



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Câmpus de Marília

**AUGUSTO RODRIGUES**

**HERANÇAS POLÍTICO-FILOSÓFICAS DE ENSINAR E APRENDER  
FILOSOFIA: DO CAMPO DO ENSINO DE FILOSOFIA À TRAJETÓRIA  
FORMATIVA NA UNESP**

MARÍLIA  
2024

AUGUSTO RODRIGUES

**HERANÇAS POLÍTICO-FILOSÓFICAS DE ENSINAR E APRENDER  
FILOSOFIA: DO CAMPO DO ENSINO DE FILOSOFIA À TRAJETÓRIA  
FORMATIVA NA UNESP**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para obtenção do título de Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Filosofia e História da Educação no Brasil

Orientador: Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo.  
Agência financiadora: CAPES

Marília  
2024

R696h                      Rodrigues, Augusto  
Heranças político-filosóficas de ensinar e aprender filosofia :  
do campo do Ensino de Filosofia à trajetória formativa na  
UNESP / Augusto Rodrigues. -- Marília, 2024  
193 p.  
  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientador: Rodrigo Pelloso Gelamo  
  
1. Educação Filosofia. 2. Filosofia. 3. Formação de  
professores. 4. Educação Estudo e Ensino (Pós-graduação). 5.  
Prática de ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AUGUSTO RODRIGUES

HERANÇAS POLÍTICO-FILOSÓFICAS DE ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA:  
DO CAMPO DO ENSINO DE FILOSOFIA À TRAJETÓRIA FORMATIVA NA  
UNESP

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação  
Área de Concentração: Filosofia e História da Educação no Brasil  
Orientador: Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo  
Agência financiadora: CAPES

BANCA EXAMINADORA

Orientador: \_\_\_\_\_  
Rodrigo Pelloso Gelamo (UNESP/Marília)

2º Examinador: \_\_\_\_\_  
Patrícia Del Nero Velasco (UFABC)

3º Examinador: \_\_\_\_\_  
Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

4º Examinador: \_\_\_\_\_  
Amanda Veloso Garcia (IFRJ/Pinheral)

5º Examinador: \_\_\_\_\_  
Bruno Cardoso de Menezes Bahia (UFRRJ/Seropédica)

1º Suplente: \_\_\_\_\_  
Daniel Salésio Vandresen (IFPA/Coronel Vivida)

2º Suplente: \_\_\_\_\_  
José Roberto Sanabria de Aleluia (SEESP/Marília)

3º Suplente: \_\_\_\_\_  
Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes (UNESP/FCT)

Marília, 01 de março de 2024.

## AGRADECIMENTOS

Foi uma longa jornada até aqui, pela qual agradeço.

Agradeço aos inúmeros companheiros de viagem, que não só estiveram juntos nos momentos de fortes e inevitáveis tempestades, como também souberam comemorar comigo cada conquista do caminho.

Sem minha família e amigos, nada disso teria sido possível.

Não chegaria até aqui sem os carinhos, a escuta e as reconfortantes conversas de minha mãe, Haydée.

Agradeço aos incentivos e à confiança de meu irmão, Murilo, que soube, nos momentos vacilantes, dar-me a força necessária para seguir e acreditar em meus projetos.

Agradeço aos cuidados de meu pai, Arnaldo, que, mesmo desencarnado, continua a velar por sua família.

Obrigado, Sofia e Chico, por se fazerem presentes em minha vida.

Sou grato pela presença e convivência amiga com meu orientador, Rodrigo, o qual, há muitos anos, já deixou de ser orientador e tornou-se amigo de jornada, ensinando-me a cultivar uma relação viva e visceral com a filosofia, em busca da sabedoria de viver.

Agradeço à prof<sup>a</sup>. Patrícia, com quem tenho aprendido muito nesses últimos anos de convivência e parceria.

Agradeço à prof<sup>a</sup>. Elisete, que, desde o mestrado, sempre acolheu minhas dúvidas e pesquisas com muito carinho, paciência e criticidade.

Agradeço à prof<sup>a</sup>. Amanda, não só por compor a banca, mas por ter acompanhado e sido uma amiga de pensamento, da graduação até o doutorado.

Agradeço ao prof. Bruno Bahia, com quem conversei pela primeira vez no VII Encontro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, em Santa Maria/RS, e, daí em diante, tornou-se um querido intercessor.

Sou grato à Tamara, companheira que, embora tenha me conhecido na reta final do doutorado, muito me ajudou nesse processo formativo, escutando minhas angústias, projeções e realizações, bem como partilhando seu tempo comigo.

Agradeço ao Renato, à Bia, à Amanda, ao Artur, ao Von, ao Jonathan, à Kaliny, ao Marcos, ao Gabriel, à Gi, ao Ricardo, ao Douglas, à Fábria, à Márcia, ao Mateus, ao Joca e ao Pedro, amigos que fizeram de Marília/SP um lugar mais feliz de se viver.

Sinto-me também agradecido pela companhia dos amigos de infância – Luis, Marcelo, Marco, Fred, Renan, Paulo e Renato –, que continuam a compartilhar seu tempo comigo, apesar das distâncias que nos separam.

Sou grato à Dani, que me ajuda, há anos, a me realizar enquanto ser humano e a cuidar de minhas emoções.

Agradeço àqueles que foram meus estudantes nos últimos anos, pois alimentaram, em mim, a chama de educar e ser educado, ajudando-me, além disso, a ter convicção que ser professor é muito mais do que uma profissão.

Sou grato aos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia (ENFILO), que dividiram suas reflexões e pesquisas comigo ao longo de todos esses anos. Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa “A Filosofia e sua história” (FHIS), em especial ao Leandro, com quem pude cultivar uma amizade filosófica ao participar dos estudos, bancas e projetos virtuais.

Glorifico a presença de Deus em minha vida, guiando-me os passos.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, apoio imprescindível à realização desta pesquisa.

“[...] então, também somos herdeiros”  
(Rm 08:17)

## RESUMO

O objetivo desta tese consiste em problematizar as heranças de formação que irradiam, de um lado, em nossas práticas de ensinar e aprender filosofia e, de outro, em nossas práticas de pesquisa na área do ensino de filosofia. Investigamos como a convivência no campo do Ensino de Filosofia e no curso de licenciatura de filosofia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), pela nossa trajetória no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia (ENFILO), permite a emergência de uma forma específica de pesquisar sobre o ensino de filosofia, perspectivado principalmente como um problema filosófico, e, além disso, uma forma de ensinar e aprender filosofia em que a experimentação filosófica seja uma possibilidade para professores e estudantes em sala de aula. Defendemos que as heranças do campo e de nossa formação de professores são recepcionadas dentro do ENFILO e se reinventam como uma prática ético-formativa que emerge como resistência a um disciplinamento moral teórico-prático, e se faz imanente à vida, possibilitando que o filosofar esteja presente tanto na maneira de pesquisar, bem como no que diz respeito às relações educativas. Para tanto, no primeiro capítulo, partimos do debate contemporâneo em torno do campo do Ensino de Filosofia – em que um grupo de pesquisadores da área coloca em questão as relações epistemológicas, éticas, estéticas e políticas que constituem o campo –, e questionamos quais relações mantemos com o campo do Ensino de Filosofia e como elas ressoam nos professores e pesquisadores que nos tornamos. Essas heranças são perspectivadas pela leitura que fazemos da emergência do campo do Ensino de Filosofia e, concomitantemente, da virada discursivo-filosófica que deslocou as produções acadêmicas de um registro pedagógico para colocá-las como uma problemática também de ordem filosófica. No segundo capítulo, verificamos como essas heranças se capilarizam no ENFILO, grupo do qual fazemos parte desde o início de nossa trajetória formativa no curso de filosofia da UNESP. Reconstituímos o contexto de criação do grupo e sua relação com as pesquisas de filosofia da educação, além de retomar os projetos de pesquisa e docência, de maneira a dar forma às características e aos potenciais éticos de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia e de pesquisar no assunto. No terceiro capítulo, mostramos como essa política filosófica, ou filosofia do ensino de filosofia, do ENFILO, só se faz possível como resistência à formação histórico-filosófica no curso de licenciatura da UNESP, além de ser impulsionada e influenciada por um projeto artístico de formação de filósofos. Investigamos a proveniência das práticas de ensinar e aprender de nossa formação de professores, de maneira a destacar sua relação com os hábitos e os ritos institucionais hegemônicos da filosofia acadêmica, deslocando-as, assim, das hipóteses comuns que costumam associar nossas heranças formativas à rotina filosófica implementada na Universidade de São Paulo (USP). Analisamos como o funcionamento dessas heranças na UNESP permite a cisão da experiência de filosofar das práticas de ensinar e aprender filosofia. E, em contrapartida, mostramos como, mesmo dentro do curso, já existiam tentativas de resgatar a visceralidade do filosofar – cujas práticas nos servem de inspiração –, em oposição à redução das relações educativas no curso às práticas do comentário e leitura de textos filosóficos. O encontro dessas heranças político-filosóficas em nós faz-nos vislumbrar uma filosofia de professores, uma experiência de pensamento coletiva em que já não há mais a cisão entre filosofar, ensinar e aprender filosofia.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia. Heranças político-filosóficas de ensinar e aprender. Formação de professores. Campo do Ensino de Filosofia. Filosofia de Professores.



## ABSTRACT

The objective of this thesis is to problematize the training legacies that radiate, on the one hand, in our practices of teaching and learning philosophy and, on the other hand, research in the area of philosophy teaching. We investigated how coexistence in the field of Philosophy Teaching and in the philosophy degree course at the Universidade Estadual Paulista (UNESP), through our trajectory in the Study and Research Group on Philosophy Teaching (ENFILO), allows, on the one hand, the emergence of a specific way of researching philosophy teaching, seen mainly as a philosophical problem, and, on the other, a way of teaching and learning philosophy in which philosophical experimentation is a possibility for teachers and students in the classroom. We argue that the legacies of the field and of our teacher training at UNESP are welcomed within ENFILO and are reinvented as an ethical-training practice that emerges as resistance to theoretical-practical moral disciplining, and becomes immanent to life, enabling the philosophizing is present both in the way of research, as well as with regard to educational relationships. To this end, in the first chapter, we start from the contemporary debate surrounding the field of Philosophy Teaching – in which a group of researchers in the area put into question the epistemological, ethical, aesthetic and political relationships that constitute the field –, and we question which relationships we maintain with the field of Teaching Philosophy and how they resonate with the teachers and researchers we become. These legacies are put into perspective by our reading of the emergence of the field of Philosophy Teaching and, concomitantly, the discursive-philosophical turn that displaced academic productions from a pedagogical register to place them as a problematic of a philosophical nature. In the second chapter, we see how these legacies are widespread in ENFILO, a group of which we have been part since the beginning of our formative trajectory in the philosophy course at UNESP. We reconstituted the context in which the group was created and its relationship with philosophy of education research, in addition to resuming research and teaching projects, in order to give shape to the characteristics and ethical potentials of a philosophical policy of teaching and learning philosophy and research the teaching of philosophy. In the third chapter, we show how this philosophical policy, or philosophy of teaching philosophy, of ENFILO, is only possible as resistance to historical-philosophical training in the UNESP undergraduate course, in addition to being driven and influenced by an artistic training project of philosophers. We investigated the origin of the teaching and learning practices of our teacher training, in order to highlight their relationship with the hegemonic institutional habits and rites of academic philosophy, thus moving them away from the common hypotheses that usually associate our training heritage with routine philosophy implemented at the University of São Paulo (USP). We analyze how the functioning of these legacies at UNESP allows the separation of the experience of philosophizing from the practices of teaching and learning philosophy. And, on the other hand, we show how, even within the course, there were already attempts to rescue the viscosity of philosophizing – whose practices serve as inspiration –, as opposed to the reduction of educational relationships in the course to the practices of commenting and reading philosophical texts. The encounter of these political-philosophical legacies within us makes us envision a philosophy of teachers, a collective thought experience in which there is no longer a division between philosophizing, teaching and learning philosophy.

**Keywords:** Teaching philosophy; Political-philosophical legacies of teaching and learning; Teacher training; Field of philosophy teaching; Teacher philosophy.

# SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Introdução.....</b>                                                                                                                                                                          | <b>11</b>  |
| <b>Capítulo 1. O campo do Ensino de Filosofia: heranças de formação.....</b>                                                                                                                    | <b>19</b>  |
| 1.1. O campo do Ensino de Filosofia em questão: onde estão nossas raízes?.....                                                                                                                  | 20         |
| 1.2. Filosofia do ensino de filosofia: a emergência de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia.....                                                                             | 36         |
| 1.3. Entre a cidadania-curricular e a cidadania-filosófica: uma virada discursivo-filosófica.....                                                                                               | 60         |
| <b>Capítulo 2. O grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia e sua política filosófica de ensinar e aprender filosofia: heranças do campo.....</b>                                   | <b>69</b>  |
| 2.1. Notas sobre a emergência do ENFILO: uma dobra da Filosofia da Educação.....                                                                                                                | 70         |
| 2.2. Filosofia do ensino de filosofia: práticas filosóficas de pesquisa.....                                                                                                                    | 79         |
| 2.3. Filosofia do ensino de filosofia: práticas filosóficas de ensinar e aprender.....                                                                                                          | 87         |
| 2.4. Uma virada ética nas práticas de pesquisar, ensinar e aprender filosofia.....                                                                                                              | 97         |
| <b>Capítulo 3. Da cisão do filosofar das práticas educativo-filosóficas às projeções de uma filosofia de professores: heranças de formação filosófica na era profissional da filosofia.....</b> | <b>107</b> |
| 3.1. O curso de licenciatura de filosofia da UNESP e as heranças hegemônicas do bacharelado na formação do professor de filosofia.....                                                          | 109        |
| 3.2. Do método estruturalista ao comentarismo: hipóteses explicativas de nossas heranças de formação.....                                                                                       | 115        |
| 3.3. A história da filosofia e o comentário: do uso didático e propedêutico à disciplina profissional.....                                                                                      | 129        |
| 3.4. O comentarismo e a cisão da experiência filosófica das práticas de ensinar, aprender e fazer filosofia: por uma filosofia de professores.....                                              | 152        |
| <b>Considerações finais.....</b>                                                                                                                                                                | <b>169</b> |
| <b>Referências.....</b>                                                                                                                                                                         | <b>183</b> |

## Introdução

Este texto representa a conclusão de uma longa jornada de formação. Da graduação ao doutorado, são doze anos dedicados à filosofia, em especial à sua dobra mais sensível a nós: o ensino de filosofia. Nosso primeiro contato com a temática ocorreu já no segundo semestre da graduação, quando fomos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. De lá para cá, o ensino de filosofia foi nosso principal alvo de pesquisa, talvez pelo efeito da especialização universitária que, cada vez mais, afunila nossas experiências de pensamento; mas também pela problematidade que a formação do professor de filosofia sempre nos despertou. Não nos referimos às discussões histórico-filosóficas sobre os ideais gregos ou modernos de formação, e sim a uma investigação que questiona os processos inerentes ao nosso devir formativo como professor de filosofia.

Até o presente momento, o trabalho de maior fôlego que conseguiu agenciar problematicamente essas inquietações foi nossa dissertação de mestrado, intitulada *Como nos tornamos os professores que somos* (Rodrigues, 2019; 2020). Nela, problematizamos em que medida nossas práticas de ensinar e aprender filosofia poderiam ressoar heranças filosóficas cristalizadas na década de 1960 na USP, comumente associada à recepção e transformação das lições de Martial Guérout e Victor Goldschmidt. Nosso pré-projeto de doutorado tinha como proposta dar continuidade a essa investigação, de maneira a dobrar os efeitos dessa herança de formação e alguns aspectos comuns da prática universitária de ensinar e aprender filosofia, que não tinham necessariamente relação com o horizonte filosófico dos franceses. Parte dessas reflexões está neste trabalho, mas não como proposta central. Isso porque, ao longo dos quatro últimos anos, fomos atravessados pelas investigações em torno do campo do Ensino de Filosofia.

Alguns momentos foram marcantes e serviram para chacoalhar nossos projetos investigativos. Um primeiro deles aconteceu quando fomos indagados pela prof<sup>a</sup>. Elisete Tomazetti<sup>1</sup>, na banca de defesa de mestrado, sobre os autores do ensino de filosofia que

---

<sup>1</sup> Elisete Medianeira Tomazetti é professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria; possui uma rica trajetória na área do Ensino de Filosofia, seja na formação de professores, seja na realização e orientação de novas pesquisas. Referência na área, suas produções e projetos estão disponíveis no seu currículo lattes: [https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=471B51D7F8495A387FF9B77A1FC7AE38.buscatextual\\_0](https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=471B51D7F8495A387FF9B77A1FC7AE38.buscatextual_0)

nos ajudaram a problematizar nossas heranças de formação. Interpretamos aquela indagação não como uma cobrança de referências teóricas, mas como uma possibilidade de pensar naqueles que nos davam condições de resistir às heranças instituídas em nossa formação de professores de filosofia na licenciatura da UNESP. Afinal, será que poderíamos reduzir o nosso devir formativo apenas às relações de ensinar e aprender filosofia hegemônicas de nossa licenciatura? Talvez aquela tenha sido a primeira vez que vislumbramos nossas heranças de formação para além do conjunto de disciplinas presente em nossa rotina universitária e passamos a nos perguntar sobre os efeitos da convivência, em nós, do *Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia*<sup>2</sup> (ENFILO).

Um segundo momento foi a realização dos estágios de pós-doutorado das prof<sup>as</sup>. Elisete Tomazetti e Patrícia Velasco<sup>3</sup> no ENFILO. Essa convivência foi extremamente frutífera, deixando-nos suas marcas. Provocados e inquietos com as discussões sobre as produções acadêmicas do ensino de filosofia, fomos impelidos a reabrir uma pesquisa coletiva do grupo, da qual participamos ainda na graduação, mas que aguardava novos direcionamentos.

Referimo-nos à pesquisa nos periódicos de filosofia e educação, cujo objetivo era mapear o desenvolvimento e as principais preocupações que nortearam as produções acadêmicas sobre o ensino de filosofia no Brasil, no período de 1934 a 2008. Essa pesquisa se inicia na tese de Gelamo (2009), em que ele faz uma primeira versão desse mapeamento, e adquire novos contornos em seus dois pós-doutorados<sup>4</sup>. Participamos

---

<sup>2</sup> O ENFILO é um grupo de pesquisa sobre o ensino de filosofia organizado, a princípio, de maneira informal, entre os anos de 2009 e 2010. Para atender os anseios dos estudantes de filosofia, integrantes do PIBID e do projeto “Ensino de filosofia em espaços não formais”, Rodrigo Pelloso Gelamo e Vandei Pinto Silva montaram um grupo de estudos e pesquisa para debater e verificar os limites e as possibilidades de ensinar e aprender filosofia na atualidade, friccionando as experiências daqueles projetos com os estudos teóricos da área. Durante uma década, o grupo ficou institucionalizado como uma das linhas de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Filosofia (GEPEF). Com o passar dos anos, os estudos se distanciaram do eixo de pesquisas do GEPEF e, ao final de 2020, o grupo encontrou as condições objetivas para a sua concretização, tornando-se credenciado e certificado no Diretório de Pesquisa do CNPq (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2798619311968262>).

<sup>3</sup> Patrícia Del Nero Velasco é professora da Universidade Federal do ABC. Além de suas contribuições ao campo do Ensino de Filosofia, também é a atual coordenadora do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (2023-2024). Sua trajetória acadêmica se encontra disponível no site da CNPq: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>.

<sup>4</sup> Em 2009/2010, Gelamo realiza seu primeiro pós-doutorado na UNICAMP, sob a supervisão de Sílvio Gallo: “Um estudo sobre algumas perspectivas do ensino de filosofia no Brasil”. Em 2012/2013, faz o pós-doutorado na USP, supervisionado por Celso Faveretto: “Um estudo sobre a recepção do debate sobre o ensino de filosofia no Brasil”.

dessa pesquisa por cerca de três anos<sup>5</sup> (2013-2016), através de nossa iniciação científica. E, apesar de seus resultados não aparecerem diretamente em nossas reflexões, eles nos guiavam intuitivamente, uma vez que nossa problematização carregava um conjunto de reflexões inseridas dentro das produções acadêmicas do ensino de filosofia, como parece ter identificado a prof<sup>a</sup>. Elisete Tomazetti em seus questionamentos. Posto de outra forma, nossas afirmações e problemas pareciam capilarizar uma série de discursos que eram inerentes ao campo do Ensino de Filosofia, mas que ainda não tínhamos consciência de quais eram nossas relações com essas heranças.

Após essas percepções, nosso primeiro movimento versou na retomada das coletâneas, dossiês e alguns livros do ensino de filosofia escritos na primeira década do século XXI. Essa estratégia merece algumas notas explicativas. Por que as coletâneas, dossiês e livros e não os artigos de periódicos? Por que o século XXI e não as sete décadas do século XX, tal como era feito nos periódicos? Não obstante os artigos sejam melhor avaliados cientificamente e terem sido um dos principais meios de produção acadêmica desde a instituição da filosofia universitária no país, na década de 1930, eram nítido, após os anos de pesquisa sobre a produção teórica presente nos periódicos, que os estudos mais próximos de nossos projetos de pesquisa no ensino de filosofia se encontravam nas coletâneas e nesse período dos anos 2000. Nelas, encontramos uma série de textos, de autores e uma conjuntura contextual que se aproximava com as indagações e problematizações feitas pelo ENFILO. Não sabíamos ainda os porquês<sup>6</sup>, porém nossas intuições eram suficientes para fortalecer nossa estratégia inicial<sup>7</sup>.

Em nossas primeiras experimentações, procuramos identificar possíveis ressonâncias entre a nossa forma de encarar os problemas do ensino de filosofia com outros pesquisadores. No ENFILO, o ensino de filosofia é um problema da ordem filosófica, embora sempre houvesse muita resistência no curso em relação a essa abordagem. Como será que outros pesquisadores encaravam essa relação filosófica? Foi o que nos perguntamos ao estudar as coletâneas, os dossiês e alguns livros.

