem para nos fazer pensar como é possível tais processos de silenciamento ou processos de exclusão no âmbito das políticas públicas, tornando-as, assim, um possível mecanismo de controle de indivíduos e da população em geral. Por outro, seguindo o caminho aberto, principalmente por Foucault (1997), no que se refere ao conceito de biopolítica, vislumbramos tal questão em termos de sujeito de direitos. Ou seja, assim como se vê como uma conquista o direito garantido constitucionalmente à Educação, ao mesmo tempo, faz-se necessária a manutenção ou a criação de mecanismos que se encarreguem de gerir os meios e os modos de educar a população e, em sentido mais estrito, o indivíduo. No livro *Biopolítica, Governamentalidade e Educação*, Sylvio Gadelha (2009, 137) expõe um diferente ângulo pelo qual Foucault aborda a questão do indivíduo como sujeito de direito:

Num sistema [o liberalismo] preocupado com o respeito aos sujeitos de direito e à liberdade de iniciativa dos indivíduos, como será que o fenômeno da “população”, com seus efeitos e seus problemas específicos, pode ser levado em conta? Em nome de que e segundo quais regras é possível geri-lo?

Considerando o exposto por Gadelha (2006), a partir das problematizações de Foucault (1997), é preciso considerar que dados sistemas se utilizam de determinadas regras para gerir a população de modo legítimo, quando ancorados na ideia de sujeitos de direitos. Portanto, a população brasileira, a partir da constituição de 1988 e da LDBEN (Lei n. 9.394/1996), obteve o direito à Educação, bem como obteve o direito ao ensino da filosofia. A partir de tais marcos legais, foram produzidos vários textos legais, que buscaram introduzir a filosofia no ensino médio, produzindo um discurso sobre esse campo de saber.

Com efeito, passamos a tentar compreender como o discurso das políticas públicas educacionais, materializado nos documentos, que serão analisados a seguir, fez circular um modo de ser professor de filosofia, a partir dos saberes que pôs em prática. Assim, torna-se importante considerar o legado do saber moderno para a Educação como um todo, bem como para o ensino da filosofia em específico. Nesse sentido, Alain Renaut (1998, p. 10), referindo-se à modernidade, oferece-nos alguns elementos para compreendermos sua importância e sua distinção:

[...] o que define a modernidade é, sem dúvida, a maneira como o ser humano nela é concebido e afirmado como fonte de suas representações e de seus atos, seu fundamento (subjectum, sujeito) ou ainda seu autor: o homem do humanismo é aquele que não concebe mais receber normas e leis nem da natureza das coisas, nem de Deus, mas que pretende fundá-las, ele próprio, a partir de sua razão e de sua vontade.

O indivíduo moderno se posiciona por si mesmo, praticando métodos determinados, em que acessa a verdade em detrimento das opiniões de outrem, sem subjugar-se ao misticismo, à religião ou à tradição. Logo, bastaria um exame profundo sobre si para alcançar a realidade objetiva. Metaforicamente falando, pode-se dizer que, nesse momento da história, ocorre a morte de Deus e a alçada do homem na posição paradoxal de criador e de criatura de seu processo de criação: “É preciso sublinhar ainda que o modelo Iluminista e a modernidade, na crença atribuída à razão e na possibilidade de se atingir a perfeição humana pela via do saber, supunham necessariamente a morte de Deus” (BIRMAN, 2001, p. 19).

A partir do exposto por Renaut (1998) e Birman (2001), a definição da modernidade está sustentada nos seguintes traços: a não aceitação das normas advindas da natureza das coisas e nem de Deus, mas sim situando a própria razão e a vontade do homem como fundamentos de suas representações, é possível notar a influência da filosofia moderna na concepção de sujeito que se forjou em tal período. O movimento filosófico que se instaurou na modernidade, fazendo com que tudo passasse pelo crivo da subjetividade ou pela razão, é

um dos fatores que auxiliaram na descrição da maneira como se constituiu o sujeito moderno. Descartes e Kant são exemplos do modo como as filosofias, sobretudo as racionalistas, contribuíram na maneira como o homem passou a compreender-se no mundo, a pensar o mundo e, desse modo, a agir no mundo. Conforme Habermas (2000, p. 27-28, grifos do autor):

Na modernidade, portanto, a vida religiosa, o Estado e a sociedade, assim como a ciência, a moral e a arte transformam-se igualmente em personificações do princípio da subjetividade. Sua estrutura é apreendida *enquanto tal* na filosofia, a saber, como subjetividade abstrata no cogito ergo sum de Descartes e na figura da consciência de si absoluta em Kant. Trata-se da estrutura da auto-relação do sujeito cognoscente que se dobra sobre si mesmo enquanto objeto para se compreender como em uma imagem especular, justamente de modo "especulativo".

O esforço realizado pelo indivíduo, na tentativa de se libertar de tudo aquilo que o afastasse do rumo do conhecimento seguro, está na possibilidade de acessar a verdade realizando uma reflexão profunda sobre si, em busca de respostas seguras pela via da racionalidade.

Nesse sentido, Descartes inaugura uma forma distinta de se exercer filosofia, fundando o que ficou conhecido, na tradição filosófica, como filosofia da representação. De acordo com Franklin Leopoldo e Silva (1995), acerca do primado da representação instaurado por Descartes,

Podemos dizer, em princípio, que representação é todo e qualquer conteúdo presente na mente. Para uma teoria realista do conhecimento, como era, por exemplo, aquela que predominava em Descartes, a representação é apenas o reflexo de objetos particulares ou então a transfiguração abstrata da ordenação do mundo material (SILVA, 1993, p. 9).

É o cogito, desenvolvido ao longo do Discurso do Método (1637), profundamente influenciado pelos estudos da matemática e da física, que Descartes objetiva colocar a razão em um caminho no qual, desviando-se das paixões que levariam ao erro, garantiria ao homem um acesso seguro e objetivo ao real. O importante, no modo de praticar filosofia, instaurado por Descartes, é o ato inaugural da reflexão sobre si, o dobrar-se sobre si na busca por respostas cientificamente verdadeiras. Com esse movimento cartesiano, desenvolveu-se o método no qual o princípio é a dúvida hiperbólica, em que se passa a duvidar de tudo o que não tenha passado pelo crivo da dúvida geral e universal para chegar ao conhecimento verdadeiro. O resultado do método é a certeza primeira: eu penso, logo existo, uma vez que não se pode duvidar da existência de um eu pensante, que tem dúvidas. Portanto, o

conhecimento não poderia se fundar fora do sujeito da razão, mas sim no próprio sujeito em questão. Franklin Leopoldo e Silva (1995), referindo-se a Descartes, ressaltam a importância do pensamento cartesiano para a sua época:

E, no entanto, em termos da *significação* da sua obra, mesmo da sua atitude filosófica, o que temos nele são simplesmente os fundamentos da civilização moderna. [...] A interferência fundamental de Descartes na história consiste no estabelecimento do ideal de racionalidade, baseado na prevalência do Sujeito e na extensão do poder da razão a todas as realidades suscetíveis de apreensão objetiva (SILVA, 1995, p. 16-17).

A tradição filosófica inaugurada por Descartes situa o período moderno como o da emergência do sujeito epistêmico, contrapondo-se às antigas formas científicas, religiosas e políticas de se compreender o mundo.

Por conseguinte, em Kant, temos, também, o esforço do indivíduo moderno na busca por soluções aos problemas levantados pelas tradições filosóficas anteriores: o empirismo e o racionalismo. No pensamento de Hermann (1993), a propósito do movimento kantiano de interiorização do homem em busca de repostas seguras sobre o que poderia ser possível de conhecimento, ocorre o deslocamento que sua perspectiva filosófica operou: “Kant torna a subjetividade, o grande princípio da modernidade, em autoconsciência. O sujeito se debruça sobre si numa atitude especulativa, fazendo com que a razão justifique a si mesmo e suas possibilidades” (HERMANN, 1993, p. 63).

Immanuel Kant é referência fundamental nesse movimento na cena filosófica moderna, tendo em vista que ele influenciou, de forma explícita, o modo como esse projeto de homem forjado na modernidade deveria ser entendido em um projeto educacional. Nesse modo de praticar filosofia, o indivíduo estabelece, para si, os limites e as possibilidades de todo conhecimento possível. É a chamada crítica kantiana, que se desenvolve em torno de quatro perguntas basilares, as quais o filósofo de Königsberg se propõe ao responder: o que posso saber? O que posso fazer? O que posso esperar? E o que é o homem? A investigação kantiana, com relação ao conhecimento, situa-se no exame da própria estrutura mental encontrada no homem. Essa estrutura mental, investigada por Kant, é a razão universal, puramente formal e identificável em qualquer indivíduo dotado de razão.

Se destacamos Descartes e Kant, é porque o primeiro instaura um ato inovador na teoria do conhecimento, e o segundo sintetiza o ideal de homem difundido no discurso da modernidade. Eles provocam consequências no campo da pedagogia, a qual conserva, em seus discursos, a concepção de sujeito racional, autônomo, unitário e consciente.

No texto *Resposta à pergunta: Que é o esclarecimento?*(1783), Kant expõe o ideal de homem do Iluminismo. Na concepção do filósofo de Königsberg, o homem esclarecido é aquele que dispensa a orientação de outrem e busca, por si mesmo, por meio de sua prática da liberdade, fazer uso de seu próprio entendimento, alcançando, então, sua maioridade. Essa maioridade reside no processo de sua saída da dependência de outrem, pelo qual ele próprio é culpado, para se tornar esclarecido. Quando Kant se pergunta, na mesma obra, “[...] vivemos agora em uma época esclarecida?” (KANT, 1985, p. 112), ele mesmo responde com uma negativa e acentua o papel progressivo como fator essencial para que o homem desenvolva o bom uso de seu entendimento e logre da maioridade, tendo, para isso, que diminuir os obstáculos que separam o estado de menoridade do estado de maioridade. Para o homem alcançar sua maioridade e fazer um bom uso de seu entendimento, é preciso que seja disciplinado. Assim, emerge, na modernidade, atrelado aos ideais iluministas de homem, o papel fundamental da educação: disciplinar o homem, distanciando-o do estado de selvageria e o tornando emancipado, livre, autônomo.

Lima (2002), situando o sentido da educação no contexto moderno e suas relações com a racionalidade, esclarece que:

A racionalidade moderna incorpora o conceito de sujeito epistêmico ao processo educativo. A compreensão de um sujeito universal, dotado de razão e de suas propriedades universais e idênticas em todo indivíduo, passa a ser o solo em que se movimentam as teorias pedagógicas. O processo educativo, influenciado pela racionalidade científica, é cercado pela pedagogia do método e das técnicas de ensino como forma de assegurar a apropriação, pelo sujeito epistêmico, dos conteúdos culturais reproduzidos pela escola (LIMA, 2002, p. 60).

Da herança do modo de conceber o sujeito epistêmico da modernidade, na pedagogia, percebe-se uma presença e uma continuidade na busca pelo desenvolvimento do sujeito universal, dotado de razão, reduzindo o indivíduo a propriedades universais e idênticas. Para Garcia (2002), as pedagogias críticas desenvolvidas no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, incorporaram e reforçaram o sujeito da modernidade,

O esclarecimento, ou a produção do cidadão e do sujeito crítico e esclarecido e da classe social consciente e esclarecida, é certamente um dos enunciados mais recorrentes desses discursos. O sujeito crítico é o indivíduo ou a classe social esclarecida, ativos, autorreflexivos, plenamente desenvolvidos, emancipados e autorresponsáveis por suas condutas e ações no mundo e na história. [...] Em síntese, as pedagogias críticas pretendem produzir sujeitos que sejam artífices de si mesmos, do mundo e da história (GARCIA, 2002, p. 35-36).

As pedagogias críticas mantêm, em seus princípios, forte relação com os ideais da modernidade no que se refere a transformar indivíduos em sujeitos esclarecidos e emancipados. Digno de nota é ressaltarmos que, apesar do evidente distanciamento entre o período moderno e as décadas de 1980 e 1990, ainda se fazem circular modos preestabelecidos de se conceber o olhar sobre o indivíduo na Educação no Brasil. Nadja Hermman (1993), realizando uma análise mais ampla sobre o projeto escolar e suas relações com os princípios modernos, destaca que:

Enraizada nas aspirações do projeto da modernidade, com o enunciado de uma razão esclarecedora, a escola encontra a fundamentação de sua ação na racionalidade e no princípio da subjetividade. Assim, os diversos discursos sobre racionalidade compõem o conteúdo normativo da educação e a justificação para a formação do sujeito e sua pretendida emancipação (HERMMAN, 1993, p. 15).

O projeto da modernidade, reconhecidamente, influenciou, e ainda influencia, com seus princípios de racionalidade e de subjetividade, a educação e a fundamentação da escola, como defende Hermman (1993). Dessa maneira, a educação se estabelece em um registro que reconhece um modo de pensar, de fazer e de dizer sobre a escola, a partir de uma racionalidade moderna. Tal racionalidade, quando tem o poder de interpelar a ação do professor em sua conduta, caracteriza-se como governamentalidade. Esses modos, calcados nos princípios modernos apresentados até aqui, buscam fixar um sujeito, uma identidade, estabelecendo uma verdade sobre o mesmo e a respeito da escola. A pedagogia, conforme apontam Garcia (2002) e Lima (2002), apropria-se do discurso sobre o sujeito moderno e, então, desenvolve métodos para que o indivíduo aprenda e se desenvolva, a partir das habilidades a serem postas em marcha.

No entanto, a pedagogia e a filosofia são campos de saberes que não estão isentos das relações de poder que lhes atravessam, visto que, como afirma Revel (2011):

O saber está basicamente ligado à questão do poder na medida em que, a partir da idade Clássica, é por meio do discurso da racionalidade- isto é a separação entre o científico e o não científico, entre o racional e o não racional, entre o normal e o anormal- que será efetuada uma ordenação geral do mundo, quer dizer, também, dos indivíduos, que passam, ao mesmo tempo, por uma forma de governo (Estado) e por procedimentos disciplinares. (p. 134).

Logo, temos que o discurso sobre a racionalidade seria o organizador geral do mundo e, por consequência, também organizaria ou direcionaria os saberes pedagógicos e filosóficos, uma vez que esses primam pelo aperfeiçoamento do sujeito dotado de razão. Nesse mesmo sentido, a saber, de um direcionamento ou formas de condução, Sloterdijk (2000, p. 17),

referindo-se ao humanismo, defende que: “Faz parte do credo do humanismo a convicção de que os seres humanos são ‘animais influenciáveis’ e de que é, portanto, imperativo prover-lhes o tipo certo de influências”. Seguindo em sua argumentação, Sloterdijk (2000) afirma que a característica fundamental da humanidade se dá a partir de escolhas:

Mas o que se diz com isso é que a humanidade consiste em escolher, para o desenvolvimento da própria natureza, as mídias domesticadoras, e renunciar às desinibidoras. O sentido dessa escolha de meios consiste em desabituar-se da própria bestialidade em potencial, e pôr distância entre si e a escalada desumanizadora dos urros do teatro (p. 18-19).

No humanismo, há uma liberdade de escolha. No entanto, essa escolha há de ser conduzida para alcançar seus objetivos edificantes. Mesmo assim, em nosso contexto contemporâneo, Sloterdijk (2000) aponta o fracasso do humanismo e de sua aposta na leitura dos textos clássicos, esses entendidos enquanto mídias domesticadoras, como forma eficaz de conduzir o homem ao abandono, à sua barbárie em potencial.

Diante do exposto, cabe a pergunta acerca das formas de condução que se fazem presentes nos discursos do ensino da filosofia, que enunciam formas de ser professor de filosofia no ensino médio. Tais discursos mantêm a recorrência do saber moderno, que busca o aperfeiçoamento do indivíduo, sua autonomia, sua criticidade e sua reflexividade. Assim, intentamos percorrer a produção discursiva materializada nos textos educacionais referentes ao ensino da filosofia, os quais foram escolhidos para nossa pesquisa. Pretendemos destacar a regularidade discursiva de princípios da educação moderna presentes nas políticas públicas educacionais para o ensino da filosofia, bem como apontar que esse é o modo de dizer a verdade a respeito do ensino da filosofia.

## 5 DISCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PROVENIÊNCIA DOS SABERES MODERNOS E SEUS EFEITOS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

*Quando a vida do pensamento explode, não sabemos se vai manifestar-se crítica ou acriticamente, radical ou não radicalmente, racional ou irracionalmente. A expansão e diversificação do pensamento caracterizam a vida da Filosofia, a vida do pensamento, e não sua postura “crítica”, ou “racional”, ou “fundadora” ou “universal”. Proclamar inicialmente que a Filosofia será crítica, radical ou racional, é como tentar prever as suas insuspeitadas formas de desenvolvimento. (CABRERA, 2010, p.14)*

Neste capítulo, será feita uma análise da regularidade dos princípios modernos para o ensino da filosofia no discurso das políticas públicas educacionais. Igualmente, será analisado como esses discursos conduzem modos de pensar e de agir relacionados ao ensino da filosofia na escola básica. Ou seja, será importante perseguir, a partir da discursividade materializada nos textos, o governo posto em jogo, que enuncia, por assim dizer, modos de ser professor de filosofia no ensino médio brasileiro. Entendemos a governamentalidade como um conjunto complexo de relações, que tem, por finalidade, agir sobre a conduta dos indivíduos. Conforme Foucault (2013) em entrevista concedida a DREYFUS e RABINOW:

[...] Ele não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados, mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou de grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica, mas modos de ação mais ou menos refletidas e calculadas, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros. (FOUCAULT, 2013, p. 288).