---

<sup>5</sup> Um estudo sobre a produção teórica do ensino de filosofia com crianças, Augusto Rodrigues, 2013 (Processo 25629, PIBIC/CNPq, Renovação), 2014 (Processo 30946, PIBIC/CNPq) 2015. [Processo 33393, PIBIC/CNPq, Renovação].

<sup>6</sup> As coletâneas desempenham um papel fundamental para a emergência do campo do Ensino de Filosofia. O contexto histórico que justifica isso será mostrado na segunda seção do primeiro capítulo.

<sup>7</sup> Importante dizer, até como forma de agradecimento, que a realização material da tarefa não foi tão complicada, graças às preocupações das pesquisas do ENFILO que já disponibilizavam às nossas mãos quase a totalidade do material, sem o qual dificilmente nos aventuráramos a experimentar nossas novas hipóteses.

Dessa primeira investida, emerge uma intuição problemática que nos move na presente pesquisa. Aproveitando as circunstâncias históricas do ENFILO, que completava uma década de pesquisa em 2020, organizamos uma coletânea, *Percepções sobre o ensino de filosofia* (Rodrigues; Gelamo, 2021d), cujo objetivo central era debater, coletivamente, as nossas pesquisas, registrar nossas percepções filosóficas em relação ao ensino de filosofia construídas até aquele momento e tornar público os movimentos teóricos e políticos que marcaram os 10 anos de existência do grupo. Esse projeto foi muito importante, por um lado, para mapear e tomar contato com a trajetória histórica de boa parte das pesquisas do ENFILO, na tentativa de, ao encontrar alguns pontos em comuns, identificar heranças das produções acadêmicas do ensino de filosofia no Brasil. Por outro lado, ensaiamos uma aproximação de um projeto político-filosófico de ensinar e aprender filosofia do grupo, que mostrava uma convergência entre as reflexões do campo e as lutas locais do curso de filosofia da UNESP.

Em nossa contribuição para o livro, o capítulo, *Ensinar e aprender filosofia como problema filosófico: a emergência de um projeto político-filosófico na UNESP* (Rodrigues; Gelamo, 2021a), exploramos como a criação da disciplina *Questões da Filosofia e seu Ensino* ressoava alguns movimentos políticos inerentes ao campo de pesquisa do ensino de filosofia no Brasil e aos movimentos críticos à formação filosófica, feitos pelos estudantes e alguns professores do curso, como é o caso do prof. Trajano<sup>8</sup>.

Nossa leitura indica que a constituição da disciplina ressoa, por um lado, um acontecimento mais amplo do cenário brasileiro relacionado com a construção de um projeto político-filosófico para pensar filosoficamente os problemas do ensino de filosofia, e, por outro lado, os caminhos críticos já abertos localmente na UNESP por aqueles que questionavam a formação universitária brasileira de filosofia e, conseqüentemente, de nosso curso, como é o caso do professor Antonio Trajano Menezes de Arruda (Rodrigues; Gelamo, 2021a, p. 90).

Em 2013, essa disciplina foi criada com objetivo de permitir um espaço filosófico de pensamento em que se problematizam as práticas de ensinar e aprender filosofia. No entanto, ela não foi simplesmente aceita pelos docentes do curso, que questionavam como aquela proposta destoava dos cânones da tradição filosófico-universitária dos cursos mais respeitados do país. Apesar disso, observamos que a recusa e a despreensão de pensar filosoficamente essas questões não expressavam algo

---

<sup>8</sup> Antonio Trajano Menezes Arruda foi professor do curso de filosofia da UNESP desde a década de 1970 até os anos 2000. Embora as citações de seus trabalhos sigam as normas ABNT, gostaríamos de referenciá-lo, no decorrer do texto, como prof. Trajano, tal como ele era conhecido no curso.

exclusivo ao curso da UNESP ou estritamente alguma querela entre o corpo docente. Tais posicionamentos expõem, na verdade, um panorama nacional enfrentado, quase que hegemonicamente, nos diferentes cursos de filosofia brasileiros. Ora, as reflexões filosóficas sobre o ensino de filosofia no país, sintomaticamente, não encontram espaço na grande maioria dos departamentos e pós-graduação em filosofia no país. Escrevemos, na época, que essa visão empobrecida dos problemas do ensino de filosofia é enfrentada e adquire força, principalmente, na passagem da década de 1990 e início dos anos 2000, momento em que uma série de professores de filosofia tentaram resistir a essa tendência universitária e abriram um novo território de investigação na filosofia.

Um aprofundamento daquela intuição problemática deu-se por intermédio de nossa participação, em 2021, na subcomissão do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar<sup>9</sup>, criada com a intenção de discutir o estatuto epistemológico do campo, fomentar iniciativas na área e viabilizar caminhos para a institucionalização das pesquisas do ensino de filosofia como uma área reconhecida pelas agências de fomento à pesquisa do país<sup>10</sup>. Partíamos das inquietações emergidas da pesquisa de pós-doutorado de Velasco, “A constituição do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: mapeamento da área na década de 2008 a 2018”, e sentimo-nos provocados a olhar como aqueles movimentos acadêmicos do século XXI possibilitaram uma virada discursivo-filosófica nas pesquisas do ensino de filosofia, de maneira a gerar os contornos de um campo do Ensino de Filosofia, tendo efeitos em diferentes grupos de pesquisa, inclusive no nosso. Assim, no artigo *Ensino de Filosofia: notas sobre o campo e sua constituição* (Rodrigues; Gelamo, 2021b), nosso intuito foi mostrar como uma virada discursivo-filosófica torna-se importante para entender algumas condições das pesquisas contemporâneas do ensino de filosofia, pois ela parece criar uma identidade disciplinar de pensamento, que fixou a condição filosófica das pesquisas e das práticas de ensinar e aprender filosofia. Essa característica disciplinar expressa uma nova política de ensinar e aprender filosofia, uma disputa política pelo saber que se associa à invenção discursiva de uma *filosofia do ensino de filosofia*, e que não deixa de ressoar em nós, do ENFILO.

---

<sup>9</sup> Compuseram a subcomissão os professores Américo Grisotto, Augusto Rodrigues, Darcísio Muraro, Felipe Pinto, Flávio Carvalho, Jéssica Erd Ribas, Lara Sayão, Leoni Henning, Marcos von Zuben, Patrícia Velasco, Rodrigo Gelamo e Taís Pereira. Ao todo, realizamos cerca de 11 reuniões de fevereiro a novembro.

<sup>10</sup> Detalhes desses acontecimentos estão presentes em nosso artigo: *Filosofia do Ensino de Filosofia: o debate da cidadania-filosófica a partir dos movimentos histórico-discursivos do campo* (Rodrigues; Velasco; Gelamo, no prelo).



Esses eventos nos deslocaram, pouco a pouco, da antiga problemática do mestrado, na qual nos apoiamos para dar o primeiro arranque nas pesquisas do doutorado, pelo menos nos termos iniciais que elas eram postas. De fato, ainda nos inquieta quais são as heranças de formação que influenciam nossas práticas de ensinar e aprender filosofia. De certa forma, a questão dos porquês nós ensinamos e aprendemos filosofia de determinada maneira e não de outra continua a valer, porém, o acento problemático se altera parcialmente, adquirindo outra amplitude investigativa. Nossa problematização já não se restringe às práticas de ensinar e aprender filosofia instituídas no curso de filosofia da UNESP. Incomoda-nos, agora, como o campo do Ensino de Filosofia nos lega também uma herança de formação, que influencia em nossa maneira de ensinar e aprender filosofia, por um lado, e de pesquisar na área, por outro. A questão que nos colocamos é: como a nossa convivência no ENFILO e, indiretamente, com o campo do Ensino de Filosofia, dentro do contexto do curso de filosofia da UNESP, produz, em nós, uma relação singular de ensinar e aprender filosofia e de pesquisar o ensino de filosofia?

Nesse sentido, nosso objetivo é problematizar como a convivência no campo do Ensino de Filosofia e no curso de licenciatura de filosofia da UNESP, pela nossa trajetória no ENFILO, permite, por um lado, a emergência de uma forma específica de pesquisar o ensino de filosofia, perspectivado principalmente como um problema filosófico, e, por outro lado, faz valer uma forma de ensinar e aprender filosofia em que a experimentação filosófica seja uma possibilidade para professores e estudantes em sala de aula. Acreditamos que as heranças do campo e de nossa formação de professores da UNESP são recepcionadas dentro do ENFILO e se reinventam como uma prática ético-formativa que emerge como resistência a um disciplinamento moral, de cunho teórico-prático, e se faz imanente à vida, possibilitando que o filosofar esteja presente tanto na maneira de pesquisar, bem como no que diz respeito às relações educativas.

Para tanto, dividimos a presente investigação em três capítulos. O primeiro, *O campo do Ensino de Filosofia: heranças de formação*, retoma como o campo do Ensino de Filosofia tornou-se um problema coletivo para a comunidade de pesquisadores da área na contemporaneidade e como essa pesquisa se insere nessa problemática desde a emergência de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia. Na primeira seção, fazemos um panorama das iniciativas em torno do campo e perspectivamos o nosso problema: como as heranças do campo ressoam em nossas práticas de pesquisa e de ensinar e aprender filosofia? Na segunda seção, nossa ideia é mostrar como as

movimentações do início do século XXI em torno do ensino de filosofia implicam na construção de uma nova política filosófica que transforma o ensino de filosofia em objeto de pesquisa filosófica e resgata as virtualidades educativas da tradição filosófica. Para encerrar o capítulo, sinalizamos como esse movimento acadêmico, ao reivindicar, simultaneamente, o retorno da filosofia à educação básica como disciplina obrigatória e a abertura de um campo de pesquisa no assunto, proporcionou uma virada discursivo-filosófica nas produções acadêmicas da área.

O segundo capítulo, *O Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia e sua política filosófica de ensinar e aprender filosofia: heranças do campo*, expressa as condições de emergência do ENFILO e o sentido de sua maneira de ensinar, aprender e pesquisar filosofia. Na primeira seção, contextualizamos a criação do ENFILO em relação às pesquisas em Filosofia da Educação. Na segunda, investigamos como o grupo recepciona a virada discursivo-filosófica na forma de pesquisar o ensino de filosofia e se posiciona em resistência à moral pedagógica e filosófica de pesquisa. Na terceira seção, restituímos as críticas do grupo às práticas educativo-filosóficas no registro da transmissão de conhecimentos. E, na última seção do capítulo, abordamos a possibilidade de uma virada ética nas práticas de ensinar, aprender filosofia e de pesquisar o ensino de filosofia.

O terceiro capítulo, *Da cisão do filosofar das práticas educativo-filosóficas às projeções de uma filosofia de professores: heranças de formação filosófica na era profissional da filosofia*, aborda como a política filosófica de ensinar e aprender filosofia, ou filosofia do ensino de filosofia, do ENFILO só se faz possível, de um lado, como resistência à formação histórico-filosófica no curso de licenciatura da UNESP e, de outro lado, recebe as influências do projeto filosófico de formação de filósofos do prof. Trajano. Na primeira seção, mostramos como as disciplinas histórico-filosóficas comuns ao bacharelado e à licenciatura do curso de filosofia da UNESP se tornam heranças filosóficas de formação. Na segunda, analisamos o problema de nossa formação a partir de algumas hipóteses explicativas locais que apontam a proveniência dessas heranças em contexto nacional. Na terceira seção, problematizamos como essas heranças de formação se instituem como uma condição da filosofia universitária e do ofício do *scholar*, reduzindo a atuação filosófica às práticas de leitura e comentário de textos. Na última seção, estabelecemos uma tensão face à conjuntura do ensino de filosofia na universidade e o curso de filosofia da UNESP, criticando como uma narrativa institucional de formação filosófica cinde o filosofar das práticas de ensinar e

aprender filosofia. Em seguida, resgatamos as críticas do prof. Trajano a essas heranças de formação e sua política de formação de filósofos dentro da universidade, com o intuito de indicar como elas se presentificaram no ENFILO e estão em consonância com parte das reivindicações do campo do Ensino de Filosofia.

## **Capítulo 1. O campo do Ensino de Filosofia: heranças de formação**

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar o problema da pesquisa e sua relação ética com os recentes debates no campo do Ensino de Filosofia. Para tanto, desenvolvemos três seções. Na primeira, resgatamos parte da historicidade recente de discussão em torno do campo do Ensino de Filosofia no Brasil, sua frente político-institucional e político-filosófica, mostrando como a relação que estabelecemos com tal problemática se realiza especialmente no âmbito ético, isto é: questionamos como as heranças do campo do Ensino de Filosofia ecoam em nossa forma de pesquisar na área do ensino de filosofia e em nossas práticas de ensinar e aprender filosofia. Já na segunda seção, resgatamos alguns acontecimentos da década de 1990 e da primeira década de 2000, emergentes da discussão em torno do retorno da filosofia à educação básica, a fim de destacar a invenção de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia. Consideramos essa política filosófica, intitulada muitas vezes como uma filosofia do ensino de filosofia, fundamental para que o ensino de filosofia fosse encarado como um problema de ordem filosófica, deslocando-o de seu lugar tradicional de pensamento restrito ao pedagógico, bem como para atualizar as virtualidades educativas do filosofar, problematizando a separação contemporânea do professor de filosofia e do filósofo. Na última seção, ao retomarmos a relação dessa nova política filosófica de ensinar e aprender filosofia face aos movimentos acadêmicos ocorridos na passagem do século XX e XXI, diferenciamos as movimentações em prol da cidadania-curricular e da cidadania-filosófica ao ensino de filosofia. Ressaltamos como essa política filosófica, sem deixar de reivindicar à cidadania-curricular para a filosofia no rol de disciplinas obrigatórias do currículo, emerge, sobretudo, como uma cidadania-filosófica ao ensino de filosofia, tornando-se fundamental, de um lado, para impulsionar a criação do campo do Ensino de Filosofia, e, de outro lado, para outorgar uma virada discursivo-filosófica nas práticas teórico-educativas do ensino de filosofia, reterritorializando o ensino de filosofia na próprio terreno da filosofia.

### **1.1. O campo do Ensino de Filosofia em questão: onde estão nossas raízes?**

A presente escrita-pensamento ocorre em um momento singular para aqueles que se dedicam à pesquisa do ensino de filosofia no Brasil. Vemo-nos como parte de uma geração de pesquisadores que, diferentemente de outras épocas, formou-se dentro de um corpus disciplinar e de uma literatura específica à área, no convívio com os grupos de estudos e pesquisas que, a despeito de todas as diferenças, compartilham e disputam um território em comum: o campo do Ensino de Filosofia.

O campo do Ensino de Filosofia é uma condição academicamente recente. Seus contornos e seu projeto são elaborados há mais de duas décadas. É possível vislumbrar, ao menos, três gerações que integram e colaboram entre si para a sua constituição. Pertencem à 1ª geração os pesquisadores e professores que participaram dos movimentos iniciais de criação do campo no início dos anos 2000. Lutaram por sua cidadania-filosófica, isto é, pela criação de um novo campo de pesquisa e/ou estudos filosóficos, realizaram orientação e escreveram suas teses e dissertações sobre o assunto, organizaram eventos e publicações, enfim, investiram todo um capital acadêmico para construção dos contornos de um campo ainda inexistente naquela época no país. São profissionais, na maioria dos casos, oriundos da filosofia da educação, ou que são formados dentro dessa área.

Compõem a 2ª geração os pesquisadores e professores que se envolvem com a temática em razão do retorno da filosofia à educação básica em 2008. Não só professores de filosofia que, ao atuarem regularmente na escola, dedicam-se academicamente à temática, como também professores universitários que, em virtude das demandas dos cursos de licenciatura de filosofia, adotam os problemas do ensino de filosofia e da formação de professores. Aliás, muitos professores e pesquisadores, por exemplo, são contratados para ministrar disciplinas da licenciatura e, daí em diante, iniciam-se academicamente no assunto.

Integram a 3ª geração aqueles que são formados por essas duas gerações, diretamente ou indiretamente. Isto é, que são constituídos e cultivados dentro de um campo com literatura e questões próprias, sob a influência de grupos de pesquisas longevos. São herdeiros de práticas, projetos, concepções, conceitos e de pressupostos que marcam suas formas de ensinar e aprender filosofia, bem como de pesquisar dentro do campo do Ensino de Filosofia. Esse é o nosso caso: pertencemos à 3ª geração. Fomos bolsistas PIBID entre os 1º e 2º anos do curso de Filosofia na UNESP (2012-2013).

Fizemos iniciação à pesquisa na temática do ensino de filosofia, especificamente sobre a produção teórico-discursiva nos periódicos de filosofia e educação, nos anos de 2013 a 2016. Dedicamo-nos não só à pesquisa de mestrado<sup>11</sup> (2017-2019), mas também à de doutorado – que tem nessa tese o seu coroamento – ao ensino de filosofia (2020-2024), ambas realizadas no programa da pós-graduação em educação, na linha de filosofia da educação.

Não reforçamos esse vínculo para legitimar e dar autoridade à nossa escrita; almejamos apenas perseguir problemáticamente alguns signos que foram gerados em nosso encontro com as discussões recentes do campo do Ensino de Filosofia, perspectivando, assim, o lugar a partir do qual escrevemos. Quando analisamos ao que nos dedicamos no decorrer desses quatro anos de pesquisas, parece-nos coerente afirmar que o campo do Ensino de Filosofia foi uma de nossas principais preocupações no doutorado. Ele atravessou nossa trajetória de pesquisa e nos forçou a adentrar, sob a nossa perspectiva, em uma problemática coletiva.

Se é possível dizer que o campo do Ensino de Filosofia é um fenômeno ainda recente, mais recente ainda são as pesquisas e os debates sobre o assunto. Só nos últimos anos que o campo adquire certa ressonância teórica entre os pesquisadores da área. Em outubro de 2021, por iniciativa do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, a ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – realizou um mês<sup>12</sup> dedicado ao Ensino de Filosofia. Entre as discussões sobre as condições do ensino de filosofia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da apresentação de parte das ações e pesquisas da área, a comunidade filosófica foi provocada a pensar a necessidade da institucionalização do Ensino de Filosofia como subárea acadêmica da Filosofia. Patrícia Velasco, em nota emitida no Boletim da ANPOF, escreve para contextualizar a problemática: “Em que medida as pesquisas realizadas na pós-graduação brasileira permitem atestar a existência de um campo filosófico autônomo intitulado Filosofia do Ensino de Filosofia?” (Velasco, 2022, p. 4). O mês, intitulado “Ensino de Filosofia: por

---

<sup>11</sup> A dissertação está no Repositório Institucional da UNESP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/5889cf8b-8c47-4698-a9b0-a1e43cde419c>. Acesso: 17 out 2023. Ela foi publicada em livro pela editora Cultura Acadêmica: *Como nos tornamos os professores que somos* (Rodrigues, 2020). Disponível em: <https://books.scielo.org/id/swrsv>. Acesso: 13 mar. 2024. O texto conta com algumas modificações, além de um prefácio, *Desfazer o aranzá: um exercício espiritual de puxar os fios da história e desatar os seus nós para enxergar o presente*, escrito por Rodrigo Gelamo (2020).

<sup>12</sup> Conferir o Boletim Especial - Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo. Disponível em: <https://anpof.org/comunicacoes/boletim/boletim-especial-ensino-de-filosofia-por-uma-cidadania-filosofica-do-campo>. Acesso: 26 de set 2023. As produções referentes ao mês foram posteriormente publicadas em uma seção especial na *Revista Digital de Ensino de Filosofia*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/69947/47567>. Acesso: 27 jan. 2024.

uma cidadania filosófica do campo”, tornou público a outros participantes da comunidade filosófica brasileira o emergente debate sobre o campo do Ensino de Filosofia, especialmente sob a reivindicação de participação efetiva do Ensino de Filosofia nas linhas dos programas de pesquisa em filosofia e seu reconhecimento, pelas agências de fomento, como subárea da pesquisa filosófica brasileira<sup>13</sup>.

Em um texto escrito para a ocasião, *Filosofia do Ensino de Filosofia: por uma cidadania-filosófica* (Rodrigues; Gelamo, 2022), analisamos a singularidade daquelas reivindicações face ao desenvolvimento histórico das pesquisas do ensino de filosofia no Brasil. Ora, os problemas do ensino de filosofia não costumam estar listados ou serem qualificados como um problema filosófico pela filosofia acadêmica brasileira. São raros os programas de pós-graduação em filosofia que acolhem, em suas linhas de pesquisa, os projetos que problematizam filosoficamente as experiências, as relações e as práticas de ensinar e aprender filosofia, seja na educação básica ou mesmo na universidade. É bem verdade que, a partir da criação recente de dois mestrados profissionalizantes<sup>14</sup>, a situação altera-se parcialmente, de modo que muitos professores de filosofia, que desejam fazer o mestrado em filosofia, assim o façam. No entanto, aqueles que pretendem cursar mestrado e doutorado acadêmico sobre o tema, ou mesmo os pesquisadores que querem um lugar institucional para implementar e continuar suas pesquisas, necessitam encontrar programas de pós-graduação em outras áreas, ou, quando possível, modelar seus projetos de tal modo a se adequarem às linhas de pesquisa já consolidadas nos programas de filosofia.

Nesse sentido, o entrelugares se revela, se não a principal, uma das características das produções acadêmicas do ensino de filosofia no Brasil. Historicamente, essas produções ocorrem nas frestas institucionais da área da filosofia e da educação. Dentre as duas áreas, aquela que hegemonicamente acolheu as demandas das pesquisas sobre o tema, e ainda permanece uma de suas principais aliadas, foi a filosofia da educação, a qual, por razões históricas, está filiada à área da educação,

---

<sup>13</sup> Pensar o campo e lutar pelo seu reconhecimento como subárea da filosofia acadêmica, no registro do mês da ANPOF, foram iniciativas de uma subcomissão do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. Conferir a nota 6 do presente trabalho. Destacamos como ação de maior repercussão a realização da mesa “Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: revendo o cânone filosófico”, com participação de Patrícia Velasco, Paulo Margutti Pinto e Sílvia Gallo. Além dela, alguns integrantes da comissão escreveram textos de participação no fórum “Cânone – uma proposta de debate”: “O ensino de filosofia em números”, de Patrícia Velasco, e “Filosofia do ensino de filosofia: por uma cidadania-filosófica”, de Augusto Rodrigues e Rodrigo Pelloso Gelamo.