Nessa parte do estudo, tomaremos, como fio condutor, a genealogia foucaultiana nos termos da proveniência. Compreendendo a história pelo viés genealógico, a partir de relações de poder e de saber, consideraremos a história do ensino da filosofia, no ensino médio brasileiro, não como algo da ordem do acaso ou do necessário, mas sim como produto de relações de poder e de saber que produzem verdades vinculadas ao seu tempo. É nesse processo de relações que ocorrem entre os diferentes discursos que os textos das políticas públicas se constituem como um espaço de circulação de discursos sobre o ensino da filosofia, produzindo efeitos na conduta dos professores.

A genealogia foucaultiana se desdobra, de acordo com Williams (2013), em questões como: “O que condicionou a evolução a esta situação? Como ela condiciona movimentos para

o futuro? Que atos são transgressões desta genealogia? E quais apenas reforçam seus grilhões?” (WILLIAMS, 2013, p. 163). Entendemos que, por um lado, o discurso sobre educação se aproxima de uma resposta à última questão, a saber: “E quais apenas reforçam seus grilhões?”. O discurso educacional, ao conservar um modo de ser professor de filosofia, desempenha o papel de reforçar os grilhões do passado no presente. No entanto, como nos sugere a genealogia, tais “grilhões” não são resultados de uma necessidade histórica, mas sim o produto de relações de poder e saber. Nesse sentido, faz-se importante compreender o contexto da institucionalização da filosofia como disciplina escolar, no qual há uma significativa dispersão discursiva acerca de seu ensino.

Desse modo, abordando a história como genealogia, para Foucault (1979), há o movimento de proveniência, o qual busca interpretar a exterioridade dos acidentes e não a verdade e o ser das coisas. A materialidade de nossa pesquisa não servirá para desvelar o sentido exato do que os textos querem dizer. Ela é importante na medida em que são textos oficiais da educação, que, como tais, legitimam-se em práticas discursivas, as quais fazem circular enunciados considerados como verdadeiros e produzindo efeitos de verdade. Considero as políticas públicas educacionais como espaço de produção e de circulação de efeitos de sentido para a escola, bem como para o professor de filosofia, e como um espaço privilegiado de modos de se enunciar identidades. Torna-se, pois, uma importante maquinaria de governamentalidade, que busca estruturar a ação dos indivíduos. Levando em conta tais aspectos, procuraremos apontar, nos textos selecionados, como se referem ao professor de filosofia no ensino médio, o que, por conseguinte, produz seus modos de pensar e de agir na escola. Para tanto, destacaremos o quanto se mantém uma regularidade de um saber que se refere ao sujeito compreendido pela educação e, em decorrência, para o ensino da filosofia, a saber: o sujeito racional, centrado, autônomo, consciente que se deriva de uma racionalidade moderna.

## **5.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL**

O discurso sobre o ensino da filosofia no Brasil, historicamente, é marcado por continuidades e por descontinuidades. Isto é, ao trata do tema, sempre nos remetemos aos períodos de instabilidade; momentos de presença e de ausência no currículo escolar. Seguindo Alves (2002), em seu esquema a respeito dos períodos de presença e de ausência da filosofia na escola, temos: presença garantida no período colonial até a República; presença indefinida, da primeira República ao golpe civil militar de 1964; ausência definida, no período pós-1964;

e, finalmente, presença controlada, no período de redemocratização política, pós 1980, considerando o período em que o texto foi escrito.

A filosofia emergiu, de forma obrigatória, na Reforma Capanema, em 1942. Tal obrigatoriedade se estendeu ao território nacional. Naquele momento, evidenciava-se uma educação voltada para uma camada específica da população brasileira. Segundo Rodrigues (2012, p. 71): “Com a Reforma Capanema, em 1942, torna-se obrigatório o ensino da Filosofia, de modo especial nas escolas religiosas, que atendiam às elites sociais e econômicas do país”. Contudo, no ano de 1961, a filosofia deixou de ser obrigatória com a promulgação da Lei 4.024/1961, que a posicionou como disciplina complementar. Em 1971, no período da ditadura civil militar, o ensino da filosofia passou a ser ausente nas grades curriculares do ensino médio, com a Lei 5.692, conforme Alves (2002, p. 38-39):

[...] criaram-se, desse modo, algumas situações para justificar a ausência da filosofia no currículo, [...] As disciplinas criadas foram: educação moral e cívica (EMC), organização social e política brasileira (OSPB) e estudos de problemas brasileiros (EPB), esta apenas prevista para o nível superior.

O retorno da filosofia, aos currículos escolares, deu-se no contexto da construção da LDBEN, Lei n. 9.394/1996 e, também, anteriormente, no período da construção da Constituição Federal de 1988. Nessa época, o Brasil vivia a atmosfera da redemocratização do Brasil, da construção de uma nova ideia de sociedade, de cidadão e, assim, de um novo projeto de democracia para um país o qual, há pouco, estava saindo de vinte anos de ditadura civil militar.

O processo de construção do texto que visava embasar a LDBEN (Lei n. 9.394/1996) já apontava um caráter incipiente de democracia com relação à construção das propostas que, em seu processo inicial, em 1988, mantiveram-se com os ideais de compromisso com uma educação pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade. Esses ideais eram defendidos pelas comunidades educacionais, como aponta Alves (2002, p. 57):

[...] o modo como e a partir de quem é deflagrado o processo de construção da LDB, em 1988, é algo original na história das reformas educacionais brasileiras. Pela primeira vez, e diferentemente de nossa tradição, tem-se um projeto educacional que é uma iniciativa do Legislativo e gestado no interior da comunidade educacional, com ampla participação de organizações populares, e não como uma iniciativa do poder Executivo.

Com tal proposta, originada na história das reformas educacionais, passa-se a pensar em outro tipo de sociedade: uma sociedade mais livre, com mais direitos. Dentre esses, estava

o direito à educação pública e de qualidade para todos. No entanto, o texto final, o qual constituiu a LDBEN (Lei n. 9.394/1996), desconsiderou tais lutas e ideais. Segundo defende Rodrigues (2012, p. 71):

A luta e a contestação dos educadores brasileiros e dos setores populares em prol de reformas educacionais, sociais e políticas, desde meados da década de 80, alteram-se e são desestruturadas, por meio da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 –, que desconsidera todo esse processo e esvazia a correlação de forças, a partir do modelo neoliberal que se adota no país, desde o início do governo de Fernando Collor de Mello, consolidando-se e aprimorando-se com os dois períodos de governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC – de 1998 a 2002 [...].

É nesse contexto de modelo educacional que o ensino da filosofia emergiu, novamente, na legislação educacional e, como discurso, passou a ser produzido e disperso nos documentos oficiais que se sucederam, ainda que sua obrigatoriedade não estivesse garantida na LDBEN (Lei n. 9.394/1996). Alves (2002) classificou a situação da filosofia como “inócua”, uma vez que, nessa versão da LDBEN, a filosofia não figurava como disciplina, mas como domínios a serem alcançados pelos estudantes ao final da terceira etapa da escola básica:

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:  
III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, p. 33).

Mesmo representando um avanço, a emergência da filosofia como conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, a LDBEN (Lei n. 9.394/1996) não tornava obrigatória a disciplina<sup>9</sup>. A filosofia se manteve, assim, ora sendo preterida dos currículos do ensino médio, em governos como de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)), entre os anos de 1995-2002, e ora ganhando espaço em governos com matriz mais popular, como no caso de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores (PT)), entre os anos de 2003-2011.

Com relação à instabilidade do ensino da filosofia no ensino médio e às mudanças de governos, Silvio Gallo, em entrevista para Tomazetti e Benetti (2016, p. 101), ressalta que:

<sup>9</sup>Atualmente, o ensino da disciplina filosofia encontra-se novamente em um processo de indefinição, tendo em vista os termos que constam na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que posiciona a mesma como *estudos e práticas* a serem desenvolvidos ao longo do ensino médio. Desse modo, atualiza-se a indefinição de como se dará sua presença e quais objetivos serão norteadores da filosofia nos currículos das escolas de ensino médio público do Brasil.

Apenas em 2008 logramos conseguir a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia, justamente no contexto de um governo que tinha uma visão diferente do anterior, muito mais preocupado com as questões sociais e com menos impacto do neoliberalismo (o que não significa que também não tivesse elementos dessa praga contemporânea).

É possível, então, percebermos que a inconstância da filosofia no currículo está implicada com trocas de governos, que foram constituindo os modos de seu posicionamento na escola básica. De acordo com Gallina (2000, p. 34): “[...] o que está em questão é o fato de que a disciplina (filosofia) tem uma história e de que esta sempre esteve vinculada ao contexto da própria história da educação brasileira”. Os objetivos da filosofia, no ensino médio, submetem-se, de certo modo, aos objetivos a serem alcançados pela educação brasileira como um todo, os quais visam a um projeto de nação para o país. A entrada da disciplina filosofia, em 2008, associa-se ao momento de expansão da escola pública brasileira, assim como o apontado por Moehlecke (2012, p. 43):

Em termos nacionais, o setor privado, inclusive, diminuiu sua participação. Se, em 1997, esse setor era responsável por 20% das matrículas oferecidas no ensino médio, em 2007 esse percentual caiu para 10,7%, enquanto a rede estadual, antes responsável por 72,5%, passou a atender a 86,5% dos alunos matriculados, indicando um aumento do peso e da responsabilidade do poder público estadual nesse nível.

Nesse contexto da expansão da escola pública, apontado por Moehleck (2012) e considerando sua relação com o ensino da filosofia no ensino médio, Rondon (2011) já observava o modo de sua recepção a partir da inserção de grande parte da população ao ensino médio.

A Lei 11.684 de 2008 não teve importância apenas pela inclusão da Filosofia (e da Sociologia) no Ensino Médio, mas o fez num momento de maior expansão no número de matrículas nessa etapa do ensino em toda a história deste país. Essa população, pela primeira vez, poderá ter acesso aos conhecimentos dessa área do saber humano, da qual sempre foi banida. Nesse sentido é que não entendemos o lamento de muitos de nossos colegas sobre o “desinteresse” dos alunos em relação à Filosofia. Ora, como se interessar por algo de que nunca ouvimos falar? Ou, no máximo, como uma imagem caricatural e preconceituosa de um saber de um grupo de “desocupados” que podem dedicar horas de ócio a temas não produtivos e a “viagens” (na expressão dos alunos) intermináveis (RONDON, 2011, p. 27).

Diante do exposto, são notórios não só alguns desafios encontrados pela filosofia, como também pela escola, de um modo geral, no que diz respeito à expansão do ensino médio. Entretanto, mesmo pressupondo, juntamente com Rondon (2011), que os estudantes

nunca tenham ouvido falar sobre filosofia, ainda assim essa disciplina, no Brasil, já possuía sua história e um saber acumulado.

Considerando o exposto, entendemos que é possível nominá-la como momentos de proveniência histórica. Nesse sentido, a discursividade produzida não resulta em uma verdade absoluta sobre esse ensino, mas sim esse momento histórico registra o que foi possível de ser dito sobre esse campo de saber. Nesse sentido, tomamos a LDBEN (Lei n. 9.394/1996) como uma primeira engrenagem pertencente a uma maquinaria que faz circular sentidos para a filosofia, assim como para o seu ensino, enunciando modos de ser professor de filosofia no ensino médio. A LDBEN (Lei n. 9.394/1996) é um marco legal relevante, uma vez que estabeleceu mudanças significativas em relação aos regramentos anteriores para a Educação Nacional.

Uma das mudanças significativas foi a consagração do ensino médio como etapa final da educação básica, definindo objetivos no tocante à formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, bem como a formação técnica para o trabalho. Como pano de fundo de tais mudanças na legislação educacional brasileira, está o objetivo de fixar uma identidade ao ensino médio, conectada à educação básica, que passa a ser garantida, pelo Estado, para toda a população, no intuito de desfazer a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório ao ensino superior.

No referente ao ensino da filosofia, mais especificamente, destacam-se as determinações da LDBEN (Lei n. 9.394/1996): a filosofia é ofertada na forma de “conteúdos necessários a cidadania”, não logrando o status de obrigatoriedade no currículo. No entanto, para além da LDBEN, a produção discursiva sobre o ensino da filosofia continuou sua dispersão por meio da materialidade dos textos oficiais.

A segunda engrenagem a pôr em marcha sentidos para o ensino da filosofia foram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2000, divulgados pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Motivados pela visão de que a forma de organização do ensino médio estaria, segundo os PCNEM/2000, sustentada no acúmulo de informações, em um ensino descontextualizado e compartimentalizado, os PCNEM/2000 propuseram fomentar uma reestruturação curricular no ensino médio, seguindo as DCNEM/1998. Dessa maneira, buscou-se desenvolver um ensino voltado para o domínio de competências básicas, como a contextualização, a interdisciplinaridade e a capacidade de aprender do aluno. Assim, o objetivo dos PCNEM/2000 foi criar um novo ensino médio, o qual correspondesse, de modo mais adequado, à realidade dos alunos. De modo geral, eles tinham, como função, servir de

referência aos professores e coordenadores pedagógicos, na organização e na implementação dos projetos pedagógicos das escolas.

Esses PCNEM/2000 estão dispostos em quatro volumes: no primeiro volume, Parte I, encontram-se as justificativas e as bases legais que o embasam. Os outros três volumes referem-se às três áreas de conhecimento que compõem a proposta de currículo do ensino médio: Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; Parte IV - Ciências Humanas e suas tecnologias. Esses textos explicitam as bases teóricas de cada área, suas orientações quanto à seleção de conteúdos e a métodos a serem desenvolvidos em cada disciplina, bem como normatiza as competências e as habilidades que os alunos devem construir ao longo da educação básica. Ressaltamos a área de Ciências Humanas e suas tecnologias, pois é nela que se faz referência à presença da filosofia no ensino médio.

Os PCNEM/2000 delineiam alguns elementos que servem para auxiliar na contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos ao ensino médio. Tomando como ponto de partida o inciso III § 1º do Artigo 36, da LDBEN (Lei n. 9.394/1996, o texto formula três questões a serem analisadas, a saber: (1) que conhecimentos são necessários? (2) que Filosofia? e (3) de quais aspectos se deve recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? Após, discutem-se as competências e habilidades a serem desenvolvidas em filosofia. Imediatamente, o texto apresenta um resumo e os desafios para a componente filosofia. Por fim, apresenta-se a bibliografia.

O documento se propõe a responder duas questões, que se remetem diretamente ao professor de filosofia, “[...] (a) que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia?” (BRASIL, 2000, p. 46). Na tentativa de uma resposta à pergunta (b), que abarque de modo geral todas as vertentes filosóficas possíveis de serem abordadas pelo professor no ensino médio, define, como sua característica principal, o que segue:

*Nesse sentido, já quando os primeiros pensadores apontaram-na na direção da **verdade** e da **razão** de ser das coisas, uma concepção filosófica define parâmetros, possibilidades de pensar que, supostamente, trazem a verdade à razão de quem pensa ou, se preferirmos, faz a razão desvelar a essência por trás das aparências. E embora seja evidente que hoje ninguém tem o privilégio particular de poder indicar qual é o critério correto e adequado para razão ou verdade, é também correto que nenhuma filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de razão com a qual ela mesma veio ao mundo sem, ao mesmo tempo, contradizer exatamente aquilo que faz, a saber, tentar, com os meios de que dispõe, lançar luz onde a*

*compreensão não parece alcançar, enxergar para além das aparências... (BRASIL, 2000, p. 46-47, grifo nosso).<sup>10</sup>*

Nesse excerto, deposita-se a centralidade da filosofia na direção da verdade e da razão. Quando a atividade filosófica é representada na direção do uso da razão, pressupõe-se uma maneira adequada de se fazer esse uso dela. Quando pensamos nos “primeiros pensadores”, que elevaram a razão como grau último para se alcançar a verdade, podemos pensar em Platão. Esse posicionava as sensações a uma categoria inferior, que logo teria que ser superada para não se manter no nível do mutável, no âmbito do erro. Não negamos o caráter de racionalidade e da verdade na tradição filosófica e sua importância no desenvolvimento de tal tradição, no entanto, buscamos ressaltar que essa tradição pressupõe um bom uso da razão para se acessar a verdade, em detrimento de outros modos. Jorge Larrosa, no que se refere ao conceito de experiência, pontua que:

A razão tem de ser pura, tem de produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, muito ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, muito ligada a situações concretas, particulares, contextuais, muito ligada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios. Por isso, há de se desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e falar e de atuar racionalmente (LARROSA, 2004 apud GELAMO, 2010, p. 11).

No trecho anterior, destacamos a ativação da racionalidade moderna como um saber que se sobrepõe aos demais saberes possíveis de serem ativados como, por exemplo, o saber pela experiência. Nesse sentido, lembremos Revel (2011), sobre o discurso do saber que se liga ao poder por meio do discurso da racionalidade. No excerto abaixo, retirado dos PCNEM de 2000, temos a caracterização da especificidade da atividade filosófica no conceito de reflexão:

*[...] a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua natureza reflexiva [...] Observadas as diferenças de intenção nas várias abordagens filosóficas, o conceito de **reflexão**, em geral, abarca duas dimensões distintas que freqüentemente se confundem: a **reconstrução (racional)**, quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação. É nesse sentido que pode(m) ser entendida(s) a(s) lógica(s), a(s) teoria(s) do conhecimento, a(s) epistemologia(s) e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicitar teoricamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras; a **crítica**, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e ação compulsivamente restritos, pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos e, por um esforço de análise, consegue*

<sup>10</sup> A materialidade analisada será apresentada desta forma no decorrer do texto para fazer distinção ao referencial bibliográfico.

*flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, seu caráter propriamente ilusório* (BRASIL, 2000, p.47, grifo nosso).