<sup>14</sup> Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN), do CEFET/RJ, em 2015, e o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), em rede nacional, em 2017.

como parte dos fundamentos da educação. Seja diante da indefinição do lugar dos conhecimentos filosóficos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ou mesmo após o retorno obrigatório da filosofia como disciplina do currículo da educação básica, a filosofia da educação atendeu e incentivou as demandas de muitos professores de filosofia que queriam realizar pesquisas sobre o ensino de filosofia. E tal fato possibilitou que as inquietudes de diversos professores de filosofia fossem transformadas em uma pesquisa acadêmica, de maneira a construir, paulatinamente, novos quadros de pesquisadores, para os quais o ensino de filosofia se tornou o eixo central de pesquisa e não apenas uma produção colateral, efeitos de discussões e debates circunstanciais.

Por vezes, ainda que não existisse muita abertura dos programas de pós-graduação em filosofia para esses mesmos professores, foi possível, em alguns casos, forçar os limites institucionais e se infiltrar nas frestas ainda não ocupadas nos campos tradicionais da filosofia acadêmica – ao exemplo da teoria do conhecimento, ética, estética, filosofia política e até história da filosofia –, desenvolvendo, marginalmente, a temática. Até porque, ao contrário daquilo que é muitas vezes pressuposto por muitos pesquisadores, cursos universitários e programas de pós-graduação em filosofia, as tensões que irrompem do ensino de filosofia como problemática de pesquisa ressoam e invocam os problemas mais tradicionais dos diversos campos da filosofia acadêmica.

O que nós, enquanto pesquisadores do ensino de filosofia, indagamos naquele momento de discussão no mês da ANPOF foi: será que aqueles que desejam pesquisar filosoficamente o ensino de filosofia necessitam continuar a se adequar às frestas institucionais e às dinâmicas dos campos de filosofia e filosofia da educação? Depois de décadas entre as áreas e entre os campos, as pesquisas do ensino de filosofia já não teceram suficientemente os contornos epistêmicos, políticos, éticos e estéticos imprescindíveis que as qualificam como um campo de conhecimento ou subárea autônoma da filosofia? As produções acadêmicas de ensino de filosofia não alcançaram a quantidade e qualidade suficientes, desenvolveu novos quadros de pesquisadores e mecanismos próprios de divulgação científica do saber, de modo a criar um campo autônomo, isto é, um campo do Ensino de Filosofia?

Essas reivindicações têm um caráter político-institucional, uma vez que procuram mobilizar, academicamente, uma bandeira de luta pela *cidadania-filosófica* ao ensino de filosofia – a qual, no caso, pode ser descrita como um jogo entre os acadêmicos que disputam entre si para esgarçar os limites-identitários do campo da



filosofia no Brasil, a fim de adquirir os direitos institucionais que as subáreas mais tradicionais da filosofia já possuem. Assim escreve Velasco:

[...] qual a necessidade dos pesquisadores e pesquisadoras da área do Ensino de Filosofia pleitear o reconhecimento institucional? A nosso ver, a resposta é um tanto óbvia: o acesso do(a)s profissionais da área a recursos e bolsas de pesquisa, assim como a uma situação mais justa nas situações de avaliações de nossos trabalhos pelos pares. Não podemos ficar reféns da simpatia do(a)s pareceristas; temos o direito de ser avaliados por pesquisadoras e pesquisadores que efetivamente conhecem a área. Um projeto de História da Filosofia não é avaliado por um pesquisador de Lógica ou Epistemologia, certo? Por que deveríamos ser então avaliado(a)s pelas outras subáreas da Filosofia? São inúmeros casos de colegas que tiveram seus projetos ou artigos recusados não por demérito acadêmico, mas por não serem considerados do escopo da Filosofia. Perguntamo-nos: de qual Filosofia? (Velasco, 2021b, p. 43).

Embora seja coletiva, essa frente político-institucional do debate se inicia a partir da pesquisa de pós-doutorado de Patrícia Velasco. Sua pesquisa, “A constituição do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: mapeamento da área na década de 2008 a 2018”, realizada em 2019 sob supervisão de Rodrigo Gelamo, analisa o estado da arte das produções acadêmicas do ensino de filosofia no Brasil, pelo recorte dos integrantes do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. Velasco defende que as produções acadêmicas do ensino de filosofia não são mais efeitos colaterais ou fenômenos esporádicos que surgem e desaparecem conforme exigências determinadas, e sim expressam os resultados de pesquisas realizadas sistematicamente que passam a constituir “[...] um campo epistemológico e profissional autônomo” (Velasco, 2022, p. 4), produtor de conhecimentos e práticas sociais próprios.

Não obstante os dados apresentados por Velasco estejam delimitados aos membros do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, suas indicações não deixam de ser significativas à realidade brasileira. Isso porque são extraídas de um GT composto por uma série de grupos de estudos e pesquisas, de diferentes regiões do país, que assumem, regularmente, o ensino de filosofia como problema filosófico de pesquisa. Nas palavras de Velasco, trata-se de literatura produzida por pesquisadores que há muito tempo “[...] assumiram o ensino de filosofia como problema de investigação, dedicam-se ao tema com regularidade e defendem, em sua grande maioria, que não basta saber Filosofia para ensiná-la” (Velasco, 2020, p. 525).

Um pouco da história do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar indica as pretensões do grupo. Criado em 2006, o GT faz parte de um projeto político-filosófico de construção de um espaço comum entre os professores e pesquisadores do ensino de

filosofia no Brasil, a fim de pensar filosoficamente o ensino de filosofia. Ao organizar as forças e as potencialidades investigativas dispersas no país, imaginava-se corroborar com a emergência do campo do Ensino de Filosofia. No primeiro relatório do GT, Walter Kohan, coordenador, escreve:

A criação do grupo de trabalho “Filosofar e Ensinar a Filosofar” é resultado de um longo processo durante o qual diversas pessoas contribuíram para explicitar à ANPOF sobre a importância do reconhecimento de um grupo que trabalhe essa temática e, desta maneira, incorporasse como legitimamente filosófica uma área de trabalho crescente no Brasil e no mundo. [...] Como qualquer outro grupo que efetivamente propõe pesquisar e discutir as temáticas que lhe dão nome, não se limitando à mera reprodução de teses já conhecidas ou à adoção de procedimentos ou metodologias já prontas, pretendemos potencializar as forças hoje dispersas sobre o ensino de Filosofia nos Programas de Pós-Graduação das Universidades do Brasil para contribuir com um debate em crescente consolidação e expansão. A função do grupo não será a de servir de amplificador ou reproduzidor das doutrinas sobre o ensino de filosofia, mas refletir com criticidade e originalidade sobre questões fundamentais desta área. Em outras palavras, desde uma *perspectiva filosófica sobre o ensino de Filosofia*, este GT, em formação, propõe-se a criar e fortalecer um espaço potencializador das diversas formas de produção na área (Kohan, 2006, p. 1-2 – grifos nossos).

As projeções que agenciam a organização do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar parecem concretizar-se. Atualmente, o GT é um dos principais pontos estratégicos para incluir e fortalecer as relações entre filosofia e ensino no registro das pesquisas filosóficas brasileiras. Os estudos de Velasco e sua participação ativa na área mostram, ao comparar quantitativamente a produção e os acontecimentos acadêmicos<sup>15</sup> em um recorte analítico de duas décadas (1997-2007 e 1998-2008), que, ao se expandir e fortalecer, o grupo de trabalho da ANPOF “[...] Filosofar e Ensinar a Filosofar inclui definitivamente as relações entre Filosofia e Ensino no escopo das pesquisas filosóficas desenvolvidas no Brasil – consolidando-se uma subárea de conhecimento” (Velasco, 2020, p. 526). A exemplo do que acontece nos diferentes campos da filosofia, isto é, a filosofia política, ética, estética, epistemologia – cujas pesquisas são reconhecidas institucionalmente como subáreas –, encara-se o ensino de filosofia como um objeto e problema de investigação filosófica. Cria-se, assim, uma “[...] Filosofia do Ensino de

---

<sup>15</sup> O retorno da filosofia à grade curricular obrigatória da educação básica, o aparecimento de programas de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores, a criação dos dois mestrados profissionais, PROF-FILO e PPFEN/CEFET/RJ, a organização periódica de eventos nacionais, de coleções de livros, dossiês e o estabelecimento de revistas específicas ao ensino de filosofia – Revista NESEF Filosofia e Ensino (UFPR), Revista Digital de Ensino de Filosofia (UFSM) e a Revista Estudos de Filosofia e Ensino (CEFET – RJ), são condições institucionais e acadêmicas que ajudaram, concomitantemente, ao desenvolvimento do campo do Ensino de Filosofia. Parte dessa análise se encontra em Velasco (2020), mas parte atualizada está em nosso texto, anteriormente mencionado (Rodrigues; Velasco; Gelamo, no prelo).

Filosofia, subárea de conhecimento de cunho filosófico que toma para si as reflexões e os fundamentos teóricos e os pressupostos do referido ensino” (Velasco, 2019, p. 79-80).

Nesse sentido, de tanto as produções acadêmicas e seus respectivos produtores habitarem as frestas, de ocuparem os terrenos e espaços concedidos pela Filosofia e Educação, os diferentes grupos conseguiram forçar e alargar os limites epistêmicos, estéticos, políticos e éticos da filosofia acadêmica brasileira. Utilizando o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar como núcleo agenciador, os diversos grupos de pesquisadores elaboraram um espaço para realização de pesquisas filosóficas que territorializam, dentro da própria comunidade acadêmica filosófica, novos conteúdos, objetos e problemáticas. Em outras palavras, esses pesquisadores se apropriaram-se das ferramentas filosóficas, em consórcio e transversalidade com as ferramentas educacionais, para pensar as questões emergentes das práticas de ensinar e aprender filosofia.

Mesmo assim, a comunidade filosófica brasileira, em sua grande maioria, evita reconhecer a evolução acadêmica das pesquisas sobre o ensino de filosofia, seja por uma política de pensamento da filosofia no Brasil que, historicamente, não associa a problemática do ensino de filosofia e da educação filosófica ao rol das problemáticas genuínas da área, seja ainda por uma política-institucional, cuja abertura implicaria em dividir e disputar o espaço institucional com outros pares. No entanto, os pesquisadores do ensino de filosofia, que juntam suas forças e se organizam em uma frente político-institucional pelo campo do Ensino de Filosofia, não buscam apenas um reconhecimento teórico às pesquisas do campo do Ensino de Filosofia; querem, sobretudo, garantir que, como um campo autônomo, suas pesquisas e projetos acadêmicos possam ser também acolhidos e potencializados pela totalidade dos mecanismos institucionais do país, que dão condições para o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas.

Ao final do mês da ANPOF, essa frente político-institucional de pesquisadores do ensino de filosofia elabora um “Manifesto em defesa da Filosofia do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica”. A tese que o perpassa versa sobre a evolução acadêmica das produções sobre a filosofia e seu ensino no Brasil, cuja ocorrência acontece nas duas primeiras décadas do século XXI e tem como marco o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia. De lá para cá, afirma-se que o Ensino de Filosofia se constitui como campo de pesquisa filosófica, autônomo e profissional,

tendo em vista toda a criação e estabilização do aparato acadêmico institucional necessário ao funcionamento da pesquisa filosófica – criação de revistas especializadas na área, criação de dois mestrados profissionais e desenvolvimento significativo de pesquisas de mestrado e doutorado em diferentes programas de pós-graduação, publicação vasta de artigos acadêmicos e capítulos de livros, diversificação dos núcleos de pesquisas espalhados por todo o território brasileiro. Os dados, inicialmente organizados por Velasco (2020), são ampliados pelo esforço da subcomissão de pesquisadores anteriormente referida, que se reuniram, no decorrer de 2021, periodicamente para pensar o campo do Ensino de Filosofia, e são publicizados para a comunidade filosófica com a seguinte reivindicação:

Há vinte anos, notadamente desde o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia realizado em outubro de 2000 na UNIMEP, em Piracicaba, está em curso a constituição de uma Filosofia do Ensino de Filosofia – nome, aliás, da coletânea oriunda do referido congresso. A partir deste evento que pode ser considerado o marco inaugural do campo, o debate em torno do ensino de filosofia possui uma agenda repleta, construída em torno do movimento de professoras e professores de filosofia que assumiram o ensino de filosofia como problema filosófico de pesquisa. [...] As produções, orientações, pesquisas e grupos de pesquisa em/sobre ensino de filosofia permitem sustentar a existência de uma subárea de pesquisa filosófica, de um campo de conhecimento autônomo que, a despeito dos números supracitados e da visibilidade científico-social em praticamente todo território nacional, não consta como subárea nas agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. A inserção da Filosofia do Ensino de Filosofia na árvore de conhecimento destas agências é fundamental para que os pesquisadores e pesquisadoras da área tenham acesso a bolsas de pesquisas (e outros tipos de fomento) e a uma situação mais justa nas avaliações de seus projetos e demais trabalhos pelos pares – representando, igualmente, o reconhecimento de uma parte significativa de ações, produções e pesquisas que já são realizadas na pós-graduação brasileira (GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, 2021, s/p).

Essa carta-manifesto, assinada pelo GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, pleiteia a inserção do Ensino de Filosofia na condição de subárea nas agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. Com o intuito de coletar assinaturas dos pesquisadores e professores de filosofia, defende-se o aspecto fundamental de uma cidadania-filosófica para que os pesquisadores tenham acesso à bolsa de pesquisa e a uma situação mais justa na avaliação de seus projetos.

Apesar dos aspectos fundamentais das discussões político-institucionais, o recente debate sobre o campo do Ensino de Filosofia não se limita a isso. Se assim fosse, ele estaria pendente. Enquanto os pesquisadores do ensino de filosofia forçam a comunidade acadêmica filosófica, os *ímpares*, a olharem com maior atenção para aquilo que já se desenvolve por seus pares *atopos*, há um movimento coletivo que *força* os

próprios *pares*, os pesquisadores do ensino de filosofia, a pensarem esse recente campo em constituição. Tendo em vista que se trata de um campo em emergência, não era tão comum uma preocupação com aquilo que nos tornamos. Porém, em razão do amadurecimento da área, vide os avanços acadêmicos atuais, estamos em condição de indagar sobre aquilo que temos feito. Sobre isso, escreve Velasco:

Dado que se trata de uma área de pesquisa extremamente recente, ao menos até aqui a preocupação maior daqueles que se dedicam ao tema não era delimitar a área, mas a de construir este campo no fazer cotidiano, seja nas escolas e nos espaços não formais, seja na universidade. O amadurecimento e o volume crescente das pesquisas e das práticas, todavia, permitem-nos, nesse momento, debruçarmo-nos sobre o que temos feito e pensado e, por conseguinte, procurar identificar naquilo que foi efetivamente realizado, alguma especificidade (Velasco, 2022, p. 6).

Decerto, a cidadania-filosófica do campo do Ensino de Filosofia só pode ser conquistada face ao reconhecimento e acolhimento institucional – condição que alavancará ainda mais o desenvolvimento das produções acadêmicas dessa subárea. É bem verdade também que a cidadania-filosófica plena só pode ser consequência de um esforço político-filosófico dos próprios pares, que necessitam estabelecer uma convivência em comum com o campo, fincar suas raízes nesse território para nutrir-se dele e co-produzir-se com as pesquisas já existentes. Apesar de existir uma produção academicamente significativa, precisamos, cada vez mais, manter nosso convívio ético, epistemológico, político e estético com o campo, partilhando um comum que fortaleça nossas políticas de pensamento, isto se quisermos conquistar uma autonomia do campo do Ensino de Filosofia. Dizemos isso porque sentimos que não só muitas pesquisas novas surgem como gestos inaugurais sem dialogar e polemizar ante aquilo que havia sido discutido historicamente pelos pesquisadores, como também há grupos de maior tradicionalidade que não costumam estabelecer uma relação de tensão e debate com aquilo que já foi produzido e com as novas pesquisas que estão a surgir – o que gera um enfraquecimento do comum e das problemáticas coletivamente criadas. Para ser um campo, o Ensino de Filosofia necessita ser autônomo, estabelecer suas próprias dinâmicas relacionais, nutrir-se e enraizar-se nesse território em comum, desenvolver, coletivamente, as pesquisas e os pensamentos, apoiando-se nas diferenças entre os grupos. Em síntese, a luta pela *cidadania-filosófica* só faz sentido também a partir de um movimento político-filosófico: um modo de pensar que se faz como inflexão sobre nossa relação com o campo, nossos pressupostos, nossas práticas, enfim, como nossas pesquisas têm instituído um território de partilha e de disputas. Só quando os

pesquisadores e seus grupos estabelecerem um *convívio* entre si, pensarem as suas trajetórias, os problemas, as diferenças e os comuns que os unem nesse território que o campo adquirirá sua cidadania-filosófica plena.

Aliás, essa dupla linha de atuação – político-institucional e político-filosófica – já era posta como imprescindível à abertura do debate filosófico no início dos anos 2000. Na palestra de abertura do I Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, Kohan (2002) escreve que o movimento de professores de filosofia, agenciados principalmente para garantir o retorno da filosofia à educação básica, não deveria se restringir somente a isso. Embora acentue a importância da luta por um viés político-institucional – em busca do direito à filosofia na educação básica, da melhoria dos cursos de formação de professores, por melhores condições de trabalho, etc. –, destaca também a imprescindibilidade de uma atuação político-filosófica, que problematize as práticas que nós, professores e pesquisadores de filosofia, temos com a filosofia. As conquistas recentes e uma luta institucional de direito à filosofia não poderiam ofuscar esse olhar reflexivo e problemático para a maneira como nós ensinamos e aprendemos filosofia na contemporaneidade:

Há uma situação aparentemente favorável ao ensino de filosofia no país. Pelo menos nas instituições educacionais, a filosofia ganha cada vez mais espaço. [...] Essa situação, entretanto, longe de ser contemplada benevolmente, precisa ser pensada criticamente. Por um lado, há uma importante questão político-institucional por trás. Nós, professores de filosofia, precisamos organizarmo-nos para brigar por condições econômicas, profissionais e políticas que tornem possível um ensino de filosofia levado a sério nas escolas. [...] Há uma outra luta para dentro, não para fora, menos político-institucional e mais político-filosófica. Com efeito, há no interior do movimento dos professores de filosofia um adversário talvez mais difícil, certamente não menos importante. Mais difícil porque não é tão visível, quanto um oponente externo, e não menos importante porque podem faltar muitas coisas ao ensino de filosofia, mas, certamente, não pode se ausentar a própria filosofia. É da relação que temos com a própria filosofia, nós professores de filosofia. (Kohan, 2002, p. 38-39).

Na época, Kohan (2002) provoca os professores de filosofia, que estão otimistas com seu possível retorno à escola, a pensarem que não basta apenas que a filosofia seja disciplina obrigatória; precisamos, sobretudo, perceber o que se pratica e se ensina sob o nome da filosofia no espaço escolar. Afinal, quais são as relações que mantemos com a filosofia dentro do espaço escolar? Qual relação os professores e os estudantes estabelecem entre si e em mediação do saber filosófico? Antes de mais nada, que tipo de pensamento se afirma e se promove em nome da filosofia? As virtualidades de suas provocações servem, se atualizadas, para nós do campo do Ensino de Filosofia ainda

nos dias de hoje. Ora, que pesquisas temos feito ao longo desses anos? Que pensamento filosófico promovemos como pesquisadores do ensino de filosofia? Apesar de todas nossas conquistas acadêmicas, elas são suficientes para nos tornar um campo autônomo? Justamente por ser um fenômeno recente, os pesquisadores e seus grupos dedicaram-se muito mais a desenvolver seus projetos do que propriamente a repensar aquilo que foi feito, como lembra Velasco (2022). E isto foi necessário, afinal: o caminho só se faz andando. No entanto, ao defendermos a necessidade de pensar filosoficamente o campo – nossos limites e potencialidade –, enfatizamos a importância de um convívio político-filosófico que sirva para nos cultivar mutuamente, de modo a pensar as trajetórias e as práticas que nos tornam aquilo que nós somos.

Nessa direção, com o objetivo de manter a problemática no horizonte reflexivo dos pesquisadores, organiza-se<sup>16</sup> uma proposta de dossiê "As pesquisas sobre o ensino de filosofia no Brasil: perspectivas sobre o campo". Reconhecendo o amadurecimento das pesquisas sobre o ensino de filosofia, acredita-se ser crucial nos debruçarmos sobre aquilo que temos feito, a fim de problematizar nossas especificidades, os avanços e os limites do campo – inclusive, questionando a existência de um campo propriamente dito. Muitos pesquisadores, que têm participado de diferentes momentos na agenda do ensino de filosofia no Brasil, foram convidados a contribuir com o debate, de maneira a oferecer suas percepções sobre as pesquisas na área. Assim, a proposta de dossiê agencia os pesquisadores a problematizar, desde aquilo que eles têm feito, o estatuto epistemológico e histórico do campo. Para encaminhar o debate, algumas questões foram lançadas: "As pesquisas com o ensino de filosofia caracterizam um campo de pesquisa?"; "Quais são os objetivos, desafios e problemas das pesquisas sobre o ensino de filosofia no Brasil?"; "No cenário brasileiro, o ensino de filosofia pode ser considerado uma subárea de qual grande área, Filosofia e/ou Educação? Existiriam outras áreas que interseccionam com o campo?" Essas questões e outras ainda possíveis foram respondidas através da rememoração histórica de acontecimentos que ajudaram a

---

<sup>16</sup> A proposta de dossiê será publicada pela Revista Educação e Filosofia, e tem como proponentes Augusto Rodrigues, Patrícia Velasco e Rodrigo Gelamo. Além da organização, escrevemos o texto referenciado na nota antecedente: "Filosofia do Ensino de Filosofia: o debate da cidadania-filosófica a partir dos movimentos histórico-discursivos do campo (Rodrigues; Velasco; Gelamo, prelo). Temos como objetivo realizar um resgate histórico e filosófico do debate em torno da cidadania-filosófica, de maneira a recuperar alguns acontecimentos que são considerados cruciais à territorialização do ensino de filosofia como problema da pesquisa filosófica, e, além disso, avaliar os avanços e aquilo que ainda carecemos quando o assunto é o campo Ensino de Filosofia.

elaborar os contornos das pesquisas e da área na contemporaneidade, como também através de um balanço autorreflexivo das pesquisas e de seus grupos.

Além dessa iniciativa, o movimento político-filosófico continua através de discussões coletivas, principalmente nos eventos da área. Em 2022, no registro de atuação na ANPOF, organiza-se uma mesa-redonda, no evento bienal da instituição, para discutir as interfaces e características do campo no Brasil e na Argentina. A mesa, “Filosofia do Ensino de Filosofia: diálogos entre Brasil e Argentina”, contou com a participação dos filósofos argentinos Gustavo Ruggiero e Walter Kohan, e da filósofa brasileira Patrícia Velasco. Como preparação à mesa, a ANPOF lança um episódio de *podcast* intitulado “Filosofia do Ensino de Filosofia: uma conversa sobre os movimentos de sua constituição como campo acadêmico”<sup>17</sup>. No ano seguinte, presenciamos a organização do evento bienal do GT, “VII Encontro Nacional do GT da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar: Pensar o Campo, Filosofar o Ensino”, realizado em Santa Maria em 28 a 30 de agosto. Além de contar com outros debates, a mesa de abertura versou sobre o problema do campo: “A constituição do campo do ensino da filosofia: história e epistemologia”<sup>18</sup>.

Essas iniciativas indicam o fortalecimento de um debate coletivo entre os pesquisadores da área, a ponto de o campo do Ensino de Filosofia ser, cada vez mais, um problema genuíno de pesquisa filosófica na atualidade. E, como dissemos anteriormente e indicamos na recuperação histórica, essa convergência problemática tem nos afetado. Porém, na presente escrita, os signos que nos dão a pensar não são as condições epistemológicas, históricas e políticas do campo, embora tenhamos nos debruçado sobre isso. Nosso ponto de vista é, sobretudo, ético. O que nos interessa são as relações que mantemos com o campo do Ensino de Filosofia e como elas ressoam nos professores que nos tornamos. Em outras palavras, não obstante termos debatido sobre a emergência e o estatuto do campo, a grande questão que parece nos motivar não é tanto o que seja o campo – isto é, seu estatuto epistemológico como campo de conhecimento –, mas como nossa convivência nele ecoa em nossos projetos de formar professores de filosofia, fazer pesquisa na área, ensinar e aprender filosofia. O que questionamos, ao nos dedicarmos à problemática coletiva, versa sobre a nossa

---

<sup>17</sup> Participaram do podcast Elisete Tomazetti, Patrícia Velasco e Augusto Rodrigues. Ele está disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5IWasvZkqBgl7tEf4jKBKt>. Acesso em: 29 Mai 2023.

<sup>18</sup> Os integrantes da mesa foram Silvio Gallo, por meio de vídeo, Patrícia Velasco, Jéssica Erd Ribas e Augusto Rodrigues.



convivência em comum com o campo. Como temos fincado nossas raízes nesse território em comum? Como nos nutrimos dele e co-produzimos nossas pesquisas?

Por essa razão, iniciamos essa seção a fim de ressaltar o nosso encontro, que se produziu como acontecimento, que nos atravessou e insiste. Dizer que compomos essa 3ª geração de pesquisadores significa dar início a uma experiência de pensamento que reflita nossa própria relação com o campo, um território de pensamento partilhado por inúmeros grupos de pesquisas que se dedicam há duas décadas, pelo menos, ao ensino de filosofia. Crescemos, academicamente, cultivado pelas heranças daqueles que nos antecederam e que nos forçaram e deram o que pensar quando o assunto é o ensino de filosofia. Consiste, então, em pensar as heranças e as virtualidades que nos atravessam desde o primeiro ano do curso de Filosofia, e como elas incidem na nossa formação e na nossa maneira de pesquisar, ensinar e aprender filosofia. Ora, quais são essas heranças de formação? Como elas nos torna os professores que somos?

Se há um caminho para problematizá-la, esse caminho é o nosso convívio com o ENFILO. Desde nossa primeira experiência no PIBID à presente pesquisa de doutorado, o espaço formativo do ENFILO, grupo que há mais de uma década se dedica a pensar o ensino de filosofia, se constitui o núcleo principal de capilarização dos discursos e das heranças do campo do Ensino de Filosofia. Tudo aquilo que nós produzimos em termos de ensino de filosofia, nossas crenças, pressupostos, práticas e projetos foram construídos na convivência com o ENFILO. Mas o ENFILO não existe por si só e de maneira independente ao campo do Ensino de Filosofia; ou melhor, das produções teóricas e dos diversos projetos que são partilhados por alguns grupos de pesquisadores. Já há algum tempo temos refletido sobre as pesquisas do ENFILO e como algumas orientações gerais do grupo ressoam projeções comuns à área. Tem nos interessado, sobretudo, a orientação filosófica que caracteriza as pesquisas do grupo, especificamente a necessidade de manter uma relação filosófica na forma de encarar os problemas de ensinar e aprender filosofia, e de experimentar a filosofia em sala de aula. Encaramos essa necessidade como um projeto político-filosófico, uma política filosófica de pensamento que agencia as diferentes pesquisas do grupo, e que podemos entendê-la como uma *filosofia do ensino de filosofia*. Ora, parece-nos impossível negar que essa política filosófica inerentes aos projetos do ENFILO ecoam virtualidades e desejos agenciados pelas gerações do campo do Ensino de Filosofia, especialmente por aqueles que compõem a 1ª geração e realizam suas reflexões em intersecção com o campo da Filosofia da Educação.

Desde o final dos anos 1990 no Brasil, há uma tentativa coletiva dos professores e pesquisadores de filosofia de transformar o ensino de filosofia em um problema filosófico. Esses professores e pesquisadores são responsáveis pela elaboração discursiva de uma nova política de pensamento, cujo objetivo é territorializar os problemas de ensinar e aprender filosofia na própria filosofia, de forma a outorgar um caráter filosófico à produção teórica nessa área e, conseqüentemente, pensar um ensino de filosofia como prática educativo-filosófica. Em outras palavras, quer-se inaugurar um território na Filosofia – uma filosofia do ensino de filosofia e/ou um campo do Ensino de Filosofia<sup>19</sup> –, criar condições institucionais e teóricas para outorgar cidadania-filosófica aos problemas de ensinar e aprender filosofia na contemporaneidade. No I Simpósio Sudeste do Ensino de Filosofia, escreve Sílvia Gallo sobre esse acontecimento:

Nos últimos anos os filósofos professores de Filosofia brasileiros vêm se preocupando com questões como essas. Trata-se, quer me parecer, de um movimento de pensar filosoficamente o ensino de filosofia. Um movimento em que os filósofos têm tomado para si a responsabilidade de pensar a prática docente, em seus vários níveis de ensino. Um movimento de dar cidadania, no território, à problemática do ensino que, até aqui, só encontrava asilo no território da Educação (Gallo, 2004, p. 10).

Um dos marcos históricos dessa movimentação foi a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a qual delimitou a necessidade dos conhecimentos filosóficos para formação do cidadão. No entanto, a referida lei condicionou a filosofia a uma *presença inócua* na educação básica, uma vez que a delimitação da importância dos conhecimentos filosóficos no currículo não se concretizou em garantia de sua integração ao quadro de disciplinas obrigatórias. Em razão da ambigüidade na lei, o deputado Padre Roque formulou o Projeto de Lei 3.178, defendendo o retorno da filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias. Ambos os acontecimentos serviram para organizar nacionalmente alguns professores e seus

---

<sup>19</sup> Entre os pares, discute-se como definir e perceber as especificidades do campo do Ensino de Filosofia. Em alguns momentos, dada a força da política filosófica de ensinar e aprender filosofia inaugurada no início dos anos 2000 – esforço que ajudou a organizar as primeiras dobras do campo –, este já foi associado como uma Filosofia do Ensino de Filosofia. Essa estratégia é relevante para manter uma interlocução com os ímpares (os filósofos que têm dificuldades de reconhecer o estatuto filosófico do ensino de filosofia), principalmente quando estão em disputa os espaços institucionais na própria filosofia. Apesar disso, alguns pesquisadores sinalizam os perigos de reduzir o campo a uma filosofia do ensino de filosofia, em detrimento de outras políticas de pensamento importantes à área, tal como no caso da didática filosófica. Referimo-nos especialmente à Elisete Tomazetti e sua orientanda de doutorado, Jéssica Erd Ribas, cuja pesquisa também se debruçou sobre o campo e nas formas de enunciação de suas especificidades. Não mencionamos a versão de seu trabalho final, pois, no momento da presente escrita, ele não está disponível ao público. Nossas observações se baseiam, principalmente, na convivência com ambas as pesquisadoras e nos debates realizados no VII Encontro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar.

subsequentes grupos que, daí em diante, endossaram uma movimentação em prol da obrigatoriedade da filosofia na escola. Entre os inúmeros abaixo-assinados, eventos e discussões públicas em defesa da filosofia como disciplina curricular obrigatória no ensino médio, alguns grupos de professores – ou “filósofos professores” (Gallo, 2004, p. 10) – os quais, sem abandonar a luta pela *cidadania-curricular* da filosofia na instituição escolar, concentraram seus esforços com o objetivo de garantir uma *cidadania-filosófica* ao ensino de filosofia, transformando-o em um problema filosófico genuíno no cenário brasileiro.

Encaramos esse agenciamento coletivo como um ponto substancial para a constituição de uma série de discursos, muitos deles ainda vigentes na produção teórica do ensino de filosofia de maneira geral. São discursos que circulam na criação de projetos coletivos, nos diagnósticos da formação dos professores, nas narrativas da história do ensino de filosofia no Brasil, nos posicionamentos críticos ante a produção teórica existente, construindo, assim, contornos ao campo do Ensino de Filosofia. São discursos que abrem caminhos à área no Brasil, deixando heranças e hábitos na própria maneira de pensar a filosofia e seu ensino na realidade brasileira. Porém, dentro dessa movimentação, que não pode ser encarada de forma homogênea<sup>20</sup>, interessa-nos, mais particularmente, os discursos que enfatizam uma “filosofia do ensino de filosofia”, que impulsiona a constituição de uma virada discursivo-filosófica nas produções da área (Rodrigues; Gelamo, 2021b). Esse projeto representa uma tentativa de alterar a política de pensamento dos responsáveis pela formação de professores de filosofia, que tem como objetivo as questões da filosofia e seu ensino de maneira geral. Trata-se de forçar uma mudança de perspectiva, do pedagógico para o filosófico, a fim de estabelecer uma nova política de pensamento e de praticar o ensino e a aprendizagem da filosofia. Pensar o ensino de filosofia como um problema filosófico vai permitir não só a diferenciação teórica, do pedagógico para o filosófico, mas também das relações que professores e estudantes mantêm quando se propõem a ensiná-la e aprendê-la: a sala de aula e as vivências educativas se instituem como um espaço genuíno de filosofar, que desloca os professores do lugar comum pedagógico de transmissor de conhecimentos e os

---

<sup>20</sup> Do mesmo modo que não se pode considerar homogêneo as teses, problemas e diagnósticos que são construídos nesse agenciamento coletivo, nós encaramos os textos, oriundos dos debates, não como posicionamentos e pensamentos individuais, sejam eles pesquisadores, professores de filosofia, e que, portanto, revelariam o pensamento de pessoas isoladas, e sim de “[...] cursos e grupos de pesquisa” e “[...] experiências docentes vivenciadas nos diferentes níveis de ensino”, que se voltam para pensar o ensino de filosofia na realidade brasileira, conforme apontam os organizadores do VII Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia (Sardi; Souza; Carbonara, 2007, p. 14).

estudantes do lugar de aluno, daquele que adquire conhecimentos que ainda não possuía.

Em outros momentos<sup>21</sup>, mas especialmente no texto *Ensino de Filosofia: notas sobre o campo e sua constituição* (Rodrigues; Gelamo, 2021b), reconstituímos essa nova política filosófica de pensar o ensino de filosofia, destacando alguns aspectos de seu agenciamento no Brasil e suas implicações nas práticas de ensinar e aprender filosofia. Naquela época, debatíamos o campo do Ensino de Filosofia na subcomissão do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar mencionado há pouco. Nesse sentido, visitamos os textos oriundos da pesquisa de pós-graduação de Velasco e refizemos uma narrativa de emergência do campo, a qual ressoava em suas afirmações. Conforme escrevemos, a constituição do campo de pesquisa que “[...] ela propõe está respaldada em uma narrativa sobre a trajetória de criação e desenvolvimento de um debate em torno do ensino de filosofia, cuja historicidade pode ser fundamental para melhor estabelecer o campo em questão” (Rodrigues; Gelamo, 2021b, p. 817).

Reconstruímos essa narrativa, através dos prefácios/apresentações das coletâneas e dossiês publicados na época, além de alguns textos que tinham como uma de suas partes o intuito de realizar uma leitura dos acontecimentos históricos do ensino de filosofia nos anos 2000 ou aprofundar em algumas características conceituais desse novo projeto político-filosófico. Esses arquivos revelam os desejos de muitos pesquisadores do ensino de filosofia, que procuravam, na época, territorializar o ensino de filosofia como um problema de pesquisa e de educação filosófica. Consideramos fundamental mapear os desejos e as intenções para adentrar às disputas de saber e poder pelo campo, vigentes em quaisquer campos de conhecimento.

Portanto, na próxima seção, vamos nos apoiar nesse trabalho (Rodrigues; Gelamo, 2021b). Isso porque, do mesmo modo que aquela reconstrução mostra os desejos daqueles que buscavam a invenção de um projeto político-filosófico para o ensino de filosofia no Brasil, a própria escolha, seleção e atenção ao material também revela os nossos desejos como pesquisadores do ensino de filosofia. Ora, não queremos separar observador e objeto, principalmente quando nosso objetivo de agora consiste em nos perguntar por aquilo que nos tornamos, isto é, restituir alguns aspectos dessa política filosófica de ensinar e aprender, a fim de verificar como elas ecoam no ENFILO e em nós como professores de filosofia e pesquisadores do ensino de filosofia. Afinal,

---

<sup>21</sup> Rodrigues; Gelamo (2021a,b; 2022); Rodrigues; Velasco; Gelamo (no prelo, 2024)

onde estão as nossas raízes que nos fazem ser os professores e os pesquisadores que somos? Como nós nos enraizamos no campo do Ensino de Filosofia e cultivamos nossos projetos de ensinar e aprender filosofia, bem como realizar nossas pesquisas na área? Quais são as heranças que nos fazem ter determinadas práticas de pesquisa, de ensino e de aprendizagem em filosofia?

## **1.2. Filosofia do ensino de filosofia: a emergência de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia**

Em sua pesquisa de pós-doutorado, Velasco (2021b) chega a algumas conclusões provisórias referentes ao estatuto epistemológico do campo do Ensino de Filosofia. Segundo suas vivências como pesquisadora/agente do campo e os depoimentos de vários pesquisadores e agentes da área, ela mostra algumas aproximações e convergências, certos consensos, cujas características são cruciais para proporcionar um contorno ao campo. A primeira característica é a dimensão filosófica dos problemas de ensinar e aprender filosofia. Muitos pesquisadores identificaram que um de seus principais objetos envolvem as questões inerentes às práticas do ofício docente dentro das instituições de ensino. Quais são os conteúdos a serem ensinados? Quais metodologias de ensino e recursos didáticos devem ser utilizados em uma aula de filosofia? Que formação se espera ao ensinar filosofia e como ela contribuirá com uma formação mais ampla? Como preparar os professores de filosofia para os desafios educacionais da contemporaneidade?

Embora essas questões sejam partilhadas por outras áreas, ao exemplo da área de Ensino, qual é a relação desses objetos com a Filosofia? Algumas razões são elencadas, mas a tese que as perpassam aponta para a necessidade de uma influência relacional entre a concepção de filosofia e as práticas inerentes ao ensino e à aprendizagem desse saber. Sobre isso, escreve Velasco:

Como a Filosofia é polissêmica, o ofício docente em Filosofia obriga aquele(a) que se dispõe a ensinar a manter a pergunta “que filosofia?” em seu horizonte de reflexão: qual a relação que eu mantenho com a filosofia e como essa relação implica na minha atividade de ensiná-la? Este é o questionamento que qualquer professora ou professor, em qualquer nível de ensino, deveria procurar responder. Uma vez que a didática própria da Filosofia é permeada sobre a natureza do filosofar e de seu ensino, dizemos que ela é, forçosamente, filosófica (Velasco, 2021b, p. 29-30).

Conforme as respostas colhidas de muitos pesquisadores/agentes do campo, ensinar filosofia exige uma didática, caminhos metodológicos e questões formativas que

só podem ser pensadas e respondidas dentro do escopo da filosofia. A necessidade de colocar essas questões em um registro filosófico de pensamento está fundamentada principalmente numa concepção *implícita* de filosofia que subsiste nas práticas pedagógicas de ensinar e aprender filosofia. Onde está o filosófico quando se ensina e aprende filosofia? A determinação do filosófico terá, conseqüentemente, aspectos *implícitos* na forma de ensiná-la e aprendê-la, o que justifica a atenção filosófica defendida pelos pesquisadores<sup>22</sup>.

Além dessa dimensão filosófica, outras duas características que conferem os contornos de um estatuto epistemológico ao campo do Ensino de Filosofia são: as dimensões práticas e políticas. Os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores não se reduzem a um registro estritamente teórico, como é tão comum em outras áreas de investigação filosófica. Para aqueles que pesquisam o ensino de filosofia, o vínculo entre teoria e prática é algo indissociável. É um campo que inexiste sem a dimensão da sala de aula, que se faz na imanência das relações de ensinar e aprender. Nas palavras da filósofa: “[...] os problemas investigados no Ensino de Filosofia usualmente nascem de experiências vivenciadas por seus atore(a)s e solicitam metodologias de pesquisas e referências teóricas escassas (quando inexistentes) nos programas de Filosofia” (Velasco, 2021b, p. 30). Mas a dimensão prática adquire um aspecto de invenção de um filosofar em sala de aula, praticado e exercitado pelos professores e estudantes em seus respectivos espaços educativos.

[...] A própria atividade de ensinar e aprender filosofia é parte constituinte da dimensão prática da área: um filosofar que se faz enquanto ensino e enquanto aprendizagem – ao exercitar-se na Filosofia, o (a) docente reinventa o ato filosófico no mesmo espaço em que o (a) estudantes experimentam o pensamento em seu registro filosófico (Velasco, 2021b, p. 31-32).

A experimentação filosófica em sala de aula, filosofar através das práticas de ensinar e aprender, torna-se um dos aspectos característicos da dimensão prática e, por conseguinte, da dimensão epistemológica do campo do Ensino de Filosofia. Essa união de uma dimensão teórica e da dimensão prática envolve propriamente o ofício do professor de filosofia e, de maneira geral, das licenciaturas que preparam o docente para um saber teórico-prático. Tendo em vista que se trata de ensinar e aprender filosofia, há

---

<sup>22</sup> Os argumentos em defesa de uma filosoficidade das questões do ensino de filosofia não vão apenas nessa linha, como se verá ao longo do texto. Resgatarmos as percepções de Velasco (2021b), a fim de mostrar esse ponto em comum: o caráter filosófico do ensino de filosofia, independentemente das conclusões que levam até essa afirmação. Até porque, diferentes concepções de filosofia resultarão diferentes formas de argumentar pela especificidade filosófica do problema.

uma defesa do filosofar enquanto atividade teórico-prática a ser experimentada em sala de aula, confundindo-se em um enunciado que ensinar e aprender filosofia significam ensinar e aprender a filosofar.

Além disso, há ainda a dimensão política: um compromisso educacional-filosófico com a formação do ser humano e de sua atuação na *polis*. Aqueles que se dedicam ao ensino de filosofia, em suas atuações, enfrentam e lidam com a formação do outro, experimentando-se em questões que envolvem a existência humana e a nossa vida na contemporaneidade – não só as questões tradicionais éticas, políticas e estéticas, mas também as inquietações atuais, como a colonialidade, o racismo, as questões de gênero, tensões que estão presentes na realidade escolar e universitária. E, para complementar, essa dimensão política, Velasco (2021b) aponta para o compromisso político de divulgação filosófica, algo que diz respeito à área da filosofia como um todo, embora seja assumida, principalmente, pelos pesquisadores do ensino de filosofia.

Recuperamos essas características evidenciadas pela pesquisa de Velasco (2021) não para debatê-las propriamente, ou para afirmar que, tal como foram expostas, essas dimensões compreendem os contornos inquestionáveis do campo do Ensino de Filosofia. Nossa intenção consiste em indagar se certas compreensões dos pesquisadores do ensino de filosofia em relação às suas próprias especificidades não foram possíveis somente a partir de uma virada discursivo-filosófica, que criou as bases para uma nova política filosófica de pensar e praticar o ensino de filosofia no Brasil. Ora, será que se os pesquisadores hoje reconhecem, pelo menos em nível teórico, a existência de uma série de implicações filosóficas interdependentes da perspectiva e da relação que se cultiva com a filosofia, essa não foi uma condição construída discursivamente? Afinal, como a grande maioria dos pesquisadores passa a reconhecer uma dimensão prática e política do ensino de filosofia de uma experimentação filosófica? Não haveria aí uma sedimentação discursiva que delimita as condições daquilo que pode ou não ser pensado quando o assunto em questão é o ensino de filosofia? Nós acreditamos que sim, e essa condição está implícita em uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia, cultivada desde o final dos anos de 1990.

A base dessa nova política de pensamento tem dois pilares principais: o ensino de filosofia como um problema filosófico genuíno e a reinvenção das experiências de ensinar e aprender filosofia na contemporaneidade, em seus aspectos práticos e políticos, conforme já percebidos por Velasco (2021b). Para mostrar essas bases, vamos nos ater a alguns materiais produzidos pelo agenciamento acadêmico acima referido,

destacando certa discursividade, determinados acentos que vão indicar, primeiramente, a importância de se filosofar sobre o ensino de filosofia, cuja tensão vai ser estabelecida através de uma *filosofia do ensino de filosofia* e, em segundo lugar, as implicações políticas e práticas de uma *filosofia do ensino de filosofia* na invenção contemporânea de um filosofar em sala de aula, feita por docentes e estudantes em sua convivência educativa.