Nessa passagem, mais uma vez, o texto busca fixar uma identidade para a atividade filosófica, reportando-se ao modo como o professor de filosofia pode ou deve compreender sua atividade e, a partir de tais indicações, desenvolver habilidades e competências nos estudantes. Contudo, por mais que o documento vise abordar o essencial da atividade filosófica no conceito de reflexão, podemos pensar, como Deleuze e Guattari, na obra *O que é a filosofia?* (1992), quando não definem a especificidade da atividade filosófica como reflexão, já que argumentam que não é preciso esperar pela filosofia para refletir:

[...] acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte de reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.14).

Esses filósofos apontam para outro registro possível de se pensar a filosofia, como também o seu próprio ensino. Afirmam que a função da filosofia está na criação de conceitos. No entanto, advertem que essa função de criar conceitos não lhe dá um caráter de proeminência ou de privilégio diante de outras áreas. Com tais caracterizações sobre a especificidade da filosofia, o texto dos PCNEM de 2000 busca responder quais conhecimentos são necessários de serem transmitidos aos estudantes no ensino médio, reportando-se, assim, diretamente ao modo como o professor de filosofia deve conduzir suas aulas. Acrescenta-se que, quando temos na seguinte passagem dos PCNEM de 2000 (BRASIL, 2000, p. 50, grifo nosso): “Que o estudante tenha se apropriado *significativamente* de um determinado conteúdo filosófico, significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou *conscientemente* de um *método* de acesso a esse conteúdo”. Em tal passagem, apontamos que a apropriação significativa do conteúdo filosófico está diretamente ligada à apropriação consciente de um método e, então, temos a ativação e a circulação do saber do sujeito consciente, centrado e instituído pelos princípios modernos da educação.

A terceira engrenagem do que, nesse estudo, denominamos de uma maquinaria discursiva que coloca em circulação sentidos para o ensino da filosofia foi publicada em 2002, por intermédio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC): Parâmetros Curriculares Nacionais *mais* Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Objetivando contribuir para a implementação das reformas educacionais, definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentadas por

Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, os PCNEM (+) definem, dentre seus objetivos, facilitar a organização do trabalho da escola.

Inicialmente o texto dos PCNEM (+) trata da reformulação do ensino médio e das áreas de conhecimento. Em seguida, é discutida a área das Ciências Humanas e suas tecnologias. Após, é tratado cada componente da área das humanidades, a saber: Filosofia; Geografia; História e Sociologia. Por fim, é discutida a formação profissional permanente dos professores.

No que concerne ao ensino da filosofia, o texto dos PCNEM (+) expõe a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se deseja promover e apresenta, dessa maneira, um conjunto de sugestões de temas para o ensino disciplinar na área. Os PCNEM (+) se pautam pela LDBEN (Lei n. 9.394/1996), nos artigos:

- *o art 2º prescreve que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;*
- *o art. 27, que trata dos conteúdos curriculares da educação básica, estabelece como diretrizes a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;*
- *o art. 35 estabelece como finalidades do Ensino Médio, além da preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, o seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (inciso III) e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (inciso IV);*
- *o art. 36, sobre o currículo do Ensino Médio, dispõe no inciso III do § 1º que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

Tomando como base os artigos 2º, 27, 35 e 36 da LDBEN (Lei n. 9.394/1996), o texto dos PCNEM (+), para a componente filosofia, está disposto em cinco partes: os conceitos estruturadores da filosofia; o significado das competências específicas da filosofia; a articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da filosofia; sugestões de organização de eixos temáticos em filosofia e bibliografia.

Uma passagem dos PCN+ de 2002, por sua vez, menciona a seguinte referência ao trabalho do filósofo-educador e a finalidade das habilidades e competências a serem trabalhadas junto aos estudantes:

*Assim, no presente documento discutiremos o trabalho do filósofo-educador e suas intenções pedagógicas – nesse caso, intencionais e pragmáticas – de proporcionar a ocasião oportuna para seus alunos desenvolverem determinadas competências e habilidades que os tornem **sujeitos autônomos e cidadãos conscientes** (BRASIL, 2002, p. 42, grifo nosso).*

Nesse trecho, o documento reforça a identificação do professor como filósofo-educador e o papel pedagógico desse quando indica que, ao desenvolver determinadas habilidades e competências, os estudantes se tornariam sujeitos autônomos e conscientes. Não raro é o fato de encontrarmos discursos que vinculem o desenvolvimento de habilidades e competências para o ensino da filosofia atrelado às metodologias que melhor correspondam a esses objetivos<sup>11</sup>. Logo, ativa-se o discurso que valoriza o método para fins de aperfeiçoamento de um indivíduo, sustentado pelos princípios da educação da modernidade. É necessário lembrar, mais uma vez, Larrosa (2002, p. 28), no que diz respeito à concepção de método e suas implicações no campo educacional:

A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do método, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a idéia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las.

A experiência, quando subsumida ao método, impede o indivíduo de experienciar o mundo e dar sentido a ele. Nesses termos, é importante perguntar como devemos pensar a atividade de problematização no ensino da filosofia, visto que o texto dos PCNEM de 2000 relaciona a contribuição específica da filosofia à apropriação significativa e consciente dos conteúdos, do método e problematização, quando afirma que:

---

<sup>11</sup>Entendo que essa questão das habilidades e competências para o ensino da filosofia merece uma análise mais detida tendo em vista que se relaciona diretamente com a caracterização do ensino da filosofia como “estudos e práticas” desenvolvidas nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, este não é o escopo desse trabalho ficando, assim, tal análise para estudos posteriores.

*[...] o estudante tenha se apropriado **significativamente** de um determinado conteúdo filosófico significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou **conscientemente** de um **método** de acesso a esse conteúdo. Apropriar-se do **método** adequado significa, primariamente, portanto, construir e exercitar a **capacidade de problematização**. Nisto consiste, talvez, a contribuição mais específica da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio: auxiliá-lo a tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio. Portanto, a competência de leitura significativa de textos filosóficos consiste, antes de mais nada, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, apropriar-se reflexivamente do conteúdo (BRASIL, 2000, p.50, grifo nosso).*

Notamos que se posiciona o professor de filosofia como aquele que deve assumir os preceitos do sujeito moderno quando enuncia o exercício filosófico para o ensino médio como a busca consciente de um método. Nesse sentido, a questão que fica na superfície discursiva é a figura do sujeito, uma vez que, segundo Rodrigo Gelamo (2009, p.132),

O pensamento filosófico ocidental constituiu-se, precisamente, a partir de uma referência quase obsessiva a essa figura [sujeito] e, conseqüentemente, a partir dessa figura foi sendo criada uma concepção de ensino e de aprendizagem que passou a nortear o ensino da Filosofia.

Enfim, a quarta engrenagem discursiva sobre o ensino da filosofia foi publicada no ano de 2006, por meio do MEC e da SEMTEC: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. As OCNEM/2006 são compostas por três volumes: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

As OCNEM/2006 enfatizam dois âmbitos: o primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. E o segundo ponto destacado pelo documento, seria a organização curricular com os seguintes componentes:

- *base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno;*
- *planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;*
- *integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;*

- *proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;*
- *participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.*

No que se refere aos conhecimentos de filosofia, o texto está disposto em seis partes: a primeira trata da identidade da filosofia; a segunda discute os objetivos da filosofia no ensino médio; a terceira explicita as habilidades e as competências a serem trabalhadas no ensino da filosofia no ensino médio; a quarta é a parte que debate a metodologia do ensino da filosofia e, por último, é apresentada a bibliografia utilizada.

Cabe destacar a centralidade que as OCNEM/2006 depositam na história da filosofia e em sua importância para o seu ensino no ensino médio. Com referência à história da filosofia nas OCNEM/2006, encontramos os seguintes aspectos:

*É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. (BRASIL, 2006, p. 27).*

Ainda que as orientações deem ênfase à história da filosofia, destacando seu caráter central, fica por ser discutido, ainda, no documento, qual história da filosofia abordar. Se entendemos que é correto afirmar, assim como afirmam as OCNEM/2006, que há tantas filosofias quanto filósofos, então isso deve ser válido também para a história da filosofia. No entanto, o que se pode perceber, a partir dos conteúdos apresentados, é uma história da filosofia com abordagem predominante de um saber eurocêntrico. Nas sugestões de conteúdos o documento afirma:

*A sequência de temas acima perpassa a História da Filosofia. Desse conjunto, o professor pode selecionar alguns tópicos para o trabalho em sala de aula. É importante ter em mente que tal elenco propicia uma unidade entre o quadro da formação e o quadro do ensino, desenhando possíveis recortes formadores, agora bem amparados em um novo arranjo institucional. (BRASIL, 2006, p. 35).*

A analítica discursiva dos documentos realizada, até este momento, permitiu que se fosse apontada a continuidade do discurso do saber do sujeito moderno, soberano, autônomo, crítico e suas implicações para o ensino da filosofia, assim como para o professor. Tais implicações resultam em efeitos de verdade para a docência em filosofia no ensino médio. Portanto, abordamos como o sujeito professor de filosofia foi posicionado em tais discursos, a partir de um saber sobre o ensino da filosofia que se encontra disperso nos textos oficiais.

Entretanto, para além de uma análise discursiva na materialidade dos textos aqui analisados, buscamos compreender como se organizou o discurso sobre o ensino da filosofia, tendo em vista que:

Em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada materialidade (FOUCAULT, 2012a, p. 8-9).

Assim, os discursos a respeito do ensino da filosofia, tomados no recorte temporal de 1996 a 2006, inserem-se em uma formação discursiva que enuncia um modo de ser professor de filosofia na escola básica. Assim sendo, em nível de proveniência, o discurso, até aqui analisado, exerce condição de existência para um ensino de filosofia possível de ser dito. Portanto, para compreender os modos pelos quais nos tornamos sujeitos professores de filosofia em nosso tempo presente, ainda é preciso considerar outros discursos dispersos sobre o ensino da filosofia. Será a partir de tais dispersões que descreveremos a continuidade de uma governamentalidade no modo de ser dos professores de filosofia em nosso tempo presente. Essa governamentalidade tem o poder de controlar, dominar e excluir certos discursos com relação a esse campo de saber chamado ensino de filosofia, assim como tem o poder de governar a conduta do outro.

## 6 EMERGÊNCIA DO SABER MODERNO NO DISCURSO DO ENSINO DA FILOSOFIA

*De acordo com os padrões monotonamente recitados pela comunidade de filósofos, Filosofia é atividade de reflexão teórica, com vocação universal, que opera com métodos argumentativos em contato com a tradição filosófica ocidental. Todo mundo aceita essa caracterização de Filosofia. O problema não é, pois, o de não sabermos o que seja a Filosofia, mas de sabê-lo demasiado. Eu gostaria de poder recuperar aquele âmbito onde a Filosofia não consegue ser definida com tanta precisão, onde ela ainda é problema. (CABRERA, 2010, p.12)*

Para Foucault (1979, p. 15), “A genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos”. Tomamos, como inspiração, os pergaminhos que se embaralham, nos termos da emergência, na análise da materialidade que segue. Concebemos a emergência menos como algo da ordem do surgimento necessário e mais como a cena em que as forças se arriscam e se afrontam, abrindo, assim, espaço para poder triunfar ou ser confiscadas, como nos aponta Foucault (1979), em sua apropriação da genealogia nietzschiana. Ademais, há vários começos possíveis na filosofia, assim como há vários começos possíveis para seu ensino. Como diz um ditado, difundido entre profissionais da área, “há tantas filosofias quanto são os filósofos”. Também a filosofia possui histórias e não história. No entanto, algumas histórias emergem com mais força do que outras, tornando-se, assim, maneiras legítimas de contar tais histórias.

A proveniência que procuramos desenvolver, no capítulo anterior, auxilia-nos a pensar o modo como a filosofia, bem como seu ensino, são praticados como discursos que se materializam em textos legais específicos da área do ensino da filosofia. A partir da descrição de recorrências no discurso sobre o ensino da filosofia, será possível descrever uma governamentalidade em seu interior, que busca agir sobre a ação dos indivíduos; neste caso, uma ação na conduta dos professores de filosofia.

Nesse capítulo, os pergaminhos embaralhados da genealogia serão os materiais produzidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), sobretudo os textos produzidos para compor os volumes *Filosofar e Ensinar a Filosofar*, assim como os textos da *Revista Digital de Ensino de Filosofia (Refilo)*. Tais materiais foram produzidos entre os anos de 2015 e 2017.

Como um primeiro movimento em direção à emergência do ensino da filosofia nos referidos materiais, temos os pergaminhos da ANPOF.

Posto isso, cabe salientar a grande lacuna de vinte e um (21) anos, 1983 a 2006, no que diz respeito à discussão sobre ensino da filosofia na ANPOF. As discussões específicas sobre o ensino da filosofia encontrariam espaço de discussão no Grupo de Trabalho Filosofia da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), após o ano de 1995. Nesse período lentamente ocorre a presença da temática ensino da filosofia no GT Filosofia da Educação, da ANPED. É importante tal menção tendo em vista que um dos objetivos da ANPOF, desde sua criação, fora de fomentar, em todos os níveis, a investigação filosófica. No entanto, as investigações sobre o ensino da filosofia entraram na ordem discursiva da associação somente a partir de 2006. Ainda assim, as produções bibliográficas do *GT Filosofar e Ensinar a Filosofar* servem como fonte de pesquisa e de reflexão para pesquisadores, professores e público em geral, os quais se interessem por tal campo de saber, tornando-se, assim, um inestimável acervo materializado da prática a respeito do ensino da filosofia no ensino médio, considerando o momento histórico de sua criação.

A ANPOF foi fundada no ano de mil novecentos e oitenta e três, (1983), durante reunião sobre pesquisa em filosofia, realizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), em Brasília, Distrito Federal (DF). Desde seu início até hoje, ela tem, como alguns de seus objetivos, promover uma maior integração dos cursos de pós-graduação em Filosofia; defender os interesses das pós-graduações, da área que lhe diz respeito, junto aos órgãos competentes e fomentar, em todos os níveis, a investigação filosófica no país. Para exemplificar o tamanho da importância da ANPOF, explicitaremos as variadas temáticas desenvolvidas pela associação por meio de seus grupos de trabalhos. Com a finalidade de unificar os trabalhos, desfazer o isolamento das pesquisas, propiciar uma maior troca entre os pesquisadores e facilitar o acesso ao resultado dos trabalhos produzidos, a ANPOF promoveu a criação de Grupos de Trabalho (GTs). A associação, hoje, conta com oitenta (80) GTs.

Logo, é fundamental salientar que, dentre os 80 GTs, está o **GT Filosofar e Ensinar a Filosofar**, criado no ano de 2006. Tendo em vista que a fundação da ANPOF, conforme já dito aqui, data do ano de 1983, torna-se relevante destacar o ano de sua criação pela razão de proximidade com o retorno da filosofia como obrigatória, o que se deu em 2006. A referida obrigatoriedade ocorreu com o parecer CNE/CEB n. 38/2006 e com a efetiva lei n. 11.684/2008. O GT<sup>12</sup> tem, entre seus temas de pesquisa e problemáticas, os seguintes direcionamentos: interações entre o Filosofar e Ensinar a Filosofar; Filosofia do Ensino de

---

<sup>12</sup> Será empregada essa sigla para ser feita a referência ao GT Filosofia e Ensinar a Filosofar.

Filosofia; presença da Filosofia nos níveis fundamental, médio e superior de ensino visando, também, abordar toda a circulação extra acadêmica sobre o discurso da filosofia. Desse modo, assim como consta no site da associação, o GT FEF se dispõe a discutir o ensino de filosofia, sua circulação em contexto formal e informal, tratando as temáticas como um problema filosófico.

O GT, desde o período de sua criação, promoveu quatro encontros, a saber: I Colóquio Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (ANPOF), entre os dias 22 e 26 de outubro de 2007, em Uberlândia, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU); II Colóquio Nacional do GT FEF (ANPOF), entre os dias 10 e 11 de setembro de 2009, no Rio de Janeiro, na Universidade Gama Filho (UGF); o I Colóquio Nacional do Ensino de Filosofia: o que queremos com o filosofar na Educação Básica?, ocorrido entre os dias 01 e 03 de dezembro de 2011, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o IV Encontro GT FEF, o qual aconteceu entre os dias 08 e 10 de novembro de 2017, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – Campus I<sup>13</sup>.

Além disso, de 1983 até o presente momento, a ANPOF vem promovendo encontros com a comunidade acadêmica da área, de modo a dar visibilidade e fomentar o diálogo entre as pesquisas produzidas em âmbito nacional. Entre os anos de sua fundação até hoje, foram promovidos dezessete (17) encontros. A partir do ano de 2013, estão disponíveis, em formato de coletâneas e de cadernos de resumos, as produções resultantes desses encontros. Do acervo disponibilizado pela Associação, é possível acessar as coletâneas e os cadernos de resumos dos encontros mais recentes: XV, XVI e XVII. No ano de 2012, foram produzidos os cadernos de resumos da ANPOF em decorrência do XV Encontro Nacional, realizado entre os dias 22 e 26 do mês de outubro, na cidade de Curitiba (PR). Os cadernos de resumos desse encontro contam com um número expressivo de 1.794 resumos, bem como um número não menos expressivo de 2.300 pesquisadores participantes. Em 2013, foi publicada uma coleção, ainda em decorrência do XV encontro, contendo nove (9) volumes. No ano de 2015, foi publicada a coleção do XVI Encontro nacional da ANPOF, realizada em Campos do Jordão (SP), entre os dias 27 e 31 de outubro de 2014. O referido encontro contou com o significativo número de 2.200 pesquisadores, dos quais mais de 75% de docentes eram oriundos de Programas de Pós Graduação em Filosofia. Nesse evento, foram produzidos vinte e quatro (24) volumes.

---

<sup>13</sup> A cada dois anos, há a reunião nacional da ANPOF e, no intervalo desses dois anos, cada GT faz o seu colóquio específico.

Por fim, no ano de 2016, promoveu-se o XVII Encontro Nacional da ANPOF, na cidade de Aracaju, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), entre os dias 17 e 21 de outubro. Desse, foi produzida a coleção do XVII encontro de 2017, com 22 volumes. Mais uma vez, seguindo a tradição de reunir grande parcela da comunidade acadêmica, o XVII Encontro contou com mais de 2.000 apresentações e com a participação massiva de docentes e de discentes de todo o país. Salientamos que as produções de encontros anteriores a 2015 não se encontram disponíveis para acesso no acervo digital da associação, a qual vem disponibilizando, paulatinamente, tais produções.

Neste ano de 2018, será realizado o XVIII encontro da ANPOF, entre os dias 22 e 26 de outubro, em Vitória, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Via de regra, os encontros promovidos pela ANPOF são realizados em diferentes Estados do Brasil, procurando atingir maior adesão de pesquisadores de todo nosso país.

A ANPOF se coloca como um espaço privilegiado de discussão de variadas temáticas de filosofia, inclusive a temática do ensino da filosofia na escola de nível médio, desde a criação do GT. Dada sua tradição e importância na produção de saberes, em seus respectivos âmbitos, em decorrência do número expressivo de profissionais, resenhas, textos e coletâneas produzidas pela associação, constitui-se um espaço de circulação de saberes que é valioso sobre o ensino da filosofia.

Por conseguinte, não por acaso escolhemos a produção resultante das reuniões do GT para compor a materialidade desta pesquisa. Criado em 2006, apresenta-se como espaço de visibilidade para o ensino da filosofia que, pela ótica das transformações da educação no Brasil, insere-se em um marco histórico de relevância. É relevante, também, pela ótica do ensino da filosofia no Brasil. O ano em que foi fundada a ANPOF é bem próximo ao ano de término do período da ditadura civil militar no Brasil, a saber, em 1985. Nesse ano, as portas da democracia no Brasil já estavam em vias de abertura. Do mesmo modo, a criação do GT acompanhou os movimentos de reivindicações de parcela da sociedade e de profissionais da área pelo retorno obrigatório da filosofia. Outros dois dados importantes, que acompanharam movimentos de reivindicações pela filosofia, foram a constituição brasileira de 1988, um reflexo em resposta à ditadura civil militar, assim como a construção da LDBEN (Lei n. 9.394/1996).

Com o propósito de realizar uma análise discursiva que visa compreender como se instauram ou se mantêm determinados tipos de discurso, bem como suas condições de emergência com relação ao ensino da filosofia no ensino médio, selecionamos os textos do volume *Filosofar e Ensinar a Filosofar das coleções XVI (2015) e XVII (2017)* como corpus

da pesquisa. O volume *Filosofar e Ensinar a Filosofar* é oriundo da coleção do XVI encontro, realizado em Campos do Jordão (SP), segundo já mencionado. Como resultado das conferências e das mesas de apresentação de trabalhos, foram produzidos 24 volumes, dentre eles o volume do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, composto por 21 textos. Já o Encontro Nacional da ANPOF, na cidade de Aracaju, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), realizado entre os dias 17 e 21 de outubro de 2016, originou a XVII Coleção, composta por 22 volumes, dos quais destacamos o volume *Filosofar e Ensinar a Filosofar*, composto por 26 textos. Uma vez mais, seguindo a tradição de reunir grande parcela da comunidade acadêmica, o XVII Encontro contou com mais de 2.000 apresentações e com a participação massiva de docentes e de discentes de todo o país. Assim, o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar soma, no total, 47 textos, que materializam uma prática discursiva sobre o ensino da filosofia e nos possibilitam compreender o modo como os professores de filosofia são governados e também governam.

A *Revista Digital de Ensino de Filosofia* (REFilo), que é uma publicação digital, semestral, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, igualmente, compõe nossa materialidade. Sua forma de organização se dá por sessões de demanda contínua, resenhas e entrevistas e se destina à publicação de trabalhos inéditos na área do ensino da filosofia. Essa revista está voltada, principalmente, para a divulgação de produções científicas da comunidade acadêmica dos cursos de licenciatura em filosofia, pesquisadores, professores das universidades, bem como professores de filosofia da escola básica. A revista se propõe a divulgar produções que tratem do referido tema em diferentes perspectivas teóricas, assim como os resultados de experiências escolares ou não escolares, de pesquisas de mestrado e doutorado. Relatos de experiência com interlocução com obras e autores de referência da área, projetos de ensino e de extensão e trabalhos de conclusão de curso, também são âmbitos que a revista REFilo busca contemplar. Por fim, tal revista abre a possibilidade para a publicação de dossiês, resenhas bibliográficas, entrevistas, transcrições e traduções, que abordem temáticas vinculadas aos objetivos da revista<sup>14</sup>.

Por conseguinte, buscando acompanhar o movimento de retorno do ensino da filosofia como disciplina escolar, bem como a expansão de estudos, pesquisas e projetos sobre o tema, a REFilo publicou seus dois primeiros números no ano de 2015. Nesse ano, ela contou com nove artigos, duas entrevistas e três relatos de experiências. No ano de 2016, a REFilo

---

<sup>14</sup> Informações retiradas do site da REFILO: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo>>.

publicou seu segundo volume com dois números, que contaram com onze textos, uma resenha e uma entrevista. Por fim, no ano de 2017, mantendo a sistemática, foi publicado seu terceiro volume, com dois números, com doze textos, duas entrevistas e uma resenha.

A REFiló se configura, em nosso entendimento, como o espaço de veiculação de práticas discursivas sobre o ensino da filosofia, no momento atual, no Brasil. No entanto, tendo em vista as produções advindas da revista, optamos por elencar, como corpus de minha análise, os textos do ano de 2015, em seus dois números. Consideramos que não seria viável a análise dos três volumes da revista no tempo em que nos restava para a conclusão da dissertação.

Investigamos as afirmações e seus efeitos de verdade. Quais indivíduos estavam legitimados a falar sobre o ensino da filosofia na discursividade produzida no GT, assim como na REFiló? Levando em conta os objetivos do referido GT de problematizar, especificamente, temas relativos à presença da filosofia nos níveis fundamental, médio e superior de ensino, tais objetivos indicam, em princípio, uma abordagem que não privilegiaria um nível ou outro. Ainda, os objetivos da REFiló indicam a preocupação com o ensino e a aprendizagem da filosofia na escola básica. Nesse sentido, acompanhamos Rosa Fischer (1996, p. 110), quando pergunta:

[...] qual o *status* do enunciador, qual sua competência, em que campo de saber se insere, qual seu lugar institucional, como seu papel se constitui juridicamente, como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu, como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o “lugar de onde fala”, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante; e sobre a sua efetiva “posição de sujeito” – suas ações concretas basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes.

Qual é o status do enunciador que está legitimado a falar sobre o ensino da filosofia, produzindo saberes sobre esse campo no âmbito do GT, bem como na REFiló? Os 60 autores dos textos, em nosso estudo analisados, em sua maioria, são professores vinculados a universidades federais ou estaduais, poucos ligados aos institutos federais de ensino, assim como menos ainda são os professores vinculados à rede pública de ensino médio<sup>15</sup>. Portanto, em sua maioria, 39 dos autores, apresentam experiência com as discussões relativas ao ensino da filosofia. No entanto, não é menos significativo que 21 autores não possuam proximidade alguma com relação às problemáticas oriundas desse campo de saber.<sup>16</sup> A partir disso, cabe

<sup>15</sup> Destaco que em 2012 foi criado o GT Ensino Médio, onde encontram-se os professores de filosofia da escola básica na condição de protagonista.

<sup>16</sup> Análise realizada a partir do currículo lattes dos autores.

descrever quais saberes são produzidos, quais sentidos e significados são atribuídos a esse campo de saber, quais saberes são incitados a partir da materialidade apresentada?

Dessa forma, é importante ter em vista, para a condução dessa investigação, o que nos diz Michel Foucault em sua aula inaugural, no Collège de France, em 1970, sobre o papel do ensino nas sociedades modernas:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44)

Concordando com Foucault, temos que o discurso acerca do ensino da filosofia encontra-se disperso em minha materialidade. Tendo em vista tais considerações, a partir da distribuição do discurso sobre o ensino da filosofia, organizamos o corpus agrupando os textos em sete recorrências discursivas, a saber: (I) pensamento crítico/reflexivo/consciente; (II) filosofia como criação; (III) metodologias; (IV) discussão sobre autores; (V) filosofia e currículo; (VI) filosofia como projeto/pesquisa; e recorrência discursiva (VII) referente a temáticas como gênero/etnia/EJA/pesquisas em andamento.

Dos 61 textos selecionados, 18 estão relacionados à discursividade (I); 5 relacionados à discursividade (II); 14 relacionados à discursividade (III); 20 relacionados à discursividade (IV); 10 relacionados à discursividade (V); 1 relacionado à discursividade (VI) e 13 relacionados à discursividade (VII). É preciso destacar a recorrência de textos em mais de uma discursividade. Assim disposto o corpus da pesquisa, apontamos duas recorrências discursivas que ocorrem com maior frequência nos dos discursos dos volumes aqui analisados: as recorrências discursivas (I) pensamento crítico/reflexivo/consciente e (IV) discussão sobre autores.

## 6.1 GOVERNAMENTALIDADE PELO SABER MODERNO

A partir, das recorrências discursivas supracitadas, cabe descrever como o discurso a respeito do ensino da filosofia é enunciado nos volumes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, assim como na REFilo, fazendo emergir um saber sobre o campo. Desse modo, trataremos de expor a recorrência discursiva (I) *pensamento crítico/reflexivo/consciente*. Entendemos o poder como estruturador da conduta dos indivíduos, como uma governamentalidade que busca agir sobre a ação dos professores de filosofia. Com a prática

discursiva aqui investigada, procuraremos expor os ditos possíveis sobre o ensino da filosofia no recorte histórico delimitado. Antes de tudo, importa destacar que a possibilidade da enunciação sobre o ensino da filosofia não se encontra desvinculada de seu tempo histórico. Isso implica acreditar, assim como Fischer (2012), que:

[...] podemos dizer que eles [os atos ilocutórios] se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As ‘coisas ditas’, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulações de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso. (p. 79)

Em suma, tomaremos os excertos dispostos, logo a seguir, como mais do que meras frases que representam uma determinada realidade, mas como prática que, enquanto tal, afirma verdades, de um tempo, sobre a filosofia e acerca de seu ensino. Ao afirmar certas verdades a respeito da filosofia e de seu ensino, tais práticas discursivas conduzem a um modo de ser professor. Assim, temos que o poder, entendido pela tríade poder-saber-governamento, emerge de uma relação horizontal entre os indivíduos. O poder não é uma substância centralizada, bem como não se pode possuí-lo, mas sim tão somente entrar em suas relações. São relações de poder/saber que ocorrem entre indivíduos livres, entre professores livres que praticam, em sua liberdade, o ensino da filosofia que lhes é possível e, dessa forma, também governam.

Serão destacados, a seguir, os registros de enunciação de professores que dizem sobre a filosofia, seu ensino, seus objetivos e suas finalidades.

*Se ela [a filosofia] pode contribuir para o **desenvolvimento crítico** isso não se faz com vistas à simples aquisição de certas técnicas de leitura, mas sim as ultrapassa, permitindo uma leitura mais aprofundada, de modo a procurar pelas causas de uma ou outra ordem de conhecimento. Portanto, destaca-se uma leitura sistemática, uma leitura filosófica que não é mera leitura de textos filosóficos, mas sim uma forma específica de leitura. A **filosofia então seria uma disciplina** capaz de pela proposição de conceitos e problematização de questões já naturalizadas na experiência gerar o estranhamento disparador do **pensamento crítico**. (GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR, 2015, p. 21, grifo nosso).*

*Daí a afirmação da necessidade da filosofia nos processos de formação ou da sua necessidade. Ela é uma necessidade porque através dela que as pessoas podem produzir de **maneira reflexiva, crítica, metódica, profunda e abrangente** algum significado, algum sentido, para a sua existência e para a realidade de que fazem parte. (GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR, 2015, p. 29, grifo nosso)*

*A filosofia é contribuidora da formação humana e seu ensino traz benefícios para a formação dos estudantes aos quais é oferecido. Dentre esses benefícios formativos podem ser indicados os seguintes [...] desenvolvimento da atitude examinativa, **reflexiva, crítica, rigorosa e profunda** dos sentidos ou significados que lhes são apresentados como sendo os bons sentidos para tudo; desenvolvimento de uma maneira de pensar **reflexiva e crítica** sobre os valores que lhes são apresentados como positivos [...] (GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR, 2015, p. 36, grifo nosso)*

Temos, aqui, a aproximação da filosofia como disciplina atrelada ao desenvolvimento da crítica e do pensamento rigoroso, profundo, reflexivo, dentre outros. Esse tipo de significação do ensino da filosofia não costuma ser incomum quando se trata de pensá-la pelo viés de sua contribuição para a formação dos jovens no âmbito do ensino médio; pelo contrário, trata-se de uma aproximação, até certo ponto, predominante.

O discurso sobre o ensino filosófico como algo da ordem do necessário para os processos formativos dos jovens, pautado pelas discursividades da *crítica, da reflexão, do método, do aprofundamento e da abrangência*, situa-se em registros já utilizados, muitas vezes, como uma das principais argumentações para defender a filosofia no ensino médio, de acordo com já apontado no discurso das políticas públicas, analisadas anteriormente. Assim, lembremos que os textos legais afirmam “[...] a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua natureza reflexiva” (BRASIL, 2000, p. 47), bem como, na seguinte passagem do mesmo texto, há o reforço no método e na consciência:

*[...] o estudante tenha se apropriado **significativamente** de um determinado conteúdo filosófico significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou **conscientemente** de um **método** de acesso a esse conteúdo. Apropriar-se do **método** adequado [...] (BRASIL, 2000, p.50, grifo nosso).*

No entanto, esse tipo de regularidade discursiva, que ocorre em prol de uma defesa da filosofia e de seus objetivos, carece de uma especificidade mais explícita para reconhecermos a diferença entre o componente filosofia e os outros componentes da área das Humanas, como, por exemplo: história e geografia. Para além da regularidade de uma já conhecida falta de especificidade do ensino da filosofia, fica ainda, para serem discutidos, os efeitos de poder dessa no âmbito do ensino da filosofia, pois considerando o que defende Kohan (2009, p. 73):

*[...] a tensão não só se dá entre a filosofia e o mundo exterior, mas também no próprio interior da filosofia, entre o pensamento do presente e o pensamento dos filósofos do passado, entre o professor de filosofia e os pensamentos filosóficos do presente, no debate das diversas filosofias que pretendem hegemonizar sua concepção para todas as filosofias.*

As considerações de Kohan (2009) destacam os embates discursivos no interior da própria filosofia. Ele as caracteriza como uma “tensão”. O autor nos oferece a possibilidade de pensar as relações de poder e de saber que ocorrem no interior do próprio discurso filosófico. Tais tensões produzem a emergência de certos saberes sobre a filosofia e sobre seu ensino como verdades. Quando temos repetições hegemônicas de certas significações da filosofia e de seu ensino, tais como contribuir para a formação humana, geralmente, a disciplina é vista como uma benesse, como algo que venha transformar o mundo, tendo, no pensamento crítico, reflexivo questionador e autônomo, o disparador para outras compreensões acerca da realidade, como pode ser vislumbrado nos excertos abaixo:

*O ensino de filosofia no Ensino fundamental e médio constitui um desafio para o professor comprometido com o desenvolvimento da capacidade **reflexiva e crítica** dos alunos. (REFILO, 2015, p. 56, grifo nosso).*

*Além disso ela [a filosofia] contribui para que os jovens desenvolvam um **pensamento autônomo** que é condição necessária para que se tornem pessoas capazes de escolhas. (GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR, 2015, p. 34, grifo nosso).*

*[...] importância da Filosofia para o processo de aprendizagem do alunado, no sentido de **formar para ser uma pessoa crítica** [...] Acerca da opinião dos alunos sobre o ensino de Filosofia, para grande parte a Filosofia auxilia na **capacidade de reflexão e de fazer questionamentos** [...] (GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR, 2017, p. 85- 86, grifo nosso).*

Com efeito, cabe o questionamento sobre quais saberes são ativados quando o ensino da filosofia, assim como sua disciplina, é considerado como algo reflexivo, crítico e autônomo. Quais são as condições de existência que posicionam o ensino da filosofia dessa forma e não de outra? Com tais concepções que emergem sobre o ensino da filosofia, a saber, *capacidade de reflexão, formação para uma pessoa crítica, pensar criticamente, autonomia*, os saberes que se ativam e que assim conduzem um regramento na prática discursiva repousam nas grandes chaves de compreensão, conhecidas, na tradição filosófica, como Filosofia da Consciência ou Teoria do Sujeito. Os saberes modernos consideram o indivíduo, seus pensamentos e suas ações como sendo fundamentalmente intrínsecos ao indivíduo racional, autônomo, consciente e reflexivo. Conforme indica Silva (2000):

Trata-se do conhecido “sujeito cartesiano”, assim chamado por ter sido, supostamente, descrito pela primeira vez por Descartes. Esse “sujeito” caracteriza-se, assim, por ser centrado, unificado, homogêneo, racional, consciente, reflexivo. Esse “sujeito” tem uma interioridade, um núcleo de subjetividade supostamente pré-social, extralinguístico e a-histórico. Trata-se, enfim, de um sujeito soberano. (p. 15).