Nesse sentido, o objetivo desse momento de nossa reflexão converge, portanto, na demonstração de alguns aspectos inerentes a essa virada discursivo-filosófica e como ela permite a construção de uma nova política de pensamento que parece sedimentar-se entre os pesquisadores da área. O contexto, como nos referimos na seção anterior, diz respeito à promulgação da LDB/96 e a falta de clareza da forma como os conhecimentos filosóficos integrariam a formação dos estudantes da educação básica. Esse lugar de incerteza e a possibilidade de reintegrar o saber filosófico como disciplina obrigatória do currículo da educação básica estimularam o agenciamento político e acadêmico de inúmeros professores de filosofia no país.

Uma das primeiras iniciativas acadêmicas encontra-se na tradução do livro *La filosofía en la escuela - caminos para pensar su sentido*, de Alejandro Cerletti e Walter Kohan para o português. A obra, *A filosofia no Ensino Médio: caminhos para pensar seus sentidos*, foi publicada em 1999 no Brasil pela Editora da Universidade de Brasília, um ano depois de ser publicada na Argentina. Produzido no contexto do programa da Universidade de Buenos Aires, “La UBA y los profesores”, cujo enfoque é manter vínculo de formação e intercâmbio entre os professores do ensino médio e a universidade, o livro traz uma abordagem de problemas que dizem respeito à construção do conhecimento filosófico e da sua transmissão. Na apresentação, os autores destacam como “[...] o ensino filosófico exige de nós, cotidianamente, na qualidade de professores, a necessidade de assumir um compromisso múltiplo: o que ensinar, como fazê-lo e para quê” (Cerletti; Kohan, 1999, p. 11). A filosofia, por sua condição crítica radical, de querer estabelecer um pensar sem pressupostos, jamais poderia se furtar de questionar os porquês, o como e o para quê envolvidos na transmissibilidade de seu saber. Dessa forma, “a aula de filosofia é (ou deveria ser) o âmbito por excelência onde esta abertura ao pensamento crítico daria sentido a qualquer intervenção didática” (Cerletti; Kohan, p. 26). Em outras palavras, toda modalidade de ensino que possa vir a ser adotada está condicionada pelo sentido que o professor de filosofia atribui ao seu ofício, às práticas de ensinar e aprender filosofia. No entanto, em razão da “[...]”



pluralidade do filosófico, a questão se torna mais complexa” (Cerletti; Kohan, 1999, p. 11). Isso porque é preciso centralizar a tensão sobre um problema sempre presente: “[...] a autorreflexão filosófica, a pergunta da filosofia sobre si mesma” (Cerletti; Kohan, 1999, p. 15).

Tanto a ênfase no filosófico do ensino de filosofia, a ponto de se questionar se “[...] há realmente lugar para uma reflexão filosófica ou em que medida nós, professores e estudantes, somos capazes de pensar filosoficamente” (Cerletti, Kohan, 1999, p. 11), bem como essa maneira filosófico-didática de encarar o problema de ensinar e aprender filosofia pelo tensionamento da pluralidade da filosofia, questionando o quê, para quê e como, são as premissas de um compromisso filosófico daqueles que ensinam e aprendem filosofia. Pensar filosoficamente o ensino de filosofia significa lidar com as questões do sentido da filosofia na escola desde uma perspectiva filosófica, repensando as condições de produção do saber filosófico e das possibilidades de ensiná-lo. Por ser um ensino filosófico da filosofia, isso significa que professores e estudantes são agentes ativos, promotores de uma reflexão compartilhada. Justamente, busca-se uma problematização filosófica para que exista uma prática filosófica de pensamento em sala de aula. Nas palavras dos autores:

O olhar atento voltado para o *ensino filosófico* revela a interrogação sobre aquilo a que nos referimos quando falamos de filosofia, atualmente e diante do mundo adolescente. O problema do sentido (que do ponto de vista do pragmatismo às vezes se compara à utilidade) da filosofia na escola de hoje deve ser abordado dentro de *uma perspectiva especificamente filosófica*. Isso supõe, entre outras coisas, ter presente as condições atuais de produção de um saber filosófico e as possibilidades de ensiná-lo. [...] Uma *abordagem filosófica do problema do ensino da filosofia* obriga também, paralelamente, a tematizar o lugar e a função do professor de filosofia como pensador ativo e promotor da reflexão partilhada com seus jovens interlocutores. A *prática filosófica* da aula deveria partir, então, dos interesses e das inquietações que emergem da própria experiência, para transformar-se em reflexão e questionamento dessa experiência (Cerletti; Kohan, 1999, p. 12-14 – grifos nossos).

Se as afirmações de Cerletti e Kohan (1999) não surpreendem os pesquisadores do ensino de filosofia que hoje se debruçam sobre o tema, elas apenas começavam a circular no cenário brasileiro, naquela época. Ana Wuensch, encarregada de traduzir o livro para o português, ressalta a importância dele entre nós. Segundo a autora, esse livro “[...] vem preencher uma lacuna na bibliografia atualmente disponível no Brasil” (Wuensch, 1999, p. 19). Tendo em vista a presença inconstante da filosofia na escola, não temos ainda uma tradição de reflexões sobre a formação de professor de filosofia e os sentidos da disciplina na educação básica. Na Argentina, ao contrário, a disciplina

sempre esteve no currículo da educação básica, independentemente da organização política do país. Portanto, foi possível consolidar uma trajetória investigativa, instituir um campo de conhecimento sobre o ensino de filosofia<sup>23</sup>, algo ainda incipiente na realidade brasileira.

Nesse sentido, de maneira a aproveitar o cenário da LDB/96, cuja interpretação ambígua em torno do lugar da filosofia no currículo escolar foi responsável por despertar os profissionais da área novamente para a discussão, a tradução do livro<sup>24</sup> e sua circulação entre nós será de grande valia, conforme escreve a autora:

Verificamos um lento mas progressivo comparecimento da filosofia aos currículos escolares brasileiros [...] mais recentemente, uma retomada do tema, inspirada pelas diretrizes e parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que embora ambígua e vacilante ao referir-se ao ensino de filosofia, tem o mérito de despertar outra vez para a necessidade de mobilização entre os profissionais da área. Na Argentina, ao contrário do Brasil, a filosofia não foi excluída dos currículos durante a vigência do regime militar, o que permitiu uma continuidade da experiência escolar com a disciplina e a formação de um campo de reflexões sistematizadas sobre a formação de professores, o acompanhamento e a avaliação do trabalho realizado. A experiência consolidada na Argentina e em outros países hispânicos favoreceu, por exemplo, que os profissionais da filosofia desenvolvessem certas posições críticas e apresentassem outras propostas criativas diante das reformas educacionais que também ocorrem em seus países. [...] Por essa razão, entre outras, o material do livro agora editado em português é significativo para nós brasileiros (Wuensch, 1999, p. 19-20).

Ainda no mesmo ano em que o livro de Cerletti e Kohan (1999) veio a público, a Universidade de Brasília protagonizou mais uma ação acadêmica relevante para o ensino de filosofia. Trata-se do Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens, promovido em julho de 1999 pelo *Projeto Filosofia na Escola*, sediado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Apesar do intuito central do congresso envolver a temática de filosofia e infância, houve a criação de uma mesa redonda, “Filosofia no ensino médio”, para discutir o tema. Os idealizadores do evento

---

<sup>23</sup> Sobre o legado argentino na instituição do campo do Ensino de Filosofia no Brasil, conferir o texto de Velasco (2022b).

<sup>24</sup> Atentando-nos aos livros traduzidos, outro exemplo desse intercâmbio é a obra *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, de Guillermo Obiols, traduzida no país, por Sílvio Gallo, como: *Uma introdução ao ensino de filosofia* (Obiols, 2002). No prefácio à edição brasileira, Kohan (2002) lembra que esse livro, o mais recente do professor argentino Guillermo Obiols, será de importância crucial para as discussões recentes sobre o ensino de filosofia no Brasil. Por um lado, o professor é um dos mais importantes pesquisadores da área na América Latina, dedicando-se à formação de professores desde a cátedra de Estágio Supervisionado em Filosofia na Universidade de Buenos Aires. Por outro, o professor criou, por meio de sua vasta experiência no assunto, um modelo que exprime sua forma de ensinar filosofia. Esse modelo e as discussões do livro de maneira geral, que têm a pretensão de “[...] situar o ensino de filosofia na própria terra da filosofia, como uma questão estritamente filosófica” (Kohan, 2002, p. 13), reabrem inúmeras questões que servem como interlocução para aqueles que se dedicam ao ensino de filosofia repensarem suas práticas.

convidaram representantes de outros países – entre eles, François Galichet, coordenador de um grupo de pesquisa na área (ALEPH) na Universidade de Estrasburgo, Alejandro Cerletti, coordenador do Programa de Formação de Professores de Filosofia no Ensino Médio, “La UBA y los profesores”, da Universidade de Buenos Aires, Argentina; Mauricio Langón, Inspetor Geral de Filosofia, do Ministério de Educação em Montevideu; e Silvio Gallo, apresentado como proeminente figura nacional na área (Kohan; Leal, 1999, p. 12).

Alguns aspectos presentes na organização da mesa nos chamam a atenção. A presença do uruguaio Maurício Langón e do argentino Alejandro Cerletti indicam como as discussões sobre o ensino de filosofia marcaram-se pelo intercâmbio reflexivo sulamericano. Certamente, o trânsito de Walter Kohan – organizador do evento e coordenador do projeto *Filosofia na Escola*, bem como presidente do Conselho Internacional para Investigação filosófica com Crianças (ICPIC) – nos países da América Latina facilitaram esse intercâmbio teórico. Por outro lado, destacamos a presença de Sílvio Gallo. Apresentado com louvor pelos organizadores do evento, suas credenciais justificavam-se pela trajetória do autor e também pelos alcances recentes do Grupo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia – GESEF.

Para entender a trajetória do autor até aquele momento, vejamos seu relato presente em seu livro, *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012). Sílvio Gallo retoma como o ensino de filosofia constituiu-se um problema filosófico em sua caminhada na universidade. Em 1990, quando inicia seu trabalho no curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep –, sua intenção foi de não repetir os equívocos crônicos da licenciatura no Brasil. Em seu diagnóstico, ele depreende que não há uma preocupação filosófica com a formação do professor de filosofia no Brasil. Os filósofos dão pouca ou nenhuma importância à questão do ensino de filosofia; preocupam-se, exclusivamente, apenas em transmitir o legado da história da filosofia com o enfoque de formar pesquisadores especializados. Aproveitando da participação institucional dos departamentos de Educação na licenciatura, o corpo docente de filosofia transfere toda a responsabilidade de formação do professor de filosofia aos profissionais da educação, abdicando-se do compromisso filosófico inerente à formação do professor de filosofia.

Essa situação incomodava alguns professores do curso de filosofia da Unimep, e daí surgiu a ideia de organizar o GESEF, inicialmente gestado em 1993, sendo formalmente implementado a partir do apoio do Departamento e do Curso de Filosofia

da UNIMEP, em 1995. *Filosofia do Ensino de Filosofia* foi o nome do projeto de pesquisa criado em razão da gestação do grupo, conforme consta no currículo de Gallo, que foi o responsável pela organização do grupo – originalmente composto por professores e alunos da Unimep e por professores de filosofia da rede pública e privada de ensino da região. O GESEF atuou na organização de encontros anuais de professores de filosofia, promoveu oficinas pedagógicas sobre o ensino de filosofia e organizou dois eventos, cujas coletâneas tornaram-se referências bibliográficas relevantes para as discussões do ensino de filosofia: o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, em 2000, e o I Simpósio sobre Ensino de Filosofia da Região Sudeste, em 2002.

Mas, antes da organização desses eventos, e para não perdermos a cronologia dos acontecimentos – estamos analisando os convidados da mesa “Filosofia no Ensino Médio”, do Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens –, o GESEF trabalhou, em 1996, na confecção de um livro didático de filosofia para o ensino médio. O livro, *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*, publicado em 1997, seria o vencedor do Prêmio Jabuti na categoria de melhor livro didático no ano seguinte<sup>25</sup>. Esse envolvimento do autor nas discussões do ensino de filosofia no Brasil dão um tom ao papel que ela desempenhava na época e, além disso, indicia o caráter filosófico visto como necessário para manter no debate do ensino de filosofia. Não só o título do projeto de pesquisa que era feito no GESEF – Filosofia do Ensino de Filosofia –, como também a sua denúncia sobre a estrutura dos cursos de licenciatura de Filosofia no Brasil explicitam a ausência de um olhar filosófico para o ensino de filosofia.

Analisando ainda o Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens, outros fatores são destacados como importantes à trajetória acadêmica do ensino de filosofia no Brasil. Segundo as narrativas de Gallo (2004; 2013), atribuindo um sentido aos acontecimentos acadêmicos na área, foi “[...] a partir desse evento, ao qual compareceram professores de Filosofia de diversos estados brasileiros e de vários países, que principiamos a trocar impressões e experiências, que começamos a nos debruçar com maior rigor sobre o tema do ensino de filosofia” (Gallo, 2004, p. 11). Ora, se não havia no cenário brasileiro uma tradição teórica no ensino de filosofia tal como destacou Wuensch (1999), Gallo (2004) considera o referido congresso o ponto de emergência de uma discussão mais rigorosa sobre o ensino de filosofia no Brasil. Além disso, no mesmo congresso ocorre uma reunião entre os integrantes da mesa, a fim de se

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.premiojabuti.com.br/premiados-por-edicao/premiacao/?ano=1998>. Acesso : 07 dez 2023.

pensar ações para fortalecer as discussões sobre o ensino de filosofia no país. Daí que se decide criar o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado na UNIMEP, conforme rememora Gallo (2013) no capítulo do livro que marca a reunião do II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, realizado em Recife no ano de 2012:

Em 1999, entre quatro e nove de julho, a Universidade de Brasília sediou o Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens (IX Encontro do ICPIC – Conselho Internacional para Investigação Filosófica com Crianças, então presidido por Walter Kohan). Embora o foco do Congresso estivesse mais voltado para o ensino de Filosofia na infância, foi realizada uma mesa redonda com o tema “A Filosofia no Ensino Médio”, com representantes da Argentina, do Brasil, da França e do Uruguai. Professores do ensino médio presentes, bem como os participantes da mesa, fizeram uma reunião para discutir possibilidades de ação no Brasil, e dessa reunião saiu a proposta de realizar um congresso para discutir especificamente a problemática do ensino da Filosofia nesse nível de ensino. De modo que, entre cinco e oito de novembro de 2000, na Universidade Metodista de Piracicaba, foi realizado o Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia (Gallo, 2013, p. 14-15).

Muitos pesquisadores utilizam o I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia para demarcar o momento histórico de início das pesquisas filosóficas do ensino de filosofia<sup>26</sup>. Conhecemos detalhes daquilo que lá ocorreu através da coletânea *Filosofia do Ensino de Filosofia* (2003), organizada por Sílvio Gallo; Márcio Danelon e Gabrieli Cornelli. Segundo Gallo, o título do livro anuncia a tônica do que se procurou realizar no congresso, e que já estava previamente anunciada pelo título do seu projeto de pesquisa: “[...] um trabalho de natureza filosófica sobre o ensino de filosofia; ou, para dizer de outra maneira, tomar o ensino de filosofia como problema genuinamente filosófico” (Gallo, 2012, p. 14). No entanto, antes de adentrar a alguns detalhes importantes da referida coletânea, atentemo-nos a uma publicação, em 2000, de outra coletânea, *Filosofia no Ensino Médio*, iniciativa de Sílvio Gallo e Walter Kohan.

*Filosofia no Ensino Médio* é o volume VI da coleção “Filosofia na Escola” da Editora Vozes, e antecede à publicação da coletânea *Filosofia do Ensino de Filosofia*, último volume da coleção. Na apresentação da obra, os organizadores afirmam que, assim como o ensino de filosofia não é uma tradição no currículo da educação básica brasileira, a reflexão e a produção escrita sobre o ensino de filosofia nesse nível de ensino deixam ainda a desejar. Não obstante seja possível identificar alguns e até bons manuais para o ensino de filosofia, a bibliografia é parca: a “[...] produção filosófica

---

<sup>26</sup> Esses dois textos de Gallo (2004; 2013) servem de exemplo, mas também destacamos o texto de Fávero et al (2004), Alves (2007) e Danelon (2008). O que eles têm em comum? O texto de Fávero tem a presença de Gallo e Kohan, assim como dois de seus orientandos. Alves fez sua dissertação com Gallo e retrata esse agenciamento acadêmico em conformidade com o autor; já Danelon foi professor da Unimep, de 1997 a 2005, por isso, membro do GESEF.

sobre o ensino de filosofia, entre nós, ainda é praticamente nula” (Gallo, Kohan, 2000a, p. 7).

Isso não significa dizer que jamais existiu uma produção teórica sobre o ensino de filosofia no Brasil. De acordo com os organizadores, entre os anos de 1970 e 1980, houve uma produção considerável, em virtude da reforma educacional inscrita na Lei n. 5692/71, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus. Alguns departamentos de filosofia e estudantes das universidades brasileiras articularam-se em defesa da presença da filosofia no 2º grau, tendo especial destaque a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF. Ainda que tenha nascido para se constituir como um espaço alternativo para o estudo e o debate de ideias, inviabilizados nos cursos de filosofia das universidades brasileiras, em razão da vigilância imposta pela ditadura militar, a SEAF notabilizou-se também pela problemática relativa à filosofia e seu ensino, de forma a contribuir com uma série de atividades que reivindicava sua volta obrigatória ao currículo (Alves, 2002, p. 42).

Num primeiro momento, o debate se concentrou no convencimento e explicitação para a sociedade, em geral, e para os responsáveis pela educação, em particular, da importância da filosofia na educação básica para a formação do cidadão, e da urgência de isso se efetivar. Em 1982, com a sanção da lei 7.044/82, há uma alteração na legislação que rege a educação, trazendo a filosofia como facultativa para o então chamado 2º grau. Com essa fresta na legislação, por um lado, houve uma ampliação nas produções que buscavam afirmar a importância do ensino da filosofia nesse grau de instrução, e por outro, a preocupação com o currículo, com os métodos e com a reimplementação pedagógica da disciplina começaram a aparecer nas produções acadêmicas. Esse foi o caso das discussões ocorridas em São Paulo, publicizadas no livro *O ensino de filosofia no 2º grau* (Nielsen Neto, 1986). Foi nessa época também que muitos livros didáticos, presentes na educação básica até os dias de hoje, foram publicados. Relendo os acontecimentos da década de 1980, assim escreve Tânia Gonçalves:

A década de 1980 marcou o período da chamada redemocratização, e naquele momento reapareceu o debate sobre o ensino de Filosofia no segundo grau. [...] O debate contou com significativas colaborações da Filosofia universitária em jornais e mesmo em periódicos acadêmicos. Por essas colaborações, podemos observar uma significativa preocupação com a direção que deveria ser tomada pela Filosofia como disciplina escolar (a abordagem deveria ser pela História da Filosofia, por temas ou outra variante?). Esse debate foi incrementado pela publicação de obras que procuraram dar um novo caráter ao ensino de Filosofia, assumindo uma nova perspectiva a partir de contribuições diversas, sobretudo as produzidas pela

intelectualidade universitária. A título de exemplo, podem ser citados os seguintes livros: *Filosofia básica*, de Henrique Nielsen Neto, cuja segunda edição foi lançada durante o encontro em Santos; *Primeira filosofia, lições introdutórias: sugestões para o ensino básico de Filosofia*, de autoria de um grupo de professores do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo; *Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e de graduação*, de 1986, organizado por Antonio Rezende e contendo textos escritos por docentes e pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio de Janeiro; *Filosofando: introdução à Filosofia*, também de 1986, de autoria de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins. Tais trabalhos procuraram estabelecer um determinado padrão de ensino de Filosofia, contemplando a História da Filosofia e textos de filósofos selecionados (Gonçalves, 2011, p. 33-34).

Quando observamos a história das produções teóricas do ensino de filosofia no Brasil, é a primeira vez que há uma preocupação coletiva dos filósofos universitários para escreverem sobre o ensino de filosofia na escola. Desde a implementação dos cursos de filosofia universitários no país, a atenção havia se concentrado estritamente na formação do filósofo profissional e não dos professores para educação básica (Gelamo, 2009). Gonçalves (2011) capta um elemento interessante desse acontecimento: os filósofos acadêmicos almejavam estabelecer uma nova perspectiva de trabalho para a filosofia no segundo grau, na qual a história da filosofia e o estudo dos textos clássicos sejam o cerne das práticas de ensinar e aprender – e isso terá consequências futuras nas reflexões do ensino de filosofia, numa tentativa de alinhar a forma como se ensina na escola e na universidade<sup>27</sup>.

No entanto, Gallo e Kohan (2000a) dizem que essa produção, ainda que significativa, não foi suficiente para criar uma área e desenvolver uma perspectiva filosófica de estudo e pesquisa do ensino de filosofia, alterando a própria estrutura dos cursos de filosofia ou o modo como as questões do ensino de filosofia são vistas pela comunidade acadêmica. Pela própria forma do debate, a discussão tomou um rumo apologético, de defesa da importância da filosofia na formação do cidadão, e programático-pedagógico, sem que o ensino de filosofia se transformasse em um problema de estudo e pesquisa filosófica:

Nos anos oitenta, a Seaf (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas) foi responsável por uma produção e publicação razoável. Mas era um “tempo heroico”: foi o momento marcado pela volta da filosofia ao Ensino Médio, então denominado “Segundo Grau”. Os textos produzidos, então, tinham muito mais o cunho político de “apologia da filosofia” para justificar sua presença nas grades de estudos, *do que propriamente uma conceituação*

---

<sup>27</sup> Exploramos essas heranças acadêmicas nas práticas de ensinar e aprender filosofia na educação básica em nosso livro, *Como nos tornamos os professores que somos* (Rodrigues, 2020), oriundo de nossa pesquisa de mestrado.

*filosófica do ensino de filosofia*. E com a precária volta da filosofia aos currículos (de forma opcional, como sabemos), essa luta arrefeceu e a produção bibliográfica mingou. Nos anos noventa, por outro lado, mesmo essa produção é praticamente inexistente (Gallo; Kohan, 2000a, p. 7 – grifos nossos).

Não obstante as ações políticas e pedagógicas, a comunidade filosófica não se preocupou em criar condições estruturais para que o ensino de filosofia fosse uma problemática para a filosofia acadêmica, como são as questões da ética, da política, da história da filosofia e das demais temáticas canônicas. Todo esse debate não se concretizou em esforços para trazer a problemática do ensino de filosofia para o núcleo duro de interesses das pesquisas em filosofia ou da licenciatura em filosofia. Em outras palavras, décadas depois dos anos 1970 e 1980, o debate se arrefeceria sem deixar um legado de estudos e pesquisas filosóficas no ensino de filosofia ou mesmo na estrutura da licenciatura, que continuaria a terceirizar as reflexões filosóficas inerentes à formação do professor de filosofia aos profissionais da educação. O mesmo diagnóstico é repetido por Sílvio Gallo, na década seguinte ao texto referenciado acima. Em razão da temporalidade que marca sua escrita, o filósofo, além de reafirmar a desmobilização da universidade brasileira em relação ao ensino de filosofia na educação básica, defende que a pesquisa filosófica séria na área só se inicia recentemente:

Por anos, a universidade brasileira calou-se sobre o ensino de filosofia no ensino médio. É verdade que tivemos ações políticas pontuais importantíssimas, em especial a mobilização de professores e estudantes universitários no final da década de 1970 e na primeira metade de 1980 em torno da defesa de uma “volta” da filosofia aos currículos da educação média. Tal mobilização resultou na publicação de artigos em jornais e em revistas acadêmicas e mesmo de alguns livros. Mas essa reflexão foi mobilizada em torno de uma questão pontual: a defesa da filosofia, de sua necessidade e as justificativas construídas para afirmação dessa importância e necessidade. Contudo, *isso não significou que o problema de ensinar e aprender filosofia tenha sido tomado como uma tarefa séria a ser enfrentada. Muito menos que tenha sido tomada como um problema filosófico. Não chega a duas décadas a tomada em sério da questão do ensinar e do aprender filosofia como problema de pesquisa, como objeto de pesquisa filosófica séria* (Gallo, 2015, p. 13 – grifos nossos).

Assim, ao dizer que a produção filosófica sobre o ensino de filosofia, entre nós, é praticamente nula, Gallo e Kohan (2000a) denunciam o descaso acadêmico de alguns colegas que “[...] afirmam que os grandes filósofos da história nunca se dedicaram ao problema do ensino produzindo conceitos, reflexões e obras sobre essa temática” (Gallo; Kohan, 2000a, p. 7-8). Em outras palavras, o que eles denunciam é o ensino de filosofia como um problema filosófico ainda pouco explorado pela intelectualidade universitária. Para eles, pouco adianta defender a presença da filosofia na escola se não



refletirmos filosoficamente sobre a questão, conforme consta na contracapa da referida obra:

[...] para que *tenhamos verdadeiras aulas de filosofia é necessário que nos aventuremos por um terreno muito pouco explorado no Brasil: o trato filosófico do ensino de filosofia*. Em outras palavras, o ensino de filosofia é por demais complexo para ser trabalhado em seu aspecto estritamente pedagógico; é necessário que a própria filosofia se debruce sobre o problema de seu ensino, já que desde suas origens gregas ela tem um compromisso com a paideia, com a formação cultural dos jovens (Gallo; Kohan, 2000c, s/p – grifos nossos).

Essas ponderações já nos indicam o processo de ruptura que certo grupo de pesquisadores procura estabelecer e, com isso, de inauguração do modo filosófico de encarar as questões do ensino de filosofia. Pensar filosoficamente o ensino de filosofia, estabelecer uma conceituação filosófica do problema, será diferente de pensá-lo de modo estritamente apologético ou mesmo na esteira pedagógica do problema. Se a opinião de grande parte da comunidade acadêmica de filosofia afirma que os grandes filósofos nunca se dedicaram ao problema do ensino, os autores relembram os escritos contemporâneos de Kant, Hegel e Derrida, para exemplificar reflexões filosóficas recentes sobre o ensino de filosofia. Ainda que a comunidade acadêmica reconheça que os filósofos dedicaram ocasionalmente à educação filosófica, a ponto de essas reflexões ocuparem um lugar menor em suas obras, os autores, para se contraporem a esse argumento, resgatam uma tese tradicional às pesquisas de filosofia da educação, segundo a qual toda filosofia é uma filosofia da educação. Isso significa que se interpreta o filosofar como uma tarefa educativa, condição que faz do ensino de filosofia uma dimensão central da atividade e não um problema menor ou colateral à tradição filosófica. Quando o filósofo se coincide com o educador, a educação e a formação tornam-se um compromisso do filósofo com o seu tempo. Assim, um outro olhar para a história da filosofia justifica plenamente “[...] a eleição do ensino da filosofia, ou da ‘pedagogia da filosofia’, como um tema estritamente filosófico” (Gallo; Kohan, 2000a, p. 8).

E é sob o signo dessa nova perspectiva que os textos dessa coletânea são apresentados, convidando o leitor a participar desse território ainda pouco explorado no Brasil, e a reabrir um debate tão essencial para que a disciplina volte a ocupar um papel fundamental na educação básica:

Esperamos que esses textos possam contribuir para que os professores de filosofia, os estudantes de filosofia, além dos demais interessados nos assuntos, *possam colocar-se filosoficamente a questão do ensinar filosofia*, possibilitando com isso que cada vez a filosofia possa, de fato, inserir-se no

currículo de nosso Ensino Médio, como uma atividade crítica e resistente na formação de jovens dispostos a problematizar o presente. E para voltar a abrir um debate tão necessário, tratando-se de filosofia (Gallo; Kohan, 2000a, p. 9-10 – grifos nossos).

Essa apresentação chama-nos a atenção pelo caráter filosófico que procura inaugurar na forma de pensar e ensinar a filosofia no Brasil. Os organizadores acabam por se posicionar criticamente ante a forma como a comunidade filosófica hegemônica trata as questões de ensinar e aprender filosofia. Ainda que reconheçam a importância dos debates da década de 1970 e 1980, eles estabelecem uma descontinuidade com os problemas da filosofia e seu ensino. Enquanto as movimentações teóricas da década anterior se cristalizaram na bandeira de defesa da presença da filosofia na educação básica ou mantêm um olhar estritamente pedagógico para a questão, eles procuram agenciar um debate conceitual, buscar um desenvolvimento teórico da área do ensino de filosofia.

Além dessas relações de saber que podemos depreender da apresentação da obra, um outro trabalho discursivamente potente para esse projeto político filosófico de ensinar e aprender filosofia é o texto “Crítica aos lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio”, escrito por ambos os organizadores da coletânea. Esse texto contém algumas teses que foram desenvolvidas no decorrer da década por aqueles que procuram pensar filosoficamente o ensino de filosofia, forçando uma transformação discursiva do pedagógico para o filosófico. Logo no início, eles destacam “[...] o gritante desinteresse da maioria dos filósofos neste país – para melhor dizer, na América Latina toda – pela educação, a falta de compromisso das instituições públicas de Ensino Superior (tanto federais quanto estaduais) na formação de professores, ou melhor ainda, de filósofos educadores” (Gallo; Kohan, 2000b, p. 176). Aqui há o destaque para uma das consequências de se pensar filosoficamente o ensino de filosofia: formar filósofos educadores. Não se trata de um desprestígio à função do professor, nem de criar uma hierarquia do filósofo acima do professor, mas de resgatar uma virtualidade educadora da filosofia e atualizá-la no presente no conceito de filósofo que faz filosofia educando.

Ora, essa é, ao nosso ver, a principal questão que perpassa o projeto político filosófico: atualizar as potencialidades educativas da filosofia, transformando a maneira como nós somos formados na contemporaneidade, como ensinamos e aprendemos filosofia, através de uma reflexão tipicamente filosófica que pensa e repensa os seus próprios pressupostos. Vejamos o que dizem os filósofos no excerto abaixo:

O momento é importante no Brasil. Todos o são. A filosofia tem uma oportunidade de atualizar suas possibilidades educacionais. Para tal, precisa transformar seu presente. Como? Transformando-se a si mesma. Como? Pensando-se a si mesma. Como? Através de si mesma. Neste capítulo tentaremos traçar algumas linhas para pensar o presente da filosofia no Ensino Médio. Importa-nos *problematizar* alguns sentidos óbvios afirmados dentro da própria filosofia. *Duvidar* do estado de coisas aparentemente comum e normal que a filosofia se oferece a si mesma (Gallo; Kohan, 2000b, p. 176 – grifos no original).

Especificamente nesse texto, eles vão problematizar os lugares comuns pressupostos nas três formas de ensinar e aprender filosofia na educação básica – ensino de filosofia baseado na história da filosofia, em problemas filosóficos e por meio de habilidades cognitivas ou atitudes filosóficas. Dos sete pressupostos/lugares comuns presentes nas três alternativas de se praticar o ensino de filosofia, o primeiro pressuposto apontado, e o qual nos interessa analisar, é a *distinção entre professor de filosofia e filósofo*.

O que representa a distinção entre professor de filosofia e filósofo? Essa é uma distinção paralela àquela que se tem institucionalizado nos cursos universitários de filosofia, que diferencia o licenciado em filosofia e o bacharel em filosofia. Primeiramente, encara-se essa distinção em relação à capacidade intelectual, segundo a qual os melhores estudantes voltam-se à pesquisa acadêmica e os outros voltam-se ao ensino de filosofia, ou seja, vão ser professores da educação básica. Dessa hierarquia institucional depreendem-se alguns pressupostos inerentes às práticas de ensinar e aprender filosofia. Assume-se, por exemplo, que o ofício do professor é secundário ao do pesquisador. Além disso, considera-se que a pesquisa está dissociada do ensino, como se fosse possível ser um bom professor sem realizar pesquisas sobre suas próprias práticas. Enfim, o que se desvaloriza é a vocação de educador dos discentes e a dimensão educacional da filosofia e, com isso, cria-se uma cisão inexistente na filosofia: aqueles que produzem a filosofia e aqueles que fazem circular o saber filosófico, ou seja, entre o filósofo e o professor de filosofia. Em outras palavras, quando se desvaloriza a dimensão educacional da filosofia pressupõe-se que não precisa ser filósofo, produzir e criar filosoficamente, para ensinar filosofia e que a educação não é uma prática de natureza filosófica.

Mas será que o professor de filosofia pode se furtar a ser também um filósofo? Condiz com a historicidade do saber filosófico essa distinção entre educar e filosofar? Pode o professor de filosofia deixar de filosofar quando ensina filosofia? O filosofar não é uma condição necessária para aqueles que educam e transmitem o legado filosófico?

Aliás, pode-se filosofar sem educar? Os autores acreditam que não. Tanto pelo aspecto educativo da filosofia e, portanto, dialógico – sempre se pratica filosofia com outros –, seja pela dimensão filosófica inerente à dimensão educativa da filosofia: não se trata de mera reprodução, um filósofo jamais se relaciona com a tradição filosófica para reproduzir aquilo que foi dito; ele não se limita a redizer o que o filósofo disse. Um professor de filosofia é um filósofo, ele precisa ser um filósofo para ensinar a filosofia, porque, para transmiti-la, precisa praticar sua atividade com os outros, ele dialoga com a tradição filosófica e com seus estudantes, transformando as práticas de ensinar e aprender em algo tipicamente produtivo, uma experiência filosófica de pensamento:

Com efeito, a filosofia tem sido sempre educativa, seja nas implicações do pensamento filosófico, seja na prática dos filósofos. A filosofia nunca pode esconder seus efeitos no outro, e isto é manifesto mesmo naqueles filósofos que negaram enfaticamente qualquer interesse em falar para um outro. A filosofia sempre fala para um outro, ela sempre se faz com um outro, mesmo que ele seja um outro internalizado. [...] Um professor de filosofia que apenas reproduza, que apenas diga de novo aquilo que já foi dito não é, de fato, um professor de filosofia; o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de filosofia algo essencialmente produtivo. Portanto, a filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo. A filosofia não pode ser ensinada no sentido de ser transmitida, pela mesma razão pela qual ela não pode ser escrita, como diria Platão no *Fedro* (274c s), porque ela depende de uma atitude tão vivencial e ativa do sujeito que aquele que se situa como suposto transmissor da filosofia se coloca num não-lugar filosófico. Mesmo – ou melhor, sobretudo – quando o assunto é a história da filosofia ou a filosofia de outro filósofo, a transmissão é um não-lugar da filosofia, porque ela não pode ser enfrentada externamente, como aquilo que um outro faz: ou ela se exerce, se pratica ou se faz outra coisa. Todos os filósofos da história fizeram isto, por isso são ao mesmo tempo filósofos e educadores, os melhores ensinantes de filosofia! Quer melhores professores de filosofia que os textos filosofantes dos bons filósofos? O professor que não se assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar filosofia, assim como o professor que não se reconhece como pesquisador não poderá fazer outra coisa do que reproduzir aquilo que outros pensaram, uma marca da antifilosofia (Gallo; Kohan, 2000b, p. 182-183).

Temos aqui uma problematização que altera fundamentalmente a forma de ensinar e aprender filosofia. Já não cabe mais essa distinção entre o professor de filosofia e o filósofo; para ser um professor de filosofia, precisa-se filosofar, vivenciá-la em suas práticas educativas, do mesmo modo que se precisa questionar filosoficamente os pressupostos e as suas práticas de ensinar e aprender. Nesse sentido, o que esses autores fazem é reposicionar o professor de filosofia, tiram dele o lugar de guardião e transmissor neutro do legado filosófico, como reprodução, e invocam a dimensão de uma transmissibilidade do filosofar pela criação e pela convivência com o outro.

Essa mudança de estatuto do professor de filosofia como transmissor do conhecimento para uma dimensão filosófica de ensinar e aprender filosofia acaba, conseqüentemente, deslocando a maneira de pensar o ensino de filosofia do registro pedagógico de reflexão, que tem como base fundamentalmente a preocupação com aquilo que se ensina, como se ensina e para que se ensina. Não que essas questões não sejam pertinentes, mas, como Gallo e Kohan (2000b) mostraram, as diferentes formas de ensinar e aprender filosofia podem ter pressupostos comuns que nos fazem assumir certas práticas que reposicionam nosso ofício como professores e nossa relação educativo-filosófica. Afinal, quais são os pressupostos que guiam nossas práticas? Que é isso que fazemos quando somos professores de filosofia?

Por essa razão, para se praticar um ensino de filosofia filosófico faz-se imprescindível pensar filosoficamente essa questão. Não se trata de pensar as questões do ensino de filosofia como se fôssemos transmitir pedagogicamente, de maneira eficaz e neutra, um saber filosófico acumulado historicamente. As questões que a pedagogia coloca à filosofia são importantes para pensar a dimensão educativa da filosofia nas instituições de ensino, mas não são exclusivas. Os autores nos convidam a pensar filosoficamente uma maneira de ensinar e aprender filosofia, de criarmos um modo de problematizar o ensino de filosofia, a fim de repensar a transmissibilidade do saber filosófico como criação e como prática de um pensamento coletivo. O que está em questão é uma forma de pensar, uma experiência de pensamento que seja filosófica, e não uma experiência pedagógica de apresentação da filosofia:

*[...] a questão do ensino de filosofia é uma questão filosófica e não meramente pedagógica e deve, portanto, ser enfrentada como tal. [...] Se tratarmos a problemática do ensino de filosofia exclusivamente no plano pedagógico – o que acabam fazendo quase todos os cursos de licenciatura em filosofia, como já vimos – perdemos o âmbito filosófico da questão e ela fica “manca”. Acabamos caindo nas mãos de uma didática não filosófica e naqueles lugares comuns dos quais já tratamos neste capítulo. Se, como temos tratado aqui, a atividade filosófica é em si mesma educativa, não faz sentido falar de uma didática apenas instrumental. Para que aqueles lugares comuns possam ser de fato superados é preciso que o ensino do ensino de filosofia seja tratado como uma “pedagogia do conceito”, que ele seja tratado de forma estritamente filosófica (Gallo; Kohan, 2000b, p. 190-191 – grifos nossos).*

De maneira geral, as críticas a todos os outros pressupostos vão ser indicativas dessa política filosófica do ensino de filosofia e da atualização dessa dimensão educativo-filosófica da filosofia na contemporaneidade. Essa política filosófica de ensinar e aprender filosofia, assim como suas críticas à filosofia e aos outros pressupostos serão desdobradas em outros textos constituintes dessa década, seja pelos

autores, seja pelos seus orientandos e/ou intercessores que se apoiam neles para defender suas próprias teses.

O I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, publicado na coletânea *Filosofia do Ensino de Filosofia* (Gallo; Cornelli; Danelon, 2003), volume VII da Coleção “Filosofia na Escola”, é um desses casos. Não sem razão, muitos pesquisadores do ensino de filosofia tomam o evento como marco histórico para a área. A tônica do congresso é instituir um pensamento filosófico sobre o ensino de filosofia e isso se faz presente já no título da coletânea, que publicaria parte das reflexões e das mesas de conferência do evento. A apresentação, escrita por Gabriele Cornelli, professor da UNIMEP e integrante do GESEF, reforça e expande o sentido e os desejos dos organizadores do evento. Partindo da analogia de um canteiro de obras, Cornelli (2003) descreve o evento como espaço de reflexão momentâneo, cujo intuito foi gerar trocas filosóficas sobre o ensino de filosofia – suas didáticas, metodologias, teorias e práticas de ensinar e aprender. Um dos resultados dessa convivência foi a própria coletânea, definida como uma caixa de ferramentas para aqueles que desejam refletir sobre o ensino e a aprendizagem da filosofia.

Assim, com os objetivos de explorar, *filosoficamente*, a didática do ensino de filosofia em seus vários níveis de ensino, gerar espaços para troca de experiências entre professores atuantes em todo o país e explorar novas possibilidades teóricas e metodológicas para pensar e praticar o ensino de filosofia, o Congresso discutiu os impasses e desafios da filosofia no sistema de ensino brasileiro contemporâneo, tentou consolidar um espaço de intervenção sobre o ensino de filosofia para professores atuantes em todo o país, chegando também a pensar os atuais espaços públicos da filosofia no Brasil. Deste canteiro restam boas discussões, muitos contatos, projetos de colaboração para o futuro e – para todos – esta publicação, que quer se apresentar como uma caixa de ferramentas do pensar o ensino de filosofia hoje (Cornelli, 2003, p. 9-10 – grifos nossos).

Cornelli (2003) não deixa dúvidas sobre a qualidade das ferramentas: elas são filosóficas por excelência, elaboradas por autores brasileiros e de outros países (Argentina, Uruguai, Itália e França) desde as mais diferentes tradições filosófico-pedagógicas, experiências institucionais, profissionais e existenciais. Apesar das diferenças históricas e geográficas entre os autores, essas experiências de pensamento dão organicidade inaugural de algo que, até então, era diagnosticado como ausente: um campo filosófico de discussão sobre o ensino de filosofia. Observa Cornelli (2003) que esse campo filosófico em emergência procura estabelecer seu território na própria filosofia, resgatando sua virtualidade educativa. No entanto, não se busca a filosofia para afirmar uma forma de pensar semelhante à filosofia acadêmica vigente ou à

filosofia dos grandes clássicos; almeja-se utilizar da própria tradição filosófica para problematizar e tensionar a forma hegemônica de fazer e ensinar filosofia, a fim de reinventar uma prática filosófica que atualiza/cria as potencialidades educativas da filosofia.

A uma leitura atenta não foge, porém, um ponto de convergência na diversidade [dos textos que compõem a coletânea] acima indicada, que surge *na singularização de um campo de discussão que, pensando a filosofia como ensino*, revela a necessidade da reflexão sobre sua função política, seu significado como *instrumento* de formação de homens e mulheres cidadãos. Este campo que podemos resumir nas intersecções da tríade filosofia-ensino-política, que encontraremos como pano de fundo conceitual em praticamente todas as contribuições a seguir, permite reconhecer à reflexão sobre o ensino da filosofia não somente um passaporte, ou uma “carteira de identidade” filosófica no interior da Filosofia (aquela dos grandes clássicos), mas – ao mesmo tempo – a definição de um outro lugar hermenêutico, um ponto de vista próprio, a partir do qual pensar a mesma filosofia. Isto é, *após reafirmar mais uma vez que refletir sobre o ensino de filosofia é também ofício da filosofia, no lugar de uma simples reivindicação de um espaço dentro da filosofia para pensar o seu ensino, o canteiro de Piracicaba parece elaborar uma nova compreensão deste mesmo espaço*. Assim o ensino de filosofia adquire, nestas páginas, a conotação de um lugar muito particular e significativo a partir do qual pensar a própria Filosofia, toda ela, mesmo – ou talvez, sobretudo, aquela com F maiúsculo (Cornelli, 2003, p. 10-11 – grifos nossos).

Consideramos essa passagem crucial para qualificar essa política filosófica de ensinar e aprender filosofia, em gestação naquele momento. Ela reafirma que o ensino de filosofia é ofício da filosofia e que a emergência desse campo de discussão passa pelo reconhecimento do caráter filosófico do ensino de filosofia. Porém, ao territorializar as questões do ensino de filosofia no campo da Filosofia, quer-se inventar um novo lugar dentro dessa tradição, habitar diferentemente o espaço filosófico, com o objetivo de se cultivar uma relação com a filosofia que afirme a experiência educativa filosófica, contrapondo-se às práticas da filosofia hegemônica – que despotencializaram a dimensão educativa da filosofia.

Nesse sentido, tornar o ensino de filosofia objeto caro às reflexões filosóficas acadêmicas significa reconhecer também a necessidade de criação de novas coordenadas ao campo, que terá como alvo uma relação que, até aquele momento da pesquisa universitária filosófica brasileira, não havia ainda tido espaço, a saber: *uma filosofia que se faz como ensino*. Trata-se, sobretudo, de reinventar, na atualidade, um antigo compromisso ético e político do filósofo como educador, agora professor de filosofia, que faz da sua própria prática educativa um ato filosófico. Os professores e professoras de filosofia se tornam, então, genuínos filósofos, cuja expressão se faz imanente às suas atuações docentes. Será filósofo ao assumir um compromisso teórico-

filosófico com as questões do ensino de filosofia, e, também, será filósofo ao se tornar um professor-filósofo em sala de aula.