Levando em consideração as palavras de Silva (2000), quando registramos o que é dito sobre a filosofia e seu ensino, constatamos há a afirmação de uma verdade sobre essa atividade no que diz respeito ao fazer docente. Trata-se de uma verdade sobre a filosofia e a respeito de seu ensino, que ativam saberes advindos de uma racionalidade moderna, atravessada, também, pelo conhecimento científico. Nesse sentido, acompanho Larrosa (2017) quando traça um paralelo entre vertentes teóricas que se somaram à discursividade da educação:

Vocês sabem que a educação foi pensada, basicamente, a partir de dois pontos de vista: o do par ciência/tecnologia e o par teoria/prática. Para os positivistas, a educação é uma ciência aplicada. Para os assim chamados críticos, a educação é uma práxis reflexiva. (LARROSA, 2017, p. 35).

Os autores acreditam que tal disciplina e seu ensino dizem de um lugar, de um saber, de um registro que circula em nosso tempo presente na gramaticalidade materializada dos textos das revistas acadêmicas especializadas. Seria um saber ativado da positividade científica, bem como um saber ativado da racionalidade moderna, que produz modos de pensar e agir do professor de filosofia. No entanto, a genealogia busca os embates e as relações de força que emergem em nossa cena do presente. Assim, faz-se necessário lembrar que as teorias educacionais no Brasil eram, predominantemente, oriundas dos saberes críticos nos anos de 1990, no período de redemocratização do Brasil. Segundo aponta Garcia (2002, p. 10):

Lembremos que até então a teoria educacional, no Brasil, era hegemonicamente “crítica”, em suas várias vertentes: freirianismo, marxismo, sociologia crítica da educação, educação popular, pedagogia dos “conteúdos”. Era a época da crítica à escola capitalista, das teorias da reprodução, dos apelos a conscientização, da valorização dos saberes populares, chegando-se, ao final desse ciclo, as chamadas teorias da resistência. Era a época das iniciais maiúsculas e do artigo definido. De um lado: O Poder. O Estado. O Capitalismo. A Opressão. A Ideologia. De outro: O Povo. A Cultura Popular. A Resistência. A Emancipação. A Libertação.

Cabe destacar que, quando do advento da redemocratização do país, tais teorias críticas funcionaram como o solo para as políticas públicas educacionais. Podemos perceber o próprio ensino da filosofia entrar nesse registro discursivo quando, a partir dos pares ciência/tecnologia e teoria/prática, é afirmada a verdade do sujeito moderno da educação: a busca pela conscientização, pela autonomia, pela reflexão, dentre outros atributos modernos. Tais objetivos afirmam o sujeito da educação, ou seja, um sujeito que se encontra dado de antemão, que conduz as ciências pedagógicas e também as finalidades e os objetivos das

teorias da práxis reflexiva no que toca à conscientização dos indivíduos para a transformação social.

Nesse sentido, quando tais verdades são possíveis, ou seja, quando emergem na cena discursiva do presente, situando o professor de filosofia naquilo que Foucault (2012) denominou de uma formação discursiva, o professor passa a obedecer, ou é convocado a obedecer, a um conjunto de regras dadas historicamente. No entanto, essas regras se encontram em certos regimes de verdades que enunciam um campo de saber da racionalidade moderna. Portanto, quando apontamos a regularidade discursiva de um saber moderno para o ensino da filosofia, isso implica descrever não somente frases e textos (em que o discurso se materializa); mas sim descrever um algo a mais, que se refere a uma posição do professor de filosofia na prática discursiva do saber do ensino da filosofia, assim como nos lembra Foucault (2012b, p. 60): “É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. Nos registros a seguir, há enunciados referentes ao ensino da filosofia:

*A educação filosófica serve para que as pessoas se tornem leitoras de seu meio de convívio, reflexivas quanto aos problemas percebidos e críticos em suas análises e conscientes de suas práticas.* (REFILO, 2015, p. 50, grifo nosso).

*[...] afirmamos que um ensino filosófico da Filosofia deveria se constituir como um locus de produção filosófica, de experiência do filosofar comprometida ética e politicamente com a transformação do mundo através das práxis pessoais e coletivas [...] Essa experiência se caracteriza como um exercício que se dá através do exercício da crítica ou do pensamento crítico, juntamente com a capacidade criativa da inteligência de criar e recriar sua própria compreensão acerca da realidade.* (GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR, 2017, p. 81, grifo nosso).

*Buscamos assim incentivar as pessoas, especialmente as crianças e os jovens, a exercerem um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo, podendo contribuir assim, para um pensamento autônomo.* (GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR, 2017, p. 256, grifo nosso).

Temos a emergência do ensino da filosofia no presente, na forma da criticidade, da reflexividade, da conscientização, entre outros. Tal emergência aponta para uma certa postura que envolve um *comprometimento* que o professor terá de assumir em seu exercício docente, uma ação a ser tomada, um governo a ser efetivado. Nesse sentido, os embates de significação, sobre o ensino de filosofia, sustentam-se em saberes que buscam governar a ação dos próprios professores de filosofia. Tal governo, quando posto em prática pelos professores, envolve relações de poder legitimadas por meio dos saberes que circulam no discurso educacional, definindo, de antemão, as afirmações possíveis de serem ditas, assim como nos lembra Larrosa (2017): “A partir dessa perspectiva, tanto os positivistas quanto os

críticos já encarnam o que Foucault chamou de “ordem do discurso”, essa ordem que determina o que se pode dizer e o que se pode pensar, os limites de nossa língua e de nosso pensamento” (p. 38).

Cabe ressaltar, ainda, que, por mais que as teorias críticas tenham uma regularidade no discurso sobre o ensino da filosofia, ainda assim, tais saberes estão pautados pelos conhecimentos da racionalidade moderna:

Embora visivelmente crítica da ordem instituída, a teoria educacional era, ela própria, tributária de alguns dos pressupostos mais arraigados daquilo que Jacques Derrida chama de “metafísica da presença”. A crença num sujeito centrado, cognitivo, racional, coerente, fonte e origem do pensamento e da ação. Uma concepção do conhecimento como correspondência, adequação e reflexo. (GARCIA, 2002, p.10).

Com efeito, temos que a regularidade discursiva sobre o ensino da filosofia no GT, bem como na REFiló, enunciam um ensino que visa à aprendizagem do pensamento crítico, da reflexão, do questionamento, da autonomia e da consciência. Afirma, assim, saberes de um discurso racional moderno, que compreende um sujeito apresentado de antemão. Esses saberes, os quais emergem em nosso tempo, exercem uma governamentalidade que, em seu funcionamento discursivo, exclui ou silencia outros modos de se pensar e de se exercer o ensino da filosofia. Entendemos que outros modos não são nem melhores nem piores, mas tão somente que outras maneiras de pensar o ensino da filosofia, no ensino médio, sejam possíveis.

## **6.2 DISCIPLINA COMO CONTROLE E SILENCIAMENTO: UMA POLÍTICA DOS SABERES**

Seguindo a análise, será apresentada, nesse subitem, a recorrência (IV) discussão sobre autores. Para tanto, buscaremos acompanhar Foucault (2014) quando pontua que em toda a sociedade há certos mecanismos de exclusão e de controle, os quais permeiam o discurso, pelos quais se objetiva conjurar poderes e perigos dispostos discursivamente. Nesse sentido, acompanharemos o caminho percorrido na argumentação do subitem anterior e apontaremos, neste momento da análise, uma política dos saberes que são silenciados no discurso do ensino da filosofia no GT e na REFiló. Assim, operaremos com o conceito foucaultiano de disciplina para melhor expor essa relação de silenciamento dos saberes do ensino da filosofia.

Inicialmente, é preciso destacar que o campo de conhecimento filosófico, pelo menos no que toca à filosofia ocidental, tem uma emergência inegavelmente extensa, desde a antiguidade grega. Logo, tal campo de saber se legitima pela força de sua tradição, porém não somente por isso. A tradição filosófica, pelo menos a ocidental, legitima-se também pelos seus saberes produzidos. Tais saberes são traduzidos pela autonomia, a partir de um regramento próprio da tradição filosófica, que procurou distanciar-se das narrativas mitológicas e religiosas. Assim, a filosofia desenvolveu um corpus teórico vasto, com disciplinas e autores bem delimitados, ao longo dos mais de 2.500 anos de existência. No entanto, também é sabido que a tradição do ensino da filosofia, a tradição ocidental, igualmente, data desde a antiguidade, tendo na figura de Sócrates um dos maiores expoentes; assim como seu seguidor, não menos emblemático, Platão. O primeiro representando a filosofia entre os cidadãos atenienses e o segundo representando a filosofia na academia.

Por conseguinte, partindo da antiguidade, também há na tradição filosófica da modernidade, exemplos de filósofos e de suas relações com a educação, mesmo essas relações não sendo tão importante como no caso de Kant, bem como não sendo obras centrais como no caso de Hegel. Nesse sentido, a educação, assim como o ensino, no pensamento desses filósofos não são questões vitais em suas teorias. Por um lado, é a partir das transcrições de alunos que se concretiza o texto *Sobre a Pedagogia*, (1923), referente às aulas ministradas por Kant. Por outro, Hegel com um pensamento mais sistemático, desenvolvido nos *Escritos Pedagógicos*, (1809-1815), discorre sobre questões referentes à formação e ao ensino da filosofia. Rodrigo Gelamo, (2009, p. 49), destaca os aspectos sob os quais Hegel se debruçou “[...] a respeito do modo de ensinar a Filosofia, dos conteúdos que precisam ser ensinados em cada fase da formação do estudante e o lugar que a Filosofia deveria ocupar no processo educacional”. Mesmo o ensino da filosofia não ocupando um lugar de centralidade nas obras desses autores, ainda assim o registro da relação do ensino da filosofia, nos autores supracitados, como algo da ordem da marginalidade nos diz do lugar e da condição em que tal temática é relegada, em alguns momentos, na tradição filosófica.

Deste modo, não é menos importante destacar que nem todos os filósofos viam com bons olhos o ato de ensinar filosofia. Nesse sentido, segundo Obiols (2002), é possível encontrar na tradição filosófica ocidental um “desprezo” pelo ensino da filosofia em filósofos como Abelardo, no século XII; em Schopenhauer, no século XIX e em Etienne Gilson, no século XX. O desprezo pela atividade de ensinar filosofia é assim resumido por Guillermo Obiols (2002):

[...] é possível reconhecer nestes filósofos uma posição drástica frente ao ensino da filosofia: trata-se de um mal menor, uma moléstia, uma distração da atividade propriamente filosófica, que serve simplesmente como um recurso, mais ou menos tolerável, de subsistência. (p.93).

Assim, pelo menos em parte, os saberes oriundos do ensino da filosofia, na tradição filosófica, emergem entrelaçados a uma marginalidade, enredados a um “mal menor” a ser exercido (OBIOLS, 2002). Nesse estudo, todavia, procuramos saber, em termos de Brasil contemporâneo, onde se situa minha materialidade de investigação, como se deu essa produção discursiva sobre esse campo de saber. Desse modo, citamos, a título de exemplo, o texto de minha orientadora Elisete Tomazetti (2012), *Produção discursiva sobre o ensino e aprendizagem filosófica*, no qual ela faz um levantamento das produções discursivas sobre o ensino da filosofia no Brasil, entre as décadas de 1990 a 2003<sup>17</sup>.

Além disso, no ano de 2004, a DP&A Editora, buscando acompanhar o movimento de retorno da filosofia no currículo do ensino médio, lançou a coleção *Lugares da infância: filosofia*, organizado por Walter Kohan<sup>18</sup>. No ano de 2009, a Editora da Universidade Federal de Santa Maria lançou o livro *Territórios da Prática Filosófica*, organizado por Elisete M. Tomazetti e Simone Gallina, tendo em vista, também, a volta da filosofia ao ensino médio<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Dessa forma, uma das primeiras obras que emergem no cenário brasileiro, retomando as questões acerca do ensino da filosofia foi o livro *Filosofia e seu ensino*, do ano de 1996, com a participação de Paulo Arantes, Franklin Leopoldo e Silva, Celso Favaretto, Ricardo Fabrinni e Salma T. Muchail. Além disso, no ano de 2000, em consonância com o movimento de luta pelo retorno da filosofia ao currículo escolar, seguindo a lista das produções sobre o ensino da filosofia oferecidas por Tomazetti (2012), a Editora Vozes lançou a coleção *Filosofia na Escola*, com o livro *Filosofia no Ensino Médio*, organizado por Silvio Gallo e Walter Kohan. As discussões e problematizações desenvolvidas nesse livro eram voltadas, fundamentalmente, para o ensino de filosofia no nível médio com os textos: “A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro” (Geraldo B. Horn); “A disciplina de Filosofia e o Ensino Médio” (Simone F. S. Gallina); “A Filosofia no Ensino Médio: uma disciplina necessária” (Humberto Guido); “Filosofia no Ensino Médio: relato de uma experiência” (Maria L. A. Aranha); “Um sentido para o ensino de Filosofia” (Renê Trentin); e “Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio” (Silvio Gallo e Walter Kohan). Por fim, no ano de 2003, a Editora Vozes publicou, como parte da mesma coleção, o livro *Filosofia do ensino de Filosofia*.

<sup>18</sup> Assim, o livro fora composto pelos textos: “Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros” (Bernardina Leal); “As memórias da infância e as vicissitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores” (Pedro Angelo Pagni); “A infância da educação: o conceito devir-criança” (Walter O. Kohan); “Literatura e educação filosófica” (Diego Antonio Pineda R.); “Historias para pensar” (Paula Ramos de Oliveira); “Do texto à gênese do filosofar” (Sérgio A. Sardi); “A outra dimensão do pensamento que cuida” (Ann Margaret Sharp); “A Escola do Terceiro Reino Alegre” (David Kennedy); “O trabalho de filosofia com crianças e jovens nos últimos vinte anos” (Marcos Antônio Lorieri) e “De tábulas rasas a sujeitos encarnados” (Olga Grau Duhart).

<sup>19</sup> Neste sentido, o livro contou com os seguintes textos: “Ensino e Aprendizagem em Filosofia: Possibilidades a Partir de Deferentes Linguagens?” (Elisete Medianeira Tomazetti); “Problematização de Alguns Pressupostos do Ensino de Filosofia para Jovens” (Renata Lima Aspis); “Plano de curso como espaço Nômade” (Adriane da Silva Cavalcanti); “As Injunções do Filosofar” (Albertinho Luiz Gallina); “Análise Lógico-argumentativa nos Processos Seletivos da Universidade Federal de Santa Maria” (Frank Thomas Sautter); “Filosofia, Laicidade e Secularização” (Adriana Mattar Maamari); “Entre Teoria/Prática: Problemas e Experimentações” (Simone Freitas da Silva Gallina); “O Pensar por Relações e a Investigação Analógica: possibilidades para o Ensino da Filosofia” (Altair Alberto Fávero); “Jovem-adolescente e as Transformações na subjetividade” (Adriano

Por fim, podemos citar os livros estrangeiros, de países vizinhos, que tiveram grande receptividade em território nacional como: *Uma introdução ao ensino da Filosofia*, de Guillermo Obiols, lançado pela Editora Unijuí, no ano de 2002; *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*, de Alejandro Cerletti, lançado no ano de 2009, pela Autêntica Editora, bem como o livro *Filosofia O paradoxo de aprender e ensinar*, de Walter Omar Kohan, também publicado pela Editora Autêntica, em 2009. Os livros supracitados funcionam como instauradores discursivos do ensino da filosofia e, como tais, constituem-se em campo de saber sobre essa disciplina. Porém, cabe destacar que tais livros servem tão somente a título de exemplo da produção discurso sobre esse campo. Com isso, não se pode perder de vista outros tantos livros produzidos nesse período.

Tendo em vista essa pequena amostragem da produção acerca do ensino da filosofia no Brasil, assim como alguns exemplos estrangeiros, as questões relativas a esse campo de saber desdobraram-se em questões como as detectadas por Silvio Gallo e Walter O. Kohan (2000, p.7):

Se historicamente a presença da filosofia na educação média brasileira não é constante, a reflexão e a produção escrita sobre o ensino de filosofia, nesse nível de ensino, deixa ainda mais a desejar. A bibliografia é parca, como bem sabe qualquer professor que, angustiado frente à esfinge da sala de aula, tenta buscar nos livros um alento para seu trabalho cotidiano, uma forma de melhor fundamentar sua prática docente.

Ademais, a propósito das demandas educacionais que emergem contemporaneamente, Lídia Rodrigo (2009), a respeito do ensino da filosofia para os novos estudantes que adentram a escola, elenca as dificuldades encontradas: jovens que não possuem as competências mínimas para a reflexão filosófica, seja do ponto de vista linguístico e lógico-conceitual, seja em relação às referências culturais de aspecto mais amplo. Corroborando com essa ótica, Obiols (2002), quando analisa a educação no nível médio, no contexto Argentino, também faz referências ao público que passa a frequentar a escola e às tensões que emergem de tal relação. Conforme Obiols (2002), já não chegam mais, às salas de aula, apenas as “crianças bem educadas” dos setores médios e altos da sociedade, mas também alunos com muitas carências básicas e com demandas não satisfeitas, que a escola nem sempre consegue solucionar. A partir dos desafios encontrados pela filosofia no ensino médio, as produções discursivas circundaram em torno das discussões sobre os caminhos possíveis dessa disciplina nessa etapa da educação básica.