Dois textos dessa coletânea nos ajudam a dimensionar as projeções de Cornelli (2003), trazendo à superfície discursiva o projeto filosófico de ensinar e aprender filosofia em questão. Em primeiro lugar, tem-se o texto de Alejandro Cerletti “Ensino da filosofia e Filosofia do Ensino Filosófico” (2003), cujo propósito consiste em pensar o processo de formação do professor de filosofia. Suas reflexões são fundamentais para mostrar as implicações filosóficas imbuídas na problematização do ensino de filosofia, de maneira a demonstrar a impossibilidade de se reduzir a questão a uma reflexão pedagógica.

Para o autor, um professor de filosofia “[...] não se constrói apenas cursando algumas matérias pedagógicas” (Cerletti, 2003, p. 62). Ele nos conta que, na Argentina, nos últimos dez anos, há uma série de trabalhos relativos à didática da filosofia de tal forma a tornar quase um ponto pacífico entre esses pesquisadores e pensadores que algo que pode ser transmitido/ensinado em filosofia, e que aquilo que pode ser ensinado é o filosofar. Outros trabalhos ainda ampliam esse horizonte do ensinar a filosofar, para uma perspectiva de um ensino filosófico. Muito mais do que uma mudança na nomenclatura, falar de um ensino filosófico representa “[...] uma mudança fundamental na forma de pensar a didática da filosofia” (Cerletti, 2003, p. 65). Dito de outra forma, essas mudanças representam uma nova maneira – filosófica – de pensar as relações de ensinar e aprender filosofia, que exige do professor de filosofia fazer um exercício filosófico essencial: “[...] avaliar o horizonte dos condicionamentos de sua atividade docente com as ferramentas que a própria filosofia lhe dá” (Cerletti, 2003, p. 65).

Considerar que a filosofia está em condições de pensar sua própria prática de ensinar e aprender é, nas palavras de Cerletti, “[...] fazer filosofia do ensino filosófico” (2003, p. 65). E isso significa romper com a tradicional dualidade presente nos cursos de filosofia e nas reflexões sobre o assunto: “[...] didática, por um lado, filosofia, pelo outro, como se fossem terrenos independentes” (Cerletti, 2003, p. 65). Problematisa-se, então, a aplicação de uma suposta didática geral à filosofia, como se aquela fosse um conjunto de técnicas, estratégias ou recursos e como se o saber filosófico e suas múltiplas compreensões não tivessem implicações nas resoluções de ensinar e aprender.

Talvez mais pertinente para nossa investigação seja o destaque para aquilo que se abre quando se defende o ensino de filosofia como problema filosófico. Amplia-se o campo da filosofia acadêmica, que passa a incluir as reflexões sobre o ensino de



filosofia como uma problemática genuinamente filosófica. Nas palavras do argentino, “[...] agora a filosofia deverá reconhecer como próprio o problema de sua transmissão ou de seu ensino, que é algo que sempre se viu (sobretudo a partir da filosofia acadêmica) como um aspecto separado ou como uma questão subalterna ou menor” (Cerletti, 2003, p. 66). Em outras palavras, uma filosofia do ensino filosófico consistiria na criação de um novo campo de pesquisa filosófica, de forma a proporcionar novos conteúdos, objetos e problemáticas à área da filosofia. Significa “[...] inaugurar um território filosófico ‘filosofia do ensino filosófico’ e dentro dele pensar as condições e as possibilidades da transmissão e ensino dos saberes, das atitudes e práticas filosóficas” (Cerletti, 2003, p. 67-68).

Para Cerletti (2003), a maneira filosófica de pensar o ensino de filosofia gera um impacto não só para a filosofia acadêmica, ampliando seu território investigativo, mas também nos cursos de licenciatura de filosofia, uma vez que a formação do professor e as reflexões sobre o ensino de filosofia acabam por ser tensionadas em um espaço próprio de reflexão filosófica. E isso, em seu modo de ver, revaloriza a função do professor. Ele já não será apenas um reproduzidor ou repetidor das teses filosóficas, mas passa a encarar o ensino de filosofia como um problema filosófico. “Ou seja, o desafio da aula o interpela como filósofo” (Cerletti, 2003, p. 66).

Tal como se observa, os discursos que Cerletti (2003) faz circular em seu texto caminham, sincronicamente, com o projeto de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia, que visa a essa ampliação do campo da Filosofia para se criar um território, um novo campo do Ensino de Filosofia. Segundo Filipe Ceppas, aquilo que Cerletti expõe na mesa redonda “Filosofia do Ensino de Filosofia” no I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia faz parte de algo que já vem se discutindo no Brasil. Para ele, cresce entre nós a “[...] reflexão filosófica sobre o ensino de Filosofia. Há anos nós temos falado de uma Filosofia do Ensino de Filosofia; e Alejandro Cerletti, falava, aqui, dois anos atrás, em uma Filosofia do ensino filosófico” (Ceppas, 2004, p. 22).

Enquanto as observações de Cerletti (2003) resgatam a perspectiva teórica do projeto filosófico de ensinar e aprender filosofia, destacando principalmente a emergência das novas pesquisas, de uma nova forma de pensar o ensino de filosofia, é no texto de outro integrante da mesa “Filosofia do Ensino de Filosofia” que encontramos a outra parte do projeto: a invenção de um novo modo de fazer filosofia. Mauricio Langón, em seu texto, “Filosofia do ensino de filosofia”, apresenta uma forma

de fazer filosofia educando. Resgata a figura socrática que, apesar de não ensinar a filosofar, impulsiona os outros a filosofar filosofando. Sócrates é o mestre vivo que “[...] através de seu ensinamento filosófico (*dia-filosofia*, *trans-filosofia*), educa. E educar é basicamente levar a filosofar” (Langón, 2003, p. 90).

Para o autor, o filosofar não é uma atividade de estilo e formato único, ele é variável de acordo com a cultura, com a época e com o povo que a pratica. O filosofar é pautado “[...] pelos modos próprios de se relacionar(-se) dessa cultura, povo, época, que *transita* caminhos trilhados (que, ainda que os *transforme*, o faz a *partir dele*” (Langón, 2003, p. 93). O filosofar se realiza concretamente em âmbitos determinados, como a sala de aula, um café filosófico, uma comunidade de pesquisa, em uma oficina de educação popular, em um grupo de amigos etc. “Cada espaço *gera* um *estilo* próprio, reservado, intransferível a outros. E também bastante irrepetível, instável, cambiante” (Langón, 2003, p. 93 – grifos no original). Diante das argumentações do autor, questionamos: qual filosofar emerge das condições concretas da sala de aula e qual estilo se faz passível de criar?

Langón diz qual o sentido de uma filosofia do ensino de filosofia. Afirma que uma “filosofia do ensino de filosofia” parte do dito kantiano: não se pode aprender filosofia e sim aprender a filosofar, que inverte de entrada a posição do tema. Sem recorrer a todas as implicações do adágio kantiano, o autor afirma que já não se pensa o ensino de filosofia em termos de ensino, mas em termos de aprendizagem. Além disso, não se trata de memorizar um objeto conhecido, e sim desenvolver habilidades e capacidades voltadas ao domínio de dada ação. Ora, quando se coloca o problema de ensinar e aprender filosofia a partir do sujeito que aprende, enfocando nas suas aptidões ativas, no filosofar, as relações mantidas na tríade professor-estudante-conhecimento alteram-se significativamente.

Levando em consideração a concretude do filosofar feito em espaço escolar, em uma sala de aula, as práticas de ensinar e aprender filosofia são aproveitadas para aprender a filosofar, mas há deslocamentos e reconfigurações. Por exemplo, uma mudança significativa ocorre na questão da didática, cujo enfoque não é uma relação pedagógica com o saber filosófico, de apresentação e transmissão de conhecimentos. Compreende-se a didática como uma maneira de filosofar, porque aquilo que está em questão é um filosofar educando, de educar filosoficamente filosofando:

Uma *didática do filosofar* não deve ser pensada como um modo de didática, mas como *um modo específico de filosofar*. Trata-se de filosofar educando, de filosofar fazendo filosofia, de *fazer* filosofia ajudando a filosofar, de

filosofar em grupo. Trata-se de educar filosofantes filosofando *com* crianças, jovens, adultos, anciãos, filósofos “profissionais”, estudantes de “filosofia”, “não-filósofos”...E filosofando *com* pessoas, mas também com grupos; na aula e fora dela; em circunstâncias formais de educação e não formais (Langón, 2003, p. 92 – grifos no original).

Diferentemente do acento teórico às reflexões do ensino de filosofia, Langón (2003) prevê uma *filosofia do ensino de filosofia* como um estilo de filosofar inventado na concretude da sala de aula e/ou nos espaços educativos. Para ele, o filosofar é uma atividade feita com os outros, é uma ação relacional através da qual se transformam as relações, independentemente das circunstâncias concretas. Por essa razão, fazer filosofia em sala de aula consiste em praticar um filosofar que se realiza como educação, de filosofar para que outros também filosofem. Eis então o exemplo socrático, um *mestre vivo*. As relações educativas e filosóficas de Sócrates mostram esse filosofar comunitário, de um mestre que também aprende com seus discípulos. “Em cada classe, em cada comunidade, está cada um de nós; está o mestre vivo, o filósofo vivo, que quer pôr em movimento seus discípulos, mas sem que isto implique nem dominá-los nem morrer” (Langón, 2003, p. 95).

Nesse sentido, um filosofar em sala de aula, uma filosofia que se faz como prática de ensinar e aprender, transforma a escola e as salas de aula em um estilo de convivência filosófica, de viver coletivamente, cujas relações permitem que a vida se faça presente e mova os mestres e os discípulos. Nas palavras de Langón, “cada aula de filosofia é uma forma de convivência entre mestre e discípulo. Como é vida, é movimento, é uma *comoção*, um movimento mútuo. A comoção é a vida da aula de filosofia; sem comoção não há vida na aula” (Langón, 2003, p. 95).

Com Langón (2003), ilustramos como essa dimensão educativa de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia circula no I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia. Suas afirmações sobre os estilos e as dimensões concretas e culturais inerentes ao filosofar são fundamentais para levantar os signos, de cujas forças nos levam a invenção de um estilo de filosofar educativo em sala de aula. Nesse novo espaço, o professor se torna filósofo – não só porque pensa filosoficamente seu ofício, mas porque faz de seu ofício uma atividade filosófica. Assim, não é incumbência do professor ser um transmissor de conhecimentos historicamente consolidados; seu ofício é ser um mestre vivo, precisa conviver com os estudantes para filosofar; precisa filosofar para que os estudantes também filosofem. Sua didática não é pedagógica, é genuinamente filosófica, uma maneira de exercitar-se filosoficamente. Com isso, a sala

de aula deixa de ser um espaço de circulação pedagógica dos saberes filosóficos e se torna um espaço, por excelência, de um novo filosofar que se revitaliza contemporaneamente a partir de uma convivência educativa.

Em síntese, a partir dos textos de Cornelli (2003), Cerletti (2003) e Langón (2003) parece-nos possível mostrar a importância do I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia para projeção de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia. Não só pela parte teórica, mas também pelo agenciamento acadêmico que ocorre a partir dele. Ainda na apresentação, Cornelli (2003) relata quais foram as estratégias para intensificar o debate e ampliar aquela experiência de campo que emergia no I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia:

Além destas e muitas outras palavras que marcaram o Congresso, restaram indicativos de continuidade e vários projetos concretos, como os de organizar fóruns de professores de filosofia em nível regional, da oportunidade de realizar em breve um II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, de redobrar o esforço para a realização de novas publicações na área, de criar linhas de pesquisa específicas sobre o ensino de filosofia em nível de pós-graduação (Cornelli, 2003, p. 13-14).

Para aqueles que articulavam esse movimento acadêmico em torno do ensino de filosofia, o retorno da filosofia à educação básica dependia não só de uma atuação política em nível institucional – lutar pela inserção da disciplina no currículo da educação básica –, mas fundamentalmente da invenção de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia: incentivar a produção acadêmica responsável por estabelecer uma literatura filosófica na área, continuar a organizar eventos para discussão filosófica do ensino de filosofia, incentivar pesquisas sobre o assunto, instituindo novos quadros de pesquisadores na área, enfim, criar um campo do Ensino de Filosofia. Partindo da experiência do Fórum Sul de Coordenadores dos Cursos de Filosofia, que já havia realizado os Encontros de Cursos de Filosofia do Sul do Brasil, e que convocavam para um primeiro encontro sobre o ensino de filosofia – Simpósio Sul-brasileiro sobre o Ensino de Filosofia – inspirou-se na ideia de criação de outros fóruns regionais, a fim de ampliar e organizar, organicamente, o debate. Segundo Gallo, “[...] a estratégia seria então a de fortalecimento regional da organização de professores e aprofundamento do debate em torno do ensino da Filosofia, de modo a possibilitar, no futuro, ações em níveis mais gerais” (2013, p. 16). Assim, da experiência do Fórum Sul são criados os Fórum do Centro-Oeste de Ensino de Filosofia, Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia e Fórum Norte-Nordeste de Ensino de Filosofia.

### 1.3. Entre a cidadania-curricular e a cidadania-filosófica: uma virada discursivo-filosófica

Sob a ótica daqueles que observam os acontecimentos do início da década de XXI de trás para frente, vemos que, vinte anos depois, parte significativa das resoluções iniciais se concretizaram. Na luta pelo retorno da filosofia à educação básica, os professores de filosofia se somaram aos esforços de sociólogos e de suas associações que reivindicaram o retorno obrigatório das duas disciplinas ao currículo da educação básica. Dentre as iniciativas nessa direção, mencionamos, por exemplo, a *Carta de Piracicaba*, escrita em decorrência do I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, que manifestou apoio aos senadores e deputados pela aprovação do PL. nº 3178/97, como também a *Carta de Londrina*, elaborada no VI Simpósio Sul-brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. De acordo com Adriana Maamari, uma das organizadoras daquela edição, a “[...] petição e a representação do fórum [sul], naquele momento, tiveram caráter nacional e podem ser consideradas o primeiro gesto político de uma articulação nacional que reuniu todos os fóruns do país!” (Maamari, 2017, p. 71).

Alves (2007), em sua participação no I Simpósio sobre o Ensino de Filosofia (SIMPHILO), sediado em Campinas/SP e organizado pelo Grupo de Pesquisa Paideia, da Unicamp, ressalta que a atuação da filosofia foi mais acadêmica, do que propriamente política, isto é, frente ao congresso brasileiro<sup>28</sup>. Para ele, a atuação da

---

<sup>28</sup> Alves (2007) pode ter razão quando compara os esforços das comunidades e associações dos sociólogos e a comunidade filosófica na luta pela aprovação de ambas as disciplinas. Lejeune Carvalho, no II Simpósio Sul-Brasileiro de Ensino de Filosofia, faz uma contundente crítica à participação dos filósofos pelo retorno da disciplina de filosofia e de sociologia. “[...] Curso de Filosofia – sabemos que a mobilização dos cursos, sejam os professores como os estudantes, foi pequena. E sabemos ainda que existem muito mais cursos de filosofia que os nossos 65 de CS no país. Mesmo a ANPOF, a nossa equivalente da ANPOCS, nem sequer foi localizada e não conseguimos discutir com eles a possibilidade mínima de assinarem nosso manifesto nacional em apoio à nossa luta. É preciso registrar que, com poucas exceções, essa luta nacional ficou circunscrita a umas poucas, ainda que pequenas, entidades representativas de sociólogos. Isso porque os filósofos e professores de filosofia não possuem entidades representativas. Assim, carecemos, durante todas as idas a Brasília, de um interlocutor na área de filosofia e mesmo de seus cursos que formam professores. Até hoje, sequer sabemos quantos são esses cursos e quantos profissionais formados existem. Soubemos, pela imprensa, diversas vezes, que os filósofos professores de filosofia realizavam aqui e ali congressos nacionais e internacionais no Brasil, envolvendo até mesmo cinco mil profissionais. Nós sociólogos nunca reunimos mais de mil colegas em congresso. No entanto, desses congressos de filosofia não resultaram ação prática e concreta na luta e no engajamento pela aprovação do Projeto. Quem sabe daqui pra frente (Carvalho, 2002, p. 552). Importante contextualizar que as afirmações de Carvalho referem-se à primeira tentativa de aprovação do Senado, cujo projeto de lei seria, posteriormente, vetado pelo presidente da República. No decorrer da luta, houve participações da comunidade filosófica mesmo na luta institucional, conforme os relatos do professor Emmanuel Appel (Langón et al, 2013/2014). Mesmo assim, por mais que reconheçamos certo descaso da comunidade filosófica em geral em relação ao ensino de filosofia, conforme já mencionamos anteriormente, discordamos de Alves (2007) e de Carvalho (2002) no que se refere ao conceito de política. Isso porque consideramos as iniciativas feitas pela comunidade filosófica, especialmente dos

comunidade filosófica gerou, principalmente, “[...] eventos, publicações e pesquisas de mestrado, doutorado e monografias de conclusão de curso sobre o tema do ensino de Filosofia sob os mais variados enfoques, contribuindo muito para o enriquecimento do debate” (Alves, 2007, p. 48).

Ora, a partir do fortalecimento dos elos regionais, toda uma produção acadêmica se intensifica no cenário nacional. Na primeira década de 2000, destacamos as iniciativas acadêmicas do Simpósio Sul-Brasileiro sobre Ensino de Filosofia<sup>29</sup> (2001-2010); Fórum do Ensino de Filosofia do Centro-Oeste<sup>30</sup> (2001-2004); Fórum Sudeste de

filósofos da educação e os professores de filosofia da educação básica, como uma forma de política, no caso, uma política-filosófica, que se dividiu em iniciativas em defesa pelo retorno à filosofia na educação básica, e também em iniciativas acadêmicas voltadas à construção de um campo, imprescindíveis para cultivar o ensino de filosofia como uma tradição escolar no Brasil. Parece-nos nítida a importância que essas iniciativas acadêmicas proporcionaram à implementação da disciplina no cenário escolar, visto que muitos dos debates e pensamentos que são hoje referências para pensar o ensino de filosofia e a formação de professores adquiriram seus primeiros contornos na efervescência acadêmica da primeira década. Assim, acreditamos que o lugar da filosofia na educação básica só pode ser garantido com a construção de uma cultura de pesquisa na área, sem deixar de lado a luta em defesa do espaço institucional na escola como disciplina, tal como é feito nos dias de hoje diante dos efeitos da Base Nacional Comum Curricular.

<sup>29</sup> Todos os eventos geraram coletâneas publicadas, em quase sua totalidade, pela coleção Filosofia e Ensino da Editora Unijuí. I Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia e o III Encontro dos Cursos de Filosofia do Sul do Brasil (Universidade Passo Fundo, abril de 2001). FÁVERO, Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org) *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002, 296p.

II Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, abril de 2002). PIOVESAN, Américo et al. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. 632p. (Coleção Filosofia e Ensino 2).

III Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia (PUC-Paraná, abril de 2003). ROLLA, Aline Bertilha Mafra. SANTOS-NETO, Antonio; QUEIROZ, Ivo Pereira (Org.) *Filosofia e ensino: possibilidades e desafios*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003 – 280p. (Coleção Filosofia e Ensino 4)

IV Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia (UNISINOS, São Leopoldo, RS, maio de 2004). CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei (Org.). *Filosofia e ensino. Um diálogo interdisciplinar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. – 584p – (Coleção Filosofia e Ensino 5).

V Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. RIBAS et al (Org.) *Filosofia e Ensino. A filosofia na escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. – 504p –. (Coleção Filosofia e Ensino 7).

VI Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, I Congresso Internacional sobre filosofia na Universidade e VII Encontro de Cursos de Filosofia do Sul do Brasil (Universidade Estadual de Londrina, maio de 2006). MAAMARI, Adriana Mattar; BAIRROS, Antonio Tadeu de; WEBER, José Fernandes (Org). *Filosofia na Universidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. – 328p – (Coleção Filosofia e Ensino 9).

VII Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga de; CARBONARA, Vanderlei (Org). *Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007 – p. 568 –. (Coleção Filosofia e Ensino 11).

VIII Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia (Universidade de Caxias do Sul-RS, maio de 2008). KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. (Org). *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Unijuí, 2008

IX Simpósio Sul-Brasileiro sobre o ensino de Filosofia (Centro Universitário Metodista do IPA em Porto Alegre). NOVAES, José Luis Correa; AZEVEDO, Marco Antonio Oliveira de (Org). *Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010. – p. 215 –.

<sup>30</sup> Fórum de Ensino de Filosofia do Centro-Oeste (Universidade de Brasília, junho de 2001 – I Encontro Internacional “Filosofia e Educação”). KOHAN, Walter (Org). *Ensino de filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 [2002].

II Fórum de Ensino de Filosofia do Centro - Oeste (Universidade Católica de Goiás, novembro de 2003).

Ensino de Filosofia<sup>31</sup> (2002-2004); Fórum Norte-Nordeste do Ensino de Filosofia (2004); Encontros do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (desde 2006); Simpósio sobre Ensino de Filosofia<sup>32</sup> (SIMPHILO) (2007, 2009).

Esses eventos, somados a organizações de alguns dossiês<sup>33</sup>, foram cruciais para a divulgação e debate das pesquisas sobre o ensino de filosofia, bem como cumpriram um papel de construção de um acervo bibliográfico, como ressaltam os organizadores da VI edição do Simpósio Sul-Brasileiro do Ensino de Filosofia:

O conteúdo desta obra resulta do esforço coletivo de professores/pesquisadores que têm sistemática ou significativamente se dedicado ao tema da Filosofia e Ensino, desta vez direcionando o foco das investigações e disseminações de suas práticas para a Universidade. [...] Encontraremos diferentes e enriquecedoras perspectivas para se pensar a Filosofia e a instituição, realizando uma vez mais o importante papel de preencher a lacuna bibliográfica ainda existente em nosso meio (Maamari; Bairros; Weber, 2006, p. 12).