No pensamento de Silvio Gallo (2012), é possível traçar dois horizontes nas tensões sobre o ensinar e aprender filosofia no ensino médio. De acordo com esse autor, há, no mínimo, duas maneiras de abordar o ensino da filosofia, que se expressam como duas faces de uma mesma moeda. Existe uma leitura marcada por um viés alemão, a partir da argumentação de Nietzsche. Também há uma leitura de viés francês, a partir de Comte-Sponville. O primeiro faz duras críticas ao ensino da filosofia de sua época, por entender que essa disciplina se encontrava em uma situação inócua, prestando-se mais a afastar-se da própria filosofia por seu caráter enciclopédico e uma falsa erudição, não tendo nada a dizer aos jovens de sua época. Por outro lado, a segunda chave de leitura alerta para os perigos da vulgarização do ensino da filosofia em nome da transformação desse ensino em algo mais agradável ou acessível. Tais perspectivas, para o ensino da filosofia, situam-se entre a consideração da realidade do aluno e a vigilância acerca de sua não desfiguração em nome da facilitação de seu conteúdo, uma vez que, no ensino médio, não seria possível um ensino rigoroso. Nas palavras de Gallo (2012, p. 29-30): “[...] o desafio, que de formas distintas nos colocam Nietzsche e Comte-Sponville, consiste em criar formas de trabalhar a filosofia que não sejam meramente enciclopédicas nem que, por outro lado, caiam no vazio das opiniões”.

Por conseguinte, notamos movimentos, no campo de saber do ensino da filosofia, que buscam tensionar as questões referidas por Gallo (2012). Renata Aspis (2009), sem prescindir aos textos clássicos da filosofia, já ressaltava a importância de introduzir os temas filosóficos a serem estudados por meio de textos e imagens de diferentes gêneros como, por exemplo, filmes, músicas, reportagens, poesias, dentre outros. Logo, seria possível introduzir a perspectiva oposta à contemplação, à reflexão e à comunicação. A respeito do uso do texto clássico em uma aula de filosofia, Simone Gallina (2004, p. 361) já discorria da seguinte forma:

Os problemas filosóficos não se encontram nos textos dos filósofos e sequer podem ser comunicados pelos professores de filosofia; eles estão submetidos aos devires, às orientações e às direções que não pertencem à história da filosofia, mas do acontecimento. Mesmo que os problemas estejam orientados para o passado ou para o futuro, eles estão submetidos às multiplicidades, aos devires que emergem como forças que operam em silêncio. Os problemas emergem dos acontecimentos e das experimentações.

Perspectiva diferente, com relação à importância da utilização do texto clássico de Filosofia, pode ser encontrada em Silveira (2011, p. 140):

Ora, mas não é justamente nas obras dos filósofos, produzidas ao longo da história da filosofia, que os alunos poderiam encontrar in loco e face a face à criticidade que caracteriza o pensamento filosófico e em nome da qual se atribui a essa disciplina o objetivo acima mencionado e se justifica sua presença, no currículo escolar? Aliás, de que outra maneira seria possível saber e afirmar algo sobre a natureza da filosofia, senão pelo contato com as obras dos filósofos?

Entre a tradição filosófica e a relação com os estudantes, Tomazetti (2009) ressalta a importância de trazer o familiar, o comum, o óbvio e torná-lo problema, enfrentando-o com as ferramentas da filosofia, já que isso, segundo a autora, representaria um convite ao aluno para adentrar nessa linguagem, nessa atividade do pensamento.

Outrossim, no caminho do ato de ensinar filosofia, Cerletti (2009), recorrendo a Badiou, caracteriza o ensino da filosofia como algo da ordem da transformação subjetiva, tanto daquele que ensina, quanto daquele que aprende. Nesse sentido, dá-se ênfase à própria transformação do sujeito professor de filosofia, no processo de ensino e de aprendizagem. Abordar o ensino da filosofia, como um problema filosófico e político, no pensamento de Cerletti (2009), significa distanciar-se das questões postas no âmbito didático, das metodologias, situando o próprio indivíduo, professor de filosofia, como aquele que problematiza sua conduta, a partir do interior da própria filosofia.

De acordo com Gallo (2012, p. 53), a problemática da especificidade do ensino da filosofia está em decorrência de que esse:

[...] não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia- e não ciência, religião ou opinião-, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica.

Portanto, podemos entender que a especificidade está no modo pelo qual o professor abordará seu conteúdo em sala de aula, a partir do interior da própria tradição filosófica. Na esteira dessa discussão, Navia (2004), ainda com um olhar atento para as mudanças que ocorrem fora da escola, aponta que os temas do ensino da filosofia, no ensino médio, não se resolvem com tecnologia pedagógica tão somente, mas sim com um olhar mais agudo para as condições culturais, sociais e ideológicas que circunscrevem a educação e, especificamente, a atividade filosófica no ensino médio.

Tais perspectivas e problematizações, com relação ao ensino da filosofia, dizem respeito a uma produção discursiva desse campo de saber que ganhou força e legitimidade com a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio. Entretanto, para além desse campo de

saber que emergia com força e legitimidade no campo educacional brasileiro, havia, e ainda há, um outro modo arraigado de praticar a filosofia no Brasil, em especial no ensino superior. Por conseguinte, esse outro modo de se praticar filosofia e seu ensino marcou nosso país, pelos moldes do estruturalismo francês desenvolvido na Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934. Foi nessa universidade que esse método se estabeleceu, tendo, em Gueroult, um de seus maiores expoentes. O estudo compreendido por esse método se dá pela compreensão dos conceitos na ordem interna do texto filosófico. Desse modo, segundo Pimenta e Pimenta (2011), o exercício de reconstrução interna ou da ordem das razões ficou sendo o método e a finalidade da pesquisa e do ensino da filosofia na USP, espreado para as demais universidades.

Em grande parte, pode-se considerar a herança, para a docência em filosofia, no ensino superior como sendo originada da tradição uspiana: o texto clássico, tendo a história da filosofia como caráter central. Essa prática do ensino da filosofia se estende para o ensino médio de forma problemática quando não ocorre uma discussão mais detida sobre a complexidade da escola básica. A respeito das influências da tradição uspiana, no que se refere ao ensino da filosofia no Brasil, Gelamo (2009, p. 39) pontua que:

A preocupação dos filósofos estava centrada mais na constituição e sedimentação do curso de graduação em Filosofia da USP, criado em 1934, e na posterior criação do curso de pós-graduação, que se configurou como o principal responsável pela formação de filósofos do Brasil. Assim, a produção teórica do departamento da USP estava centrada, entre 1934 a 1957, na formação dos futuros professores do departamento, com o intuito de criar a base da Filosofia brasileira.

Embora as metas do curso da USP estivessem calcadas na formação dos futuros professores do departamento, ainda assim, um dos importantes objetivos estava voltado a estabelecer as bases de uma filosofia brasileira, ou seja, para um modo de se compreender filosofia no Brasil. Desse modo, não se pode desconsiderar a influência dessa instituição no modo de compreender e praticar essa disciplina em nosso país. No aspecto da construção de um modo de se entender a filosofia que perseguiu uma sistematização e profissionalização em nosso país, Cabrera (2010, p. 15) nos oferece importantes pistas para pensar seus efeitos:

Nesse âmbito reflexivo eu coloco, neste Diário, uma crítica contra a “Filosofia profissional” não pelo fato de ela erguer uma certa visão de Filosofia, mas por ter entendido essa forma como uma definição permanente e redutiva das suas múltiplas formas; não por ter desenvolvido a vida da Filosofia numa certa direção viável, mas por ter pretendido legislar sobre essa exuberante forma de vida chamada pensamento. As articulações acadêmicas do que a Filosofia deva ser ou não, parecem descartá-la como impulso variado e incerto de indagação.

Portanto, na busca por uma sistematização e uma profissionalização da atividade filosófica no Brasil fixou-se um modo para essa atividade: uma maneira de praticar filosofia em que se dava mais ênfase aos autores e à história da filosofia, ocidental em sua maioria, em detrimento a um exercício do estudo do pensamento originário brasileiro. No entanto, cabe mencionar a existência da atividade filosófica em terras brasileiras antes de uma busca pela sistematização e pela profissionalização da mesma, segundo Cabreira (2010).

Nesse sentido, temos, no mínimo, dois campos de saber que coexistem no discurso sobre o ensino da filosofia no Brasil contemporâneo. Por um lado, temos a difusão do discurso do ensino da filosofia com centralidade na discussão sobre autores. Por outro, há a difusão do discurso do ensino da filosofia inclinada, ou procurando inclinar-se, às singularidades advindas da escola básica. Logo, é importante considerar o conceito foucaultiano de disciplina que, conforme Castro (2009, p. 110), apresenta dois principais usos:

Um na ordem do saber (forma discursiva de controle da produção de novos discursos) e outro na do poder (o conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos [DE3, 516]). Mas é necessário enfatizar que não são dois conceitos sem relação.

Desse modo, é importante destacar, no mapeamento realizado nas produções discursivas do GT e na REFiló, a existência de uma dispersão que ocorre nas abordagens dos temas das referidas revistas. Os textos não necessariamente tratam, em especial, sobre ensino da filosofia, mas sim tratam, também, com uma frequência significativa, sobre a discussão de autores da filosofia que, por sua vez, ajudariam a pensar as questões educacionais em geral<sup>20</sup>. Assim, mesmo a filosofia presente na escola desde 2008, mantém-se um relativo distanciamento da escola básica na discursividade analisada. Percebemos tais aspectos nos excertos abaixo:

*Este texto pretende explorar semelhanças e diferenças entre dois grupos de perguntas. Por um lado, as três perguntas enunciadas pelo mestre ignorante diante de seus discípulos; por outro lado, as formulações, também na forma de dois grupos de três perguntas, do modo como Foucault lê a questão de Kant sobre o esclarecimento. (GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR, 2015, p. 56).*

*A partir das contribuições filosóficas da Teoria Crítica de Theodor W. Adorno, será abordada a proposta de uma educação comprometida com o processo de emancipação do sujeito e os pressupostos necessários para tal condição, em*

---

<sup>20</sup> Destaco que a recorrência da discussão sobre autores incide com maior regularidade nos textos do GT filosofar e ensinar a filosofar dos volumes da ANPOF.

*seguida serão apresentados e problematizados os obstáculos que impedem a efetiva emancipação. (GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR, 2015, p. 74).*

*Em alguma medida, o título deste texto nos dá a dimensão do que pretendemos. Nós vamos trabalhar num cruzamento, num tipo de encruzilhada entre dois campos de saber, a(s) filosofia(s) e a educação, tomando os conceitos de infância articuladamente a dois personagens conceituais: Pinóquio e Kiriku. (kant; Ramose) (GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR, 2017, p. 107).*

Notamos, pelos objetivos dos textos mencionados, seu distanciamento do campo do ensino da filosofia. Os autores enfatizam, em alguns casos, dois campos bem delimitados: o campo da educação e o campo da filosofia.

Apontamos, dessa maneira, os autores que mais apareceram, em ordem decrescente de recorrência, nos textos aqui mapeados: Foucault; Deleuze; Kant; Nietzsche; Theodor Adorno; Sloterdijk; Wittgenstein; Bacherlad; Montaigne; Rousseau; Ramose; Hegel; Silvio Gallo; Alejandro Cerletti; Derrida; Benjamim. É sabido que dos autores citados como, por exemplo, Kant, Hegel, Nietzsche e Theodor Adorno já discorreram sobre a educação de modo geral. Cabe destacar que apenas um autor dos mencionados anteriormente possui uma longa trajetória no que se refere à temática do ensino da filosofia no ensino médio brasileiro, a saber: Silvio Gallo. Por outro lado, há o autor Alejandro Cerletti, que possui grande recepção no Brasil na discussão sobre o ensino da filosofia no nível médio. Todavia, esses autores, se comparados com os demais, aparecem poucas vezes, ficando, assim, a discussão de autores ou história da filosofia com uma maior visibilidade.

*Em seus Gymnasialreden (1808-1815), Hegel afirma ser a formação cultural (Bildung) o resultado do processo de desenvolvimento do homem, mas enfatiza a necessidade da mediação de uma teoria da educação (Erziehung), a ser realizada nas instituições escolares, como fundamento desse processo. O presente artigo pretende enunciar quais elementos a instituição escolar deve possuir para realizar esse processo formativo a partir da análise dos discursos erigidos pelo filósofo como reitor e professor do Ginásio de Nüremberg. A relevância da educação escolar no processo de formação do homem é evidenciada por Hegel em seus discursos, justificando-a como momento mediador entre a saída da vida familiar e a entrada na sociedade civil. (REFILO, 2015, p. 67).*

*O presente trabalho tem por objetivo analisar a possibilidade de ensinar filosofia com a perspectiva da solidão, principalmente a partir da obra Assim falou Zaratustra, escrita entre 1883 e 1885, pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Para tal empreitada, primeiramente, assumindo um sentido pejorativo para a conservação da vida humana ao se considerar o surgimento da faculdade da memória e o desenvolvimento da consciência. Outrossim, será questão da relevância de tais relações conceituais para o ensino de filosofia. (REFILO, 2015, p. 5).*

*Desenvolveremos esta inflexão ocupando, simultaneamente, o território da epistemologia e da política. Em vista disto, nos ocuparemos inicialmente com a tarefa de abordar os conceitos estruturantes do objeto de nossa inflexão, de uma parte a criação e a imaginação e de outra parte a resistência e a contraconduta; no seguimento operaremos a transposição desta inflexão para pensar a educação*

*filosófica, reconhecendo-lhe a possibilidade de vivenciar um processo de ensino-aprendizagem que viabilize, provoque e convoque ao filosofar. O compromisso de nossa escrita, portanto, se vincula ao rigor conceitual próprio do exercício filosófico e igualmente, à sua transposição para a vivência política na educação filosófica. (GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR, 2017, p. 49).*

Tendo em vista que ainda, em alguns casos, fique explícito o objetivo do ensino da filosofia nos textos analisados, ainda assim ficava muito à margem das discussões, não sendo a filosofia tratada em sua centralidade. Por um lado, tendo em vista um predomínio do campo de saber que se refere à discussão sobre autores ou na própria história da filosofia, ocorre, assim, uma emergência de um distanciamento relativo às questões de proximidade com a escola e seus desafios contemporâneos. Por outro, fica por ser discutido, um distanciamento da potencialidade do ensino da filosofia no contexto escolar. Por mais que as discussões sobre determinados autores apresentem problematizações interessantes, ficam no âmbito da discussão acerca de autores, mantendo uma distância com relação às questões relativas à escola, à sala de aula. Nesse sentido, a partir de uma predominância significativa de textos que se dispõem a expor as principais ideias de filósofos (20 textos), é possível apontar que há um campo de saber sobre o ensino da filosofia que ainda se constitui pelo modo arraigado pelo seu comentário. Ou seja, há um campo do saber filosófico em que ainda predomina, no discurso sobre o ensino da filosofia, algo calcado muito fortemente na discussão de autores, na história da filosofia (uma história ocidental), com pouca abertura para experiências diferenciadas no ato de ensinar filosofia no ensino médio.

Cabe ressaltar que o estudo da filosofia, assim como seu ensino, pautados em discussão de autores, em sua história e em comentários, serviram, e ainda servem, como modo de exercer a docência em nível superior no Brasil, a referida filosofia profissional mencionada por Cabreira (2010). Nesse sentido, quando transladadas tais práticas do ensino da filosofia para o ensino médio, desconsideram-se as problemáticas advindas da escola. Com isso, exerce-se um ensino de modo a falar *sobre* e não *desde* a escola. No entanto, um ensino da filosofia que não seja *para* o ensino médio, que não diga *sobre* o ensino médio “O presente artigo pretende enunciar quais elementos a instituição escolar deve possuir para realizar esse processo formativo” (REFILO, 2015, p. 67), mas diga *desde* o ensino médio, faz da complexidade da escola também um campo de saber constituidor da filosofia e de seu ensino. Tais discussões, desde a escola, ainda ficam, muitas vezes, silenciadas nos textos sobre o ensino da filosofia aqui analisados. O referido silenciamento se dá não pela falta de um campo de saber constituído ou em constituição, pois, desde 1996, como observou Tomazetti (2012),

vem se produzindo saber nesse âmbito, contudo se dá por se entender, ainda hoje, que ensinar filosofia, no ensino médio, é discutir autores mais ou menos delimitados pela história ocidental da filosofia.

A constatação dessa dispersão, que ocorre, em grande número de textos que não discorrem sobre o campo de saber do ensino da filosofia, teve, como efeito, a criação da Associação Nacional de Pós Graduação em Filosofia Ensino Médio (ANPOF-EM) no ano de 2012. Sua criação se deu para alocar as produções com base no ensino da filosofia no ensino médio, bem como para dar visibilidade aos professores de filosofia desse nível de ensino. Consta, no site da ANPOF nacional, que as políticas para esse setor visam a ações que articulem a pós-graduação em filosofia com as políticas de formação de professores da educação básica.

Para Castro (2009), o conceito de disciplina possui dois usos, os quais se relacionam entre si: o saber como forma discursiva de controle da produção de novos discursos e a disciplina como conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos. Logo, as práticas discursivas sobre o ensino da filosofia funcionam como controladores de campos de saber e buscam, também, a singularização dos professores de filosofia quando organizam o discurso de tal forma que ditam o tipo de professor que vai reproduzir certos tipos de discursos a respeito da filosofia em determinados espaços. E os espaços reservados para o ensino da filosofia agora estão melhor distribuídos na ANPOF-EM, de forma mais concentrada, levando em consideração do GT. Controle, divisão e classificação dos saberes da filosofia e de seu ensino. Nesse sentido, temos que a prática discursiva exercida no GT, bem como na REFiló (com menor incidência), delimita campos de saberes e, assim, define o que pode ser dito em determinado espaço.

A partir dos subitens aqui analisados, a saber: (I) pensamento crítico/reflexivo/consciente (18 textos) e (IV) discussão sobre autores (20 textos), temos que: a análise do primeiro subitem apontou para a manutenção da regularidade discursiva que enuncia um ensino da filosofia pautado pelo saber moderno em nosso tempo presente. O segundo subitem aponta para um silenciamento das discussões oriundas do campo de saber do ensino da filosofia (didática, os alunos, a escola), mantendo, assim, o exercício do ensino da filosofia como da ordem da discussão sobre a história da filosofia e de seus autores.

Portanto, é possível apontar uma governamentalidade em seus âmbitos de saber/poder em exercício. Esse poder, todavia, não se exerce de forma vertical, mas sim horizontal e de modo micro. Ou seja, o poder se exerce entre professores no exercício de suas liberdades. Nesse sentido, as políticas públicas, bem como os textos acadêmicos escritos por professores

de filosofia<sup>21</sup> funcionam como indutoras de discursos que não estão por trás dos documentos ou textos, mas sim na superfície discursiva. A governamentalidade que se exerce entre os professores de filosofia também busca governar um modo de se conceber a filosofia, bem como seu ensino, legitimando, assim, modos verdadeiros de exercer tais práticas.

Essa investigação se deu no âmbito das recorrências discursivas que emergiram com maior predominância (I) e (IV). Nesse sentido, as outras recorrências (II), (III), (V), (VI) e (VII) não foram abordadas nessa discussão. Desse modo, cabe destacar a emergência de outras formas de se compreender a filosofia, assim como seu ensino em outras recorrências discursivas elencadas. Tais formas emergem como outros modos de governamentalidade sobre o ensino da filosofia, tendo em vista que sempre há poder e governo nas práticas educacionais.

---

<sup>21</sup> Professores que, em sua maioria, não são da escola básica, mas do ensino superior. Podem ser formadores de professores de filosofia.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA CONTINUAR PENSANDO

Admito que é uma dificuldade para mim concluir um trabalho, pois, ao estar imerso em uma investigação ou em uma pesquisa, abrem-se muitos outros pontos a serem considerados. Por isso, farei dessas considerações finais pontos para continuar pensando.

O que motivou a escrita dessa dissertação foram alguns pequenos espantos, alguns pequenos estranhamentos, os quais foram se tornando cada vez maiores e mais intensos com minhas vivências e experiências, a partir do curso de filosofia, assim como de minhas experiências nos grupos de estudos, de pesquisa e de extensão, ao longo de dez anos. A partir disso, procurei compreender como os saberes presentes nas políticas públicas educacionais, bem como em textos acadêmicos para o ensino da filosofia, constituíram-se e se mantiveram em nosso tempo presente.

Apono que, na pesquisa, detectei a constituição do sujeito moderno, o sujeito de conhecimento, como um importante divisor de águas na história ocidental, que promoveu grandes reverberações para os rumos científicos e epistemológicos. A importância do sujeito de conhecimento se dá, mais ainda, quando toca os rumos da pedagogia e quando essa toma o sujeito universal, dotado de razão, como sendo o solo de suas teorias conforme Lima (2002). Saliento que a irrupção dos saberes modernos, calcados em um sujeito consciente, reflexivo, autônomo, crítico, estão implicados nos saberes pedagógicos educacionais. O passo seguinte, no estudo, foi em direção à compreensão de como esses saberes modernos, pautados por um sujeito do conhecimento, irrompem nas políticas públicas educacionais para o ensino da filosofia.

Com isso, procurei dar visibilidade à recorrência do sujeito moderno nos textos legais educacionais referentes ao ensino da filosofia. Neles, encontrei uma referência à filosofia como um exercício que pressupõe, desde sempre, um sujeito racional, reflexivo, consciente, dentre outros atributos devedores de uma racionalidade moderna. Assim, ao mesmo tempo em que esse sujeito moderno é pressuposto, ele também deverá ser produzido pelas aulas de filosofia. No entanto, procurando uma narrativa dos professores de filosofia da escola básica, busquei, nos textos acadêmicos específicos sobre o tema, uma possibilidade de diferentes narrativas daquelas encontradas nos textos legais acerca do ato de ensinar filosofia no ensino médio.

Os textos acadêmicos voltados ao ensino da filosofia também mantêm uma recorrência do saber moderno pautado pelo sujeito de conhecimento. A partir da análise de 61 textos, sendo que 18 deles se referiam à filosofia, ou ao seu ensino, como um exercício que busca

desenvolver a criticidade, a racionalidade, a reflexividade e a autonomia do estudante, constatei que os saberes modernos ainda conduzem formas de se enunciar o ensino da filosofia no ensino médio. Tais atributos modernos, mapeados nos textos e a serem alcançados pelo ensino da filosofia, delineiam caminhos de antemão para essa disciplina na escola básica.

Na investigação, mais do que mapear, nos textos acadêmicos, uma frequente presença dos saberes modernos que implicam em um modo de enunciar uma atividade de ensinar filosofia, foi possível apontar, também, uma presença de campos de saberes que entram em disputa por espaços de visibilidade. É relevante ressaltar que dos textos acadêmicos investigados, ao menos uma parte significativa, não se referia especificamente ao ensino da filosofia. Além disso, uma quantidade igualmente significativa de autores não expressava uma proximidade com os temas do ensino da filosofia no ensino médio. Todavia, mesmo entre autores identificados com o ensino da filosofia, ou não, foi possível notar que as suas perspectivas pressupunham uma consciência, criticidade, reflexividade, autonomia ativando, assim, saberes modernos para essa disciplina.

O corpus da pesquisa foi pensado como partes que compõem uma mesma formação discursiva. Isso implica dizer que tanto os textos das políticas públicas educacionais, quanto os textos acadêmicos, registram o que foi possível de ser enunciado sobre o ensino da filosofia no ensino médio no recorte histórico investigado.

As políticas públicas educacionais não se impõem “de cima para baixo”, como comumente se costuma dizer e como seria mais fácil interpretá-las. Também, não entendo os textos acadêmicos como uma consequência do que se encontra nos textos legais, como se ocorresse uma relação de causa e efeito. Compreendo que os primeiros não são imposições verticais. Por isso, acredito menos em “O Poder”, “O Estado”, “O Capitalismo”, “O Sujeito” e mais no poder como uma forma de relação entre os indivíduos. E, com relação a isso, creio que meu trabalho possa contribuir de alguma maneira nas discussões para o campo do ensino da filosofia, uma vez que procurei compreender a história como uma genealogia, ou seja, interpretar a história do ensino da filosofia como resultado de acidentes históricos. Isso significa acreditar que fomos constituídos em sujeitos professores de filosofia que perseguem, ainda, os ideais modernos para a educação e, conseqüentemente, para o ensino da filosofia. Entretanto, a genealogia nos diz que poderíamos ser diferentes, poderíamos ser de outra forma.

O projeto da modernidade, do qual somos devedores, do mesmo modo, é uma ficção, ou seja, poderia ser de outro modo. Nessa mesma linha, podemos afirmar que também o

ensino da filosofia, no ensino médio, poderia e pode ser de outro modo. Tendo em vista o anteriormente dito, com a minha investigação, elenquei pequenas rupturas que se instauram no discurso sobre o ensino da filosofia no ensino médio. Nesse sentido, a recorrência discursiva (VII) referente às temáticas como gênero/etnia/EJA/pesquisas em andamento mostra, sobretudo gênero e etnia, que lentamente diferentes discursos estão adentrando no campo do ensino da filosofia.

Igualmente, destaco que uma das recorrências discursivas que emergiram em minhas análises diz respeito a uma filosofia como exercício de criação, distanciando-se da ideia amplamente difundida da reflexão. Desse modo, temos uma recorrência discursiva que busca interpelar o ensino da filosofia por caminhos diferenciados, contrapondo-se aos caminhos predominantes relativos ao tema.

No entanto, discursos sobre o ensino da filosofia que de certa forma não se enquadram em efeitos de verdades a respeito de um determinado modo de compreendê-la, não emergem sem antes estabelecerem embates e lutas com os discursos dominantes referentes ao ensino da filosofia. Lembremos que a genealogia, enquanto emergência, está mais próxima às cenas em que as forças se arriscam e se afrontam, abrindo, assim, espaço para poderem triunfar ou serem confiscadas. Por um lado, nessa discussão, autores como Larrosa (2017) convidam-nos a pensar mais, a partir de um sujeito de experiência para a educação e menos como um sujeito de conhecimento, oferecendo, dessa maneira, outras forças possíveis de triunfarem na cena do ensino da filosofia no ensino médio. Cerletti (2009, p. 33) quando pontua que “Poderíamos considerar também que a repetição é condição de possibilidade da criação, ou seja, do aparecimento de algo diferente”, também indica a possibilidade de diferentes forças emergirem e potencializarem o ensino da filosofia no ensino médio.

Logo, o presente estudo aponta um exercício de silenciamento relativo ao campo de saber do ensino da filosofia no ensino médio quando um número significativo de textos está voltado à discussão de autores, afastando-se das discussões referentes à escola. Isso pôde ser descrito tendo em vista que, dos 61 textos analisados, 20 não tratam sobre o tema do ensino da filosofia, mas sim versam sobre discussão de autores tão somente. É possível perceber, com isso, que se mantém um discurso sobre o ato de ensinar filosofia pautado pela leitura de textos e pela história da filosofia e que, em sua maioria, interpretam a história por um viés eurocêntrico, haja vista os autores que mais aparecem nos textos analisados. Isso ocorre porque é essa prática que é difundida, ainda, nos cursos que estão formando os professores para a escola básica, ou seja: um discurso sobre o ensino da filosofia, no ensino médio, com características de bacharelado. Essa realidade indica as dificuldades que instituições

formadores de professores de filosofia têm de praticar outros modos de se pensar o ensino da filosofia. Talvez, isso decorra da ideia de que o ensino da filosofia seja algo da ordem do menor, mantendo-se como algo a ser problematizado.

Todavia, por mais que a prática discursiva de algumas instituições, acerca do ensino da filosofia, vise posicioná-las à margem, ainda assim, as possíveis forças sobre o ensino da filosofia podem triunfar. Nesse sentido, tanto os textos legais quanto os acadêmicos não se impõem de “cima para baixo”, mas atuam em uma relação entre sujeitos livres.

Logo, entendo que, por mais que o discurso das políticas públicas e aquele dos textos acadêmicos mantenham-se nos moldes de um saber moderno, os mesmos foram realizados por indivíduos legitimados para tal, visto que os textos legais, OCNs e PCNEM também foram realizados por autores específicos de cada componente das humanidades. Esses proporcionaram avanços para o ensino da filosofia de acordo com o que era possível de ser dito e pensado com relação a essa disciplina. Entretanto, com tal legitimidade dos textos legais, os discursos exerceram e exercem uma governamentalidade com relação ao ensino da filosofia. Por conseguinte, temos que não é uma imposição vertical, mas sim horizontal pela via do saber.

No entanto, como pensar meios de resistir a essas governamentalidades que se exercem no ensino da filosofia? Parece-me que uma possível resposta já se encontra na própria emergência da materialidade dessa pesquisa, que indicou formas outras de relacionar-se com o campo de saber do ensino da filosofia, como, por exemplo: ensino como criação, ensino atravessado com as temáticas étnicas raciais e de gênero. Assim, concordo com Cabrera (2010, p. 16) quando esse realiza um exercício de desconstrução de toda e qualquer obrigação que a filosofia ocupe ou venha ocupar:

Assim como a quero vê-la livre de qualquer obrigação “crítica”, “teórica” ou “profunda”, gostaria de vivê-la sem o estigma do afirmativismo edificante que a tem perseguido ao longo dos árduos tempos, como uma luta contra a retórica, o relativismo, o ceticismo, o pessimismo e o niilismo. Creio que a Filosofia não tem o dever de buscar a edificação conceitual, a salvação pelas ideias, ou a construção de uma sociedade justa. (CABRERA, 2010, p, 16).

Por esse viés, sem a intenção de recobrir a filosofia com deveres críticos ou teóricos, ou procurar nessa uma salvação, emerge a possibilidade de pensá-la em suas multiplicidades de formas, na sua pluralidade, algo que corresponderia, de forma condizente, com a pluralidade da escola básica.

Porém, para praticar a filosofia proposta por Cabreira, é preciso uma conversão do olhar frente a esses discursos sobre a filosofia que nos subjetivam. Nesse sentido, cabe destacar as dificuldades para mim, enquanto investigador, de realizar uma analítica do discurso em que se propõem uma conversão do olhar. Tal conversão implica em não dizer verdades, mas sim em colocá-las em questão, uma vez que fomos, com maior ou menor grau, conduzidos, em nossas práticas, a procurar pela verdade, a qual existe para ser desvelada.

Tento em vista que a história da filosofia exerce um grande poder de subjetivação pela procura da verdade, levantar-se contra a história da filosofia e dizer que poderíamos ser de outro modo, à primeira vista, beira ao disparate. No entanto, o disparate se desfaz quando pensamos que olhar para a história da filosofia não significa mudá-la, ou seja, não significa que, com isso, queira-se mudar o ocorrido, contudo tão somente apontar na direção de que podemos ser outros. É preciso fazer da história da filosofia algo produtor de potencialidades e não uma máquina de repressão, como diz Deleuze (1998, p. 21):

A história da filosofia sempre foi o agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento. Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano ou sicrano sobre eles? Uma formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento, mas que também faz com que aqueles que ficam fora se ajustem ainda mais a essa especialidade da qual zombam. Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, construiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem.

Portanto, não procuramos verdades, mas sim descrever como o efeito de poder dessas verdades se exerce no ensino da filosofia no ensino médio; inicialmente, com a construção do anteprojeto de pesquisa estava centrado em realizar entrevistas com professores de filosofia da escola básica. Em se mostrando inviável, no momento, tal objetivo, passei a centrar minha descrição nos textos acadêmicos específicos da área. O exercício da seleção dos textos, a leitura exaustiva dos mesmos e a classificação em recorrências discursivas foi um exercício que demandou tempo e leitura minuciosa. Ademais, não estava interessado em realizar uma análise textual, mas sim em realizar uma análise discursiva. Isso implica em analisar o que foi possível ser dito em um determinada época, em determinado tempo histórico, atrelado em suas relações de poder e saber, as quais, por sua vez, produzem verdades.

A analítica do discurso, pela condição de não procurar verdades, porém de descrever como essas se constituem, assim como seus efeitos, possibilitou-nos exercitar, cotidianamente, uma analítica de nós mesmos no tempo presente. Logo, nesse exercício perpétuo de descrevermos quem somos, procurarei continuar desenvolvendo meus estudos na direção de tentar compreender diferentes formas de governamentalidade que emergem no

campo do ensino da filosofia no ensino médio, as quais aponte nas recorrências discursivas descritas. Além disso, minha pesquisa priorizou o modo como somos conduzidos como professores de filosofia no ensino médio, a partir de determinados pressupostos.

Fica, por ser discutido, como se governar enquanto professor de filosofia no ensino médio, conduzindo outras formas possíveis de realizar essa prática docente nesse nível de ensino, já que a governamentalidade, assim como o poder, exercem-se entre sujeitos livres, do contrário, seria dominação. Em não ocorrendo uma relação de dominação e não entendendo a governamentalidade como algo da ordem do negativo, mas sim da positividade que produz, temos efetivas aberturas para pensar modos de condutas que sejam diferentes das que predominam, nem melhores nem piores, tão somente diferentes. Para tanto, falar *desde* a escola básica e não *para* a escola básica parecem posições potentes para emergir governamentalidades outras para o ensino da filosofia no ensino médio.

## REFERÊNCIAS

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

ASPIS, Renata. **Ensinar filosofia: um livro para professores.** São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BIRMAN, Joel. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-28.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 07 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio):** Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

CABRERA, Julio. **Diário de um filósofo no Brasil.** Unijuí: Ed. Unijuí, 2010.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino da filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CRUZ, Tatiana de Mello Ribeiro. **Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – Filosofia: dispositivo de práticas docentes**. 2012. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Júnior. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FILOSOFIA E ENSINAR FILOSOFIA. In: CARVALHO, Marcelo; ALMEIDA JUNIOR, José Benedito de; e GONTIJO, Pedro (Orgs) **Coleção XVI Encontro ANPOF**. São Paulo: ANPOF, 2015. 307p.

FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR. In: MARIA VITORIA DE ALENCAR... [et al] (Orgs) **Coleção XVII Encontro ANPOF**. São Paulo: ANPOF, 2017.374p.

FISCHER, Rosa Bueno. **Adolescência em Discurso: mídia e produção da subjetividade**. 1996. 297 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. Entrevista com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel et al. **O Homem e o Discurso: a arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008, p. 17-42.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. (Orgs) **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

FREITAS, Alexandre Simão de. Foucault e a Educação: um caso de amor (não) correspondido? In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinério Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-73.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introduções, a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. A disciplina de Filosofia e o Ensino Médio. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 34-46.

\_\_\_\_\_. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 359-371, dez. 2004.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Apresentação. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.7.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivações: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GELAMO, Rodrigo. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

\_\_\_\_\_. O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre alguma das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 24, n. 48, p. 331-350, jul./dez. 2010.

GONTIJO, Pedro; VALADÃO, Erasmo Baltazar. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no distrito federal: história, práticas e sentidos em construção. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 285-303, set./dez. 2004.

GONTIJO, Pedro. As Filosofias nos Currículos Estaduais de Ensino Médio. In: CARVALHO, Marcelo; ALMEIDA JUNIOR, José Benedito de; e GONTIJO, Pedro (Orgs) **Filosofia e ensinar filosofia**. São Paulo: ANPOF, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodinei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERMMAN, Nadja. A educação, a razão e a autonomia. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 7, n. 13, p. 61-70, jan./jun. 1993.

KANT, Immanuel. Que é o esclarecimento? (Aufklärung). In: LEÃO, Emmanuel Caneiro (Org.). **Immanuel Kant**: textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-116.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana D.; LOCKMANN, Kamila. Genealogia foucaultiana e políticas educacionais: possibilidades analíticas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 665-687, mai./ago. 2015.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: paradoxo de aprender e ensinar**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. LARROSA. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LECOURT, Dominique. A arqueologia e o saber. In: FOCAULT, Michel et al. **O Homem e o Discurso**: a arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Tempo Brasiliense, 2008. p. 43-66.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 59-84, jul./dez. 2002.

MACHADO, Roberto. **Foucault**: a ciência e o saber. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 19, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Filosofia e autonomia: possibilidades? In: GALLO, Silvio; DALENON, Márcio; CORNELLI, Gabriele (Org.). **Ensino de filosofia**: teoria e prática. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 59-87.

NAVIA, Ricardo. Ensino Médio de filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países. In: KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia**: caminhos para o seu ensino. Rio de Janeiro: DP& A, 2004, p. 69-84.

Ó, Jorge Ramos do. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.34, n.2, p. 97-118, mai./ago. 2009.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Tradução de Silvio Gallo. Ijuí: Unijuí, 2002.

PIMENTA, Danilo; PIMENTA, Alessandro. O ensino de Filosofia e o ato de filosofar. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 13-24, 2011.

RENAUT, Alain. **O Indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. Tradução de Elena Gaidano. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2011.

RODRIGO, Maria Lidia. **Filosofia em sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Zita Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012.

RONDON, Roberto. Pequenas questões sobre o ensino de Filosofia. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2011.

SILVEIRA, Renê Trentin. Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p. 139-154, jan./jun. 2011.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Descartes**: a metafísica da modernidade. São Paulo: Moderna, 1993.

\_\_\_\_\_. A função social do Filósofo. In: ARANTES, Paulo et al. (Org.). **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: EDUC, 1995. p. 09-22.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Monstros, Ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica**. In: Silva, T.T (Org) **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 12-21

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Loberdade, 2000.

TOMAZETTI, Elisete. Ensino e Aprendizagem em Filosofia: possibilidades a partir de diferentes linguagens? In: TOMAZETTI, Elisete M.; GALLINA, Simone (Org.). **Território da prática filosófica**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p. 17-32.

\_\_\_\_\_. Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 83-98, out./dez. 2012.

TOMAZETTI, Elisete; BENETTI, Cláudia C. Da História da Filosofia ao Filosofar: alguns desafios no diálogo com o não filosófico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 75-88, jan./abr. 2015.

TOMAZETTI, Elisete; BENETTI, Cláudia C. O ensino de filosofia no novo cenário político brasileiro: entrevista com o professor Silvio Gallo. **Refilo, Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 99-109, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/23831/15032>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**, Lisboa, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvik. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

## APÊNDICE A – MATERIALIDADE DA PESQUISA (ANPOF/REFILO)

Grupos de Trabalho da ANPOF				
Aristóteles	Benedictus Spinoza	Ceticismo	Criticismo e Semântica	Wittgenstein
Epistemologia Analítica	Eric Weil e a compreensão do nosso tempo	Estética	Estudos Cartesianos	Schopenhauer
Deleuze	Desconstrução, Linguagem e Alteridade	Dialética	Edith Stein e o Círculo de Gotinga	Leibniz
Ética	Ética e Cidadania	Ética e Filosofia Política	Ética e Política na Filosofia do Renascimento	Teorias da Justiça
Fenomenologia	Filosofar e Ensinar a Filosofar	Filosofia Antiga	Filosofia Contemporânea	Teoria Crítica
Filosofia Contemporânea de Expressão Francesa	Filosofia da Ciência	Filosofia da História e Modernidade	Filosofia da Mente	Semiótica e Pragmatismo
Filosofia da Neurociência	Filosofia da Religião	Filosofia da Tecnologia e da Técnica	Filosofia das Ciências Formais	Rousseau e o Iluminismo
Filosofia e Direito	Filosofia e Gênero	Filosofia e Psicanálise	Filosofia Francesa Contemporânea	Pragmatismo, Filosofia Americana e Crítica Cultural
Filosofia Helenística	Filosofia Hermenêutica	Filosofia na América Latina, Filosofia da libertação e Pensamento descolonial	Filosofia na Idade Média	Platão e o Platonismo
Filosofia Oriental	Filosofia Política Contemporânea	Filosofia, História e Sociologia da Ciência e da Tecnologia	Genealogia e Crítica	Nietzsche
Hans Jonas	Hegel	Heidegger	História da Filosofia da Natureza	Ontologia Contemporânea
História da Filosofia Medieval e a Recepção da Filosofia Antiga	História do Ceticismo	Hobbes	Hume	Pensamento Contemporâneo
Kant	Levinas	Lógica	Lógica e Ontologia	Pensamento do século XVII

Marx e a Tradição Dialética	Marxismo	Metafísica Analítica	Neoplatonismo	Agostinho de Hipona e o pensamento tardo-antigo
-----------------------------	----------	----------------------	---------------	---

### Volumes da Coleção XV 2013

Filosofia Antiga e Medieval	Filosofia do Renascimento e Moderna	Filosofia Alemã: de Kant a Hegel
Filosofia Alemã: de Marx a Nietzsche	Filosofia Contemporânea: Lógica, Linguagem e Ciência	Filosofia Contemporânea: Fenomenologia
Filosofia: Deleuze, Guattari e Foucault	Filosofia Contemporânea: Ética e Política Contemporânea	Filosofia Contemporânea: Arte, Ciências Humanas, Educação e Religião

### Volumes da Coleção XVI 2015

Ética e Filosofia Política	Filosofia da Linguagem e da Lógica	Temas da Filosofia
Filosofia do Renascimento e Século XVII	Filosofia Política Contemporânea	Filosofias da Diferença
Ética e Política Contemporânea	Fenomenologia, Religião e Psicanálise	Pragmatismo, Filosofia Analítica e Filosofia da Mente
Justiça e Direito	Filosofia da Ciência e da Natureza	Marx e Marxismo
Filosofia Grega e Helenística	Heidegger	Kant
Hegel	Teoria Crítica	Filosofia do Século XVIII
Filosofia e Ensinar Filosofia	Filosofia Medieval	Filosofia Francesa Contemporânea
Ética e Arte	Nietzsche	Platão

### Volumes da Coleção XVII

Ceticismo Dialético e Filosofia Contemporânea	Deleuze, Desconstrução e Alteridade	Estética	Ética, Política e Religião
Fenomenologia e	Filosofar e Ensinar a	Filosofia Antiga	Filosofia da

Hermenêutica	Filosofar		Linguagem e da Lógica
Filosofia da Natureza, da Ciência, da Tecnologia e da Técnica	Filosofia do Século XVII	Filosofia do Século XVIII	Filosofia Francesa Contemporânea
Filosofia Medieval	Filosofia Política Contemporânea	Hegel e Schopenhauer	Heidegger, Jonas, Levinas
Justiça e Direito	Kant	Marxismo e Teoria Crítica	Nietzsche
Pragmatismo, Filosofia da Mente e da Neurociência	Psicanálise e Gênero		

Textos do Volume Filosofar e Ensinar a Filosofar XVI-2015		
Autor	Título	Instituição
Marta Vitória de Alencar	A disciplinaridade da filosofia	Universidade de São Paulo (USP)
Marcos Antônio Lorieri	A Filosofia como elemento formador do humano	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
Pedro Erginaldo Gontijo	As Filosofias nos Currículos Estaduais de Ensino Médio	Universidade de Brasília (UnB)
Marcelo Senna Guimarães	Esclarecimento e emancipação na filosofia e em seu ensino	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Paula Ramos de Oliveira	Sensibilidade inteligente e inteligência sensível na experiência do filosofar	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP)
Luana Aparecida de Oliveira	A educação comprometida com a emancipação e seus obstáculos	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Rosemary Marinho da Silva	Sobre 'educar jovens' na Filosofia da Escola Pública Brasileira Contemporânea	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Valter Ferreira Rodrigues	O ensino da filosofia e o filosofar nas produções científico-acadêmicas brasileiras: considerações iniciais	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Gilson Ruy Monteiro Teixeira	Os manuais escolares utilizados para o ensino de Filosofia no secundário brasileiro (1836-1881)	Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia (UESB)

Carla Patrícia da Silva; Walter Matias Lima	Quem é o professor que encena e protagoniza os saberes de espanto com os adolescentes hoje?	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Flávio José de Carvalho	A Pedagogia do Conceito e o Ensino de Filosofia: um projeto filosófico-pedagógico	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Marcos de Camargo Von Zuben	Filosofia e função poética: a importância filosófica da metáfora e a dimensão metafórica do filosofar	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Maria Eliane Rosa de Souza	Filosofia: nem Reflexão nem Comunicação, mas Criação de um Nômade em Busca de Resistência	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)
Rodrigo Barbosa Lopes	A educação como figura do acontecimento: a constituição de campos de experiência na relação pedagógica	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)
Joana Tolentino	Apontamentos sobre estética, política e ensino de filosofia: diálogos com Jacques Rancière	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Patrícia Del Nero Velasco	Argumentação, Pensamento Crítico e Ensino de Filosofia: (im)precisões conceituais	Universidade Federal do ABC (UFABC)
Renata Lima Aspis	Educação e resistência: professor de filosofia, professor-vírus	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Adalgisa Leão Ferreira	Educação e Domesticação em Peter Sloterdijk	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
José Carlos Mendonça,	Com Wittgenstein e Foucault, certo jogo educativo está em xeque na atualidade: e agora, ‘filosofia’ escolar?	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Bárbara Romeika Rodrigues Marques	Uma experiência antropofágica no ensino de Filosofia em nível médio	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Sérgio Murilo Rodrigues	A experiência da Filosofia da PUC Minas no PIBID: o trem filosófico	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG)

Autor	Título	Instituição
Leoni Maria Padilha Henning	Relações conflituosas entre a Filosofia e Educação no Brasil: implicações ao “Ensino de Filosofia”	Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Maria Reilta Dantas Cirino; José Teixeira Neto	Prática como componente curricular: trilhando perspectivas e desafios formativos	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)
Flávio Carvalho	Educação filosófica como resistência: considerações iniciais sobre a pedagogia da imaginação como contraconduta	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Paula Ramos de Oliveira; Rosi Giordano	O vivido e o narrado na experiência do filosofar	Universidade Estadual Paulista(UNESP); Universidade Federal do Pará(UFPA)
Valter Ferreira Rodrigues; Marcela Ferreira Lopes	A filosofia no chão da escola	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Luís Thiago Freire Dantas	A tradução do conceito: a política do ensino de Filosofia Africana	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Renato Nogueira	Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Joana Tolentino	“Dossiê filósofas” – outras filosofias: compartilhando vozes filosóficas femininas	Colégio Pedro II
Thomaz Estrella de Bettencourt	A autonomia como princípio de emancipação: na perspectiva kantiana acerca do processo de ensino	Centro Federal de Educação Tecnológica CEFET-RJ/Maracanã
Angela Zamora Cilento	Nietzsche leitor de Montaigne: educação e valores para a vida	MACKENZIE
Sérgio de Oliveira Santos	Entre moscas e viandantes: uma finalidade do conhecimento para o espírito criança na praça pública?	Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Claro)
Adriana Maria Ferreira Coutinho	Educação e encontro em Dostoievski: uma leitura a partir de Otto Bollnow	Universidade de Pernambuco (UFPE)
Eloisa de Souza Santos	A perda da aura da obra de arte e a influência da indústria cultural no gosto	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM)
Diego Augusto Doimo	Ensino de filosofia e o cinema como recurso didático	Instituto Federal de Rondônia (IFRO)

Rosemary Marinho da Silva; Maria Eulina Pessoa de Carvalho	O lugar de gênero no componente curricular de Filosofia no Ensino Médio	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Diane dos Santos Machado; Rita de Cassia de Campos Andery	A importância da Filosofia - Educação para o pensar - na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: “Desenvolvendo Seres Reflexivos e Dialógicos” no Projeto Piloto da Rede Municipal de Santa Rita Do Sapucaí – MG	Faculdade de Administração e Informática de Minas Gerais (FAI/MG)
Aelton Leonardo Santos Barbosa	Entre a epimeleia heautou e a formação para a politeia: o embate pedagógico da Grécia Clássica	Universidade de Goiás (UFG)
Bruno Rafael Camargos de Oliveira	Repensando o papel da filosofia no Ensino Médio: uma visão integralizadora	Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)
Ana Flávia Costa Eccard; Rafaela Francisco da Nobrega	Deleuze e a desterritorialização do ensino	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)
Lindoaldo Campos	O ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos – EJA: desafios e perspectivas	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)
Gustavo Cravo de Azevedo	O discurso parlamentar sobre a presença obrigatória da Filosofia no ensino médio entre 1997 e 2008	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Marly Cutrim de Menezes; Judite Eugenia Barbosa Costa	Aprendizagem colaborativa: interfaces entre as disciplinas Práticas Investigativas I e Estágio de Docência I da Universidade Federal do Maranhão	Universidade do Maraguão (UL/UFMA)
Maria de Lourdes Bastos	Ensino Médio e Filosofia: conhecimento e emancipação	Programa de Pós Graduação em Filosofia e Ensino- Centro Federal de Educação Tecnológica (PPFEN-CEFET/RJ)
Fabício David de Queiroz	O olhar filosófico do aluno através da câmera do seu celular	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Thiago Rafael Santin	Relato de orientação de pesquisas em filosofia no ensino médio	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Carolina Violante Peres	Metodologias ativas e tecnologias móveis no ensino de Filosofia Política	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Autor	Artigo /entrevista	Instituição
Patrícia Del Nero Velasco; Caterine Zapata Zilio Barros; Michele Teixeira Bonote; Sergio da Costa Oggioni; Vinícius Defillo Pintor	Identidade e Ensino da Filosofia: correspondências e problematizações	Universidade Federal do ABC (UFABC)
Marcelo Vieira Lopes	Notas para uma pedagogia oswaldiana: filosofia e antropofagia	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Fernanda de Oliveira Veiverberg	O Ensino de Filosofia nos meandros do Ensino Médio Estadual	Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.
Cynthia R. Oliveira Marcelo J. Doro	Ensinar Ética é também ensinar a argumentar: análise de cinco falhas comuns de justificação ética	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Universidade de Passo Fundo (UFP)
Marisa Berttolini	Entrevista	Instituto de Professores Artigas (IPA), Uruguai.
Matheus Penafiel	Entre lógica e dialética: experiências de uma proposta em construção	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Edna Olimpia da Cunha; Julia Krüger; Sammy W. Lopes; Walter Omar Kohan <sup>4</sup>	Por amor à filosofia... e ao mundo que se abre com ela	Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, (RJ); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Autor	Artigo/entrevista	Instituição
Rafael da Silva Cortes	A reestruturação do currículo do Ensino Médio e a interdisciplinaridade	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS)
Altair Alberto Fávero; Ana Lucia Kapczynski	A filosofia na reforma curricular do Ensino Médio pós LDB: habilidades e competências na formação para a cidadania	Universidade de Passo Fundo (UPF); Rede Municipal de Passo Fundo
Wilson José Vieira; Geraldo Balduino Horn	O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de filosofia do Ensino Médio	Núcleo Regional de Educação (NRE), Curitiba; Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Marcos Fábio Alexandre Nicolau	A Bildung e a instituição escolar: o modelo hegeliano de escola	Universidade Estadual Vale do Acará (UVA)
Luis Cesar Fernandes de Oliveira	Ensinar (Filosofia) com a solidão	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ

Ronai Pires da Rocha	Entrevista	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Diego José da Silva; Angela Zamora Cilento	Filosofia, Pedagogia e Teatro – relatos e experimentos em territórios da educação	Rede privada e pública do Estado de São Paulo; Universidade P. Mackenzie

Autor	artigo/resenha	Instituição
Ester Maria Dreher Heuser	Modos de ler Filosofia: uma conversa com iniciantes e iniciados	Universidade Estadual do Paraná (UNIOESTE)
Yvisson Gomes dos Santos	Notas sobre Filosofia, Educação e Ensinabilidade: uma crítica teórica de conceitos deleuziano e kantiano pela ótica epistêmica de Silvio Gallo	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Jéssica Coimbra Padilha	A Inserção do Estagiário na escola e o Cuidado de si de Michel Foucault	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Patrícia Aurora Corrêa Mazoti	Experiência de Pesquisa no Ensino Médio: A Filosofia da Práxis e a Escola	UNESP
Tábata Valesca Corrêa	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS)
Renato Martins	Resenha de/ Review of CARR, Nicholas, Glass Cage – Who needs humans anyway? Vintage, 2016, London	Universidade de Lisboa (Ulisboa)

Autor	Artigo/entrevista	Instituição
André Luis La Salvia; Lilian Alvez Ortiz; Cibele de Cássia Nogueira Gennari; Marcio Nomura; Alexandre Henrique Luppe de Matos; Gabriel Valim Alcoba Ruiz; Janice Caovila	A Fotografia como Observação no Estágio Supervisionado em Filosofia	Universidade Federal do ABC (UFABC)
José Teixeira Neto; Emerson Araújo de Medeiros; José Francisco	A Filosofia no sertão: da Formação de Professores à Filosofia no Ensino Médio	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

das Chagas de Souza		
José Francisco Xarão	Ensinar Filosofia ou Filosofar?	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)
Mauricio Silva Alves	O Ensino de filosofia em Tempos Hipermodernos: Desafio do Amanhã	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
Tiago Luís Teixeira Oliveira	O Ensino de Filosofia Pensado à Luz de Algumas Questões da Filosofia da Ciência	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Quézia Siqueira Pereira; Angela Zamora Cilento	Relato de experiência: o tema da cidadania em questão. elaboração de uma sequência didática por etapas sobre filosofia política	Universidade Presbiteriana Mackenzie; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)
Marcos Antonio Lorieri	Entrevista	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)