Na realidade, na medida em que participavam das ações acadêmicas em prol do ensino de filosofia, vários pesquisadores fizeram questão de ressaltar os avanços bibliográficos e, principalmente, das pesquisas no assunto, indicando, assim, a abertura de um campo do Ensino de Filosofia. Ainda no I Simpósio sobre Ensino de Filosofia da Região Sudeste, Gallo afirma que “[...] Programas de Pós-Graduação têm aberto linhas de pesquisas sobre a temática e dissertações e teses têm sido feitas na área; livros estão sendo publicados, desde textos de reflexão e problematização até material didático e

---

III Fórum de Ensino de Filosofia do Centro - Oeste (Universidade de Brasília, novembro de 2003), publicado em forma de dossiê na revista *Resafe*. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/issue/view/280>. Acesso em: 04 abr. 2021.

IV Fórum de Ensino de Filosofia do Centro- Oeste (Universidade Federal de Goiás, outubro de 2004).

<sup>31</sup> I Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia (Universidade Metodista de Piracicaba, 29 de novembro e 1 de dezembro de 2002). GALLO; Silvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele. *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, 272p.

II Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia/II Encontro Internacional de Filosofia e Educação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro de 2004). Os trabalhos foram publicados em três coletâneas. KOHAN, Walter Omar (Org). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. KOHAN, Walter Omar (Org). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: D&A, 2004. KOHAN, Walter Omar (Org). *Lugares da Infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

<sup>32</sup> I Simpósio sobre Ensino de Filosofia foi realizado pelo Grupo de Pesquisas Paideia, nos dias 3 e 4 de dezembro de 2007, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Org.) *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. Edições Loyola, São Paulo, 2009, 108p.

II Simpósio sobre o Ensino de Filosofia, realizado pela Grupo de Pesquisa Paideia, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em dezembro de 2009. GOTO; Roberto; GALLO, Sílvia (Org). *Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas*. Edições Loyola: São Paulo, 2011, 150 p. II Simpósio sobre o Ensino de Filosofia, realizado pela Grupo de Pesquisa Paideia, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em dezembro de 2009.

<sup>33</sup> Dossiê da Revista Educação (2002); Revista Caderno Cedes (2004), Revista Ética (2006), Revista Educação e Filosofia (2008); Revista Resafe (2010).

paradidático” (2004, p. 11). Algo semelhante é defendido por Danelon, em texto escrito para o dossiê *Filosofia e seu Ensino*, publicado no *Caderno Cedes*. Nas palavras do autor, “O ensino de filosofia tem se constituído como uma área de pesquisa bastante fecunda e frutífera para os filósofos que se dedicam ao tema. A produção de conhecimento vem adensando e se cristalizando com bastante consistência neste início de século” (Danelon, 2004, p. 346).

E foi com o objetivo de criar um local de debate para o desenvolvimento das recentes pesquisas do ensino de filosofia no Brasil, outorgando-lhes maior organicidade e potência, que se criou o GT Filosofar e Ensinar a Filosofia dentro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia<sup>34</sup>. No relatório de 2005-2006, Kohan, primeiro coordenador do GT, faz questão de ressaltar a importância de a ANPOF reconhecer “[...] um grupo que trabalhe essa temática e, desta maneira, incorporasse como legitimamente filosófica uma área de trabalho de crescente expressão no Brasil e no mundo” (Kohan, 2006, p. 1). Após marcar o crescimento da pesquisa filosófica em torno do ensino de filosofia no Brasil, ele destaca o objetivo central do grupo de trabalho: fortalecer um espaço filosófico de reflexão sobre as questões fundamentais da área. Em suas palavras, “[...] desde uma perspectiva filosófica sobre o ensino de Filosofia, este GT, em formação, propõe-se a criar e fortalecer um espaço potencializador das diversas formas de produção na área” (Kohan, 2006, p. 2).

Essa série de iniciativas acadêmicas fortaleceu a pesquisa do ensino de filosofia no Brasil, abrindo caminho para a emergência do campo do Ensino de Filosofia. Em sua leitura desses acontecimentos da área, Danelon reforça, no dossiê *Ensino de Filosofia* (2008), publicado na Revista Educação e Filosofia, o caráter frutífero das pesquisas do ensino de filosofia no Brasil, lembrando os fóruns regionais e alguns eventos recentes da área. Reconhece também que grande maioria das pesquisas do ensino de filosofia desenvolve-se, sobretudo, nos programas de pós-graduação em educação, dentro da linha ou área de concentração da Filosofia da Educação. Acredita, contudo, que o GT Filosofar e Ensinar a Filosofia pode desempenhar uma mudança nesse cenário, aproximando as pesquisas do ensino de filosofia dos programas de pós-Graduação em

---

<sup>34</sup> Os professores e pesquisadores fundadores são: Elisete Tomazetti, Filipe Ceppas, Gabrieli Cornelli, Geraldo Horn, Gonzalo Armijos Palácios, Humberto Guido, Junot Cornélio Matos, Leoni Maria Padilha Henning, Márcio Danelon, Marcos Lorieri, Maurício Rocha, Paula Ramos, Pedro Pagni, Rosely Giordano, Sérgio Sardi, Sílvio Gallo, Sônia Ribeiro, Walter Matias Lima e Walter Omar Kohan.



filosofia<sup>35</sup>. Por essa razão, o autor faz questão de apontar uma mudança de eixo no entendimento do problema de ensinar filosofia no Brasil. De uma perspectiva pedagógica, essas iniciativas acadêmicas transformaram, paulatinamente, o ensino de filosofia em um problema genuíno de pesquisa filosófica:

Os diversos eventos e as inúmeras produções acadêmicas sobre o ensino de filosofia estão sinalizando para uma *mudança de eixo no entendimento do problema do ensino de filosofia*. Afirma-se, de forma incisiva, a necessidade de um *olhar filosófico para o ensino de filosofia*, ou seja, que o *ensino de filosofia se constitui um problema filosófico*, tratado de forma filosófica e tendo, isto é fundamental, a história da filosofia como instância dialógica para o enfrentamento desse problema (Danelon, 2008, p. 17 – grifos nossos).

Certamente, muito daquilo que se produziu por meio dessas diversas iniciativas acadêmicas não se enquadra nessa política filosófica de ensinar e aprender filosofia em emergência. Precisamos separar os discursos que são produzidos para apenas defender a volta da filosofia à educação básica, justificando sua importância na formação do educando –, daqueles discursos que defendem a criação de uma área filosófica de pesquisa, a fim de transformar o ensino de filosofia em um objeto de pesquisa filosófico-educacional. Aliás, não são poucos os pesquisadores que criticaram, no decorrer desse agenciamento coletivo, a tendência das discussões à defesa incondicional da filosofia como disciplina curricular, ou da ênfase genérica em concepções de filosofar.

Fávero, em sua participação no II Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, ressalta que houve pouco avanço na produção teórica sobre o ensino de filosofia. Sua análise tem sua vivência no I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia e no I Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia. Ele critica, então, a ingenuidade de profissionais que não percebem que a filosofia não tem mais lugar garantido apenas por sua fama milenar. Afinal, o que adianta organizarmos uma mobilização da filosofia se não há uma preparação e a construção de um debate que pense nas práticas de ensinar e aprender filosofia no ensino médio e seus impactos necessários à formação do professor de filosofia?

Em novembro de 2000, participei do Congresso dos professores de Filosofia em Piracicaba e, no ano passado, organizamos o I Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, mas o que percebo é que avançamos pouco na produção teórica sobre o ensino de filosofia. Grande parte das proposições feitas continuam sendo chavões: a luta pela obrigatoriedade de sua inclusão

---

<sup>35</sup> As conjecturas de Danelon (2008) são razoáveis, pois, de fato, o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar tem desempenhado importante papel nessa aproximação das pesquisas da área dos programas de pós-graduação em filosofia, como destacamos nos movimentos recentes sobre o campo do Ensino de Filosofia. Além disso, essa aproximação aconteceu também pela emergência de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia.

nas grades curriculares, a concepção redentora de que seu retorno representa a “tábua de salvação para a educação”, a compreensão de que ela é uma superdisciplina, de modo que, bastaria sua inclusão, por exemplo, no ensino médio, e teríamos estudantes críticos e reflexivos. [...] Estou cansado de assistir, nas próprias universidades, a indagações de alunos a respeito da finalidade da disciplina de filosofia em seus currículos, uma vez que seus respectivos professores, formados em filosofia, não conseguem fazer [...] Mas quem são esses professores? São geralmente ilustres graduados em filosofia ou até mestres e doutores, que leram os clássicos, ou supõem terem lido, ingressaram na universidade por concurso ou convite, ministram suas aulas, algumas delas interessantes e importantes para a formação acadêmica dos alunos, mas que perderam o bonde da história. [...] Tais indagações nos fizeram recuar e perceber que, muito mais importante do que conquistar um dispositivo legal que garantisse sua obrigatoriedade, era repensar os cursos de filosofia no aspecto de ensino (Fávero, 2002, p. 431).

Textos como o de Fávero não são raridades. Silvio Gallo, por exemplo, critica também o condicionamento da presença da filosofia a imagens exteriores, como é o caso dos ideais de cidadania presentes na nova LDB/96 (Gallo, 2003). Esses lugares exteriores são um risco porque não analisam realmente as condições de possibilidades de tais práticas, defendendo, de maneira abstrata, a presença da disciplina na escola. No VII Simpósio Sul-Brasileiro de Ensino de Filosofia, Walter Kohan, na mesma direção, qualifica como “[...] alarmante a tranquilidade com que tantos professores de filosofia acolhem a finalidade cidadã outorgada para o ensino de filosofia pela legislação educacional. É como nunca peremptório a filosofia pensar seus próprios sentidos educacionais e políticos” (Kohan, 2007, p. 62). Ora, será que à força de tantos fins nobres, como a democracia, cidadania, a tolerância, o respeito e o pluralismo, colocados como fins últimos do ensino de filosofia, não teríamos nos esquecido de pensar as práticas que nós professores e estudantes exercitamos com a filosofia?

Por outro lado, é importante também destacar que muitas produções discursivas são apenas efeitos colaterais da agenda criada em defesa do lugar da filosofia no ensino médio brasileiro, sem que houvesse um compromisso com a instituição do campo do Ensino de Filosofia como um núcleo agenciador e criador de pesquisas e novas práticas. São muitos os participantes que escrevem sobre o ensino de filosofia de forma inaugural, sem que houvesse reflexões prévias sobre o assunto ou sem pretensões de continuar ou realizar pesquisas no assunto. É muito comum encontrar no emaranhado discursivo da intensa produção bibliográfica e documental, criada no final dos anos de 1990 e primeira década de 2000, generalizações que defendem tanto um olhar filosófico como uma ideia de filosofar genérico, que, ainda que estejam em consonância com a nova política de pensar o ensino e a aprendizagem de filosofia, não assumem como um objeto de pesquisa filosófico. Ao nosso ver, esses discursos são parte constituinte de um

movimento de luta institucional – de cidadania-curricular – pelo ensino de filosofia, porque têm mais uma preocupação de endossar o coro em defesa da filosofia, destacando sua importância para a formação do cidadão, e de apresentar suas justificativas ao evidenciar um ato formativo que é o filosofar, em suas características generalistas, como um pensamento crítico e reflexivo, por exemplo.

Uma pesquisa que ressalta essas críticas é a da filósofa Elisete Tomazetti. Debruçando-se, especialmente, no Fórum Sul-Brasileiro de Ensino de Filosofia e os seus respectivos Simpósios, a fim de analisar os discursos do ensino e da aprendizagem da filosofia no Brasil, ela faz uma crítica à boa parte da construção discursiva, destacando quem eram os agentes – muitas vezes, professores que não tinham relação com o ensino de filosofia, mas que participam das discussões por serem representantes dos cursos de Filosofia organizadores do evento, ou por “surfarem na onda” do momento que era o ensino de filosofia. O problema disso é que, concomitantemente à construção do campo do Ensino de Filosofia, circulavam discursos genéricos quanto ao caráter do filosofar e da associação de uma ideal de formação filosófica enquanto educação crítica e reflexivo, denunciando uma falta de precisão conceitual de muitos pesquisadores que não eram da área.

Os sujeitos professores dos cursos de Filosofia, participantes nas ações do Fórum e do Simpósio, ao longo da década, eram todos aqueles envolvidos com as disciplinas que propunham discussões, leituras, reflexões sobre o Ensino de Filosofia? [...] Considerando-se que a constituição do campo de saber denominado *Ensino de Filosofia* foi fortalecida a partir de sua legitimação no campo maior dos saberes de Educação e da Filosofia, no mesmo período em que aconteciam as reuniões de coordenadores dos cursos de Filosofia da Região Sul e os já referidos simpósios sobre ensino da Filosofia, pode-se perceber a dispersão de autores que escrevem nos referidos livros. Muitos professores escreveram sobre a temática sem serem efetivos estudiosos, pesquisadores, e também professores, envolvidos com as questões do ensino de Filosofia em seus cursos (Tomazetti, 2012, p. 91-92).

Se a defesa de que ensinar e aprender a filosofia seja um ensinar e aprender a filosofar consiste em uma das características dos discursos produzidos no campo do Ensino de Filosofia, conforme mostra Elisete Tomazetti (2012), e ainda que os aspectos práticos e políticos sejam reconhecidos por muitos daqueles que escreveram sobre o ensino de filosofia, isso não anula uma crítica em relação à boa parte dos discursos produzidos sobre o ensino de filosofia, uma vez que não há, ao se defender a dimensão prática e política do filosofar, um amadurecimento conceitual de discussão filosófica sobre os sentidos desse filosofar em sala de aula. A defesa de um filosofar, em sua dimensão política e prática, pode assumir, em muitos dos casos, um caráter meramente

retórico, sem analisar as implicações desse filosofar e a formação do professor de filosofia; sem se pensar as reais condições daquilo que está em questão e a proposta de ensinar e aprender filosofia.

No entanto, é possível notar a emergência de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia no cenário brasileiro, isto é, de uma luta pela cidadania-filosófica ao ensino de filosofia. Entre os discursos e as produções circunstanciais, efeitos da demanda do momento, surgem grupos de pesquisadores e professores de filosofia preocupados em criar um campo do Ensino de Filosofia. Ao assumirem o ensino de filosofia como um problema filosófico genuíno, esses professores e pesquisadores atualizam a virtualidade educativa da filosofia, buscam criar condições para transformar nossas salas de aula em um espaço de filosofar. Essa política filosófica de ensinar e aprender filosofia não é uma atitude individual, proposta de um sujeito-autor, mas uma dinâmica coletiva, que proporciona uma *virada discursivo-filosófica* na forma de pensar o ensino de filosofia. O que ocorre é uma mudança de perspectiva, do pedagógico para o filosófico, reposicionando a função do professor de filosofia e promovendo um estatuto filosófico às suas formas de pesquisa e prática. O professor de filosofia não pode mais ser um repetidor, um mero transmissor de pensamentos alheios que nada lhe dizem respeito. Deve ser um professor filósofo, que faz da sala de aula e de suas práticas de ensinar e aprender a condição concreta e o estilo de seu filosofar: um pensamento coletivo, criativo e educativo.

Nesse sentido, defendemos que essa virada discursivo-filosófica só pode ser entendida à luz da abertura de um novo campo, o Ensino de Filosofia, de outorgar cidadania-filosófica aos problemas de ensinar e aprender filosofia, de forma a permitir não só a criação de um debate e estratégias acadêmicas que abram um novo campo de pensamento, realizado em intersecção aos problemas educacionais e filosóficos, mas também de invenção de uma maneira de filosofar em sala de aula, que busca atualizar as virtualidades educativas ofuscadas pela filosofia acadêmica. A invenção do professor-filósofo rompe com a hierarquia existente nos cursos de filosofia – que só reconhecem algum caráter filosófico na função acadêmica do bacharelado. Mesmo que dentro da filosofia acadêmica a criação do pesquisador não seja usualmente considerada semelhante a dos filósofos canônicos, prevalece ainda um pressuposto e uma defesa da existência de um processo filosófico, ora através da elaboração de um comentário original, ora na atualização historiográfica dos problemas perenes da filosofia. Em contrapartida, as práticas do professor de filosofia não são qualificadas como um

exercício filosófico, uma atividade de filósofo, e sim pedagógica e educacional. Se a universidade reconhece as práticas historiográficas e o comentário como algo da natureza filosófica, isso não vale para o registro educacional da filosofia. Quem é professor nada há a atualizar: sua função consiste em realizar apenas uma mediação pedagógica de dois mundos: da produção filosófica e dos leigos. Embora seja preciso criar para ser professor de filosofia, esse ato criativo se restringe a um registro organizacional dos conteúdos a serem ensinados, ao registro pedagógico e não filosófico. Entretanto, uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia altera essa configuração institucionalizada. Ela outorga àquele que ocupa a função de professor a responsabilidade de ser filósofo: não só porque precisa pensar filosoficamente as condições de suas práticas, mas porque precisa se reinventar como filósofo, educar filosofando, filosofar para educar, filosofar para que outros também filosofem. Eis o desafio e as implicações de uma filosofia do ensino de filosofia

Desse primeiro momento de investigação, a questão que nos fica é: como essa política filosófica de ensinar e aprender filosofia ecoa nos professores e pesquisadores que hoje somos? De maneira geral, os grupos de pesquisas, os coordenadores de projetos de iniciação à docência, os pesquisadores e professores dos cursos de licenciatura de Filosofia são responsáveis não só pela construção dessa política filosófica, mas também por sua capilarização no território brasileiro. Acreditamos que o ENFILO é um dos dispositivos que contribui para o funcionamento dessa política filosófica, em especial para sua circulação no curso de licenciatura de filosofia da UNESP. Por essa razão, ele se torna chave para a presente investigação.

No próximo capítulo, pretendemos recuperar nossa convivência no ENFILO, de maneira a verificar como os projetos do grupo são capazes de fazer circular essa política filosófica. Partiremos de nosso encontro com o grupo, destacando a emergência de alguns signos que nos ajudam a problematizar a política filosófica de ensinar e aprender filosofia do ENFILO. A fim de restituir a singularização de uma forma de pensar coletiva, utilizaremos dos textos e produções acadêmicas que circularam e foram produzidas no agenciamento coletivo dos professores e pesquisadores de filosofia no início do século XXI. Essa é uma forma de mostrar a capilarização dos discursos e a singularização de uma forma de pensar do ENFILO.

## **Capítulo 2. O grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia e sua política filosófica de ensinar e aprender filosofia: heranças do campo**

O objetivo deste capítulo é investigar como as heranças do campo do Ensino de Filosofia se capilarizam no ENFILO, especificamente em sua forma de pesquisar o ensino de filosofia e ensinar e aprender esse saber. Na primeira seção, apresentamos a emergência do grupo em sua relação com a filosofia da educação, destacando como a aproximação recente das pesquisas daquela área da tradição filosófica acabam por influenciar na virada discursivo-filosófica das produções acadêmicas do ensino de filosofia. Na segunda seção, verificamos de que maneira os discursos, principalmente produzidos pela 1ª geração dos pesquisadores do ensino de filosofia, ecoam na forma que os integrantes do ENFILO realizam suas pesquisas no ensino de filosofia. Restituímos as críticas de Gelamo (2009) às produções teóricas do ensino de filosofia no Brasil, as quais, segundo ele, se prendem às certas imagens de pensamento, que funcionam como uma moralização da experiência de pensar os problemas inerentes ao ensino e à aprendizagem da filosofia. Essas críticas são cruciais para elucidar a política filosófica de pesquisa do grupo como experiência de pensamento, deslocando o problema de um horizonte pedagógico, cujo foco é a transmissão de conhecimentos. Na terceira seção, nosso olhar se volta aos ecos desses discursos, dessa filosofia do ensino de filosofia, nas práticas de ensinar e aprender do grupo. Considerando as experiências dos projetos de iniciação à docência na escola, especialmente o PIBID, mostramos como o grupo tem como concepção uma relação de ensinar e aprender filosofia como experiência de pensamento, em que estudantes e professores experimentam a filosofia dentro da sala de aula, em contraposição à relação epistemológica de ensinar e aprender filosofia, que se concentra, sobretudo, nos pressupostos da transmissibilidade do saber filosófico. Na última seção, retomamos o percurso do capítulo e mostramos como as heranças do campo e da 1ª geração de pesquisadores são recepcionadas no ENFILO, fundamentalmente, em sua potência ética. Nesse caso, a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia se capilariza em nós como uma virada ética que desloca tanto nossas práticas de pesquisa, bem como de ensinar e aprender a filosofia, do paradigma pedagógico de formação e de sua condição estritamente epistemológica, evocando as forças de um filosofar *menor* como atitude transformadora de quem nós somos e de nossa relação com o mundo.

## 2.1. Notas sobre a emergência do ENFILO: uma dobra da Filosofia da Educação

O ENFILO surge entre os anos de 2009 e 2010. Os primeiros integrantes foram os estudantes do curso de filosofia da UNESP de Marília que participavam de dois projetos: o PIBID e o ensino de filosofia em espaços não formais. O desenvolvimento dos projetos não coincidia propriamente com a existência do grupo. Na realidade, este só foi criado pela iniciativa dos estudantes e bolsistas voluntários que, instigados pelo momento histórico em que a filosofia retornava obrigatoriamente à educação básica, assim como pelos problemas advindos de suas experiências nos projetos, resolveram se organizar para debater e estudar filosoficamente o que ocorria nas diferentes situações. Somente depois que vieram os professores<sup>36</sup>, atendendo às demandas estudantis. Nesse momento, figurou-se a necessidade de institucionalizar o grupo de estudos, que foi acolhido como uma linha de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia – GEPEF. Posteriormente, com o passar dos anos e do amadurecimento das pesquisas da linha do ENFILO, houve um distanciamento dos grupos, condição que resultou no credenciamento do ENFILO no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

Não é coincidência que o ENFILO integrou, primeiramente, as linhas de pesquisa do GEPEF, um grupo de filosofia da educação. Seu líder, Pedro Pagni, conhecido por suas pesquisas na área de filosofia da educação, foi um dos pesquisadores dessa área, dentre tantos outros, que se envolveu com a efervescência do debate do ensino de filosofia no início dos anos 2000<sup>37</sup>. Em escritos diversos, ele destaca as aproximações entre a filosofia da educação e os problemas do ensino de filosofia. Em

---

<sup>36</sup> Rodrigo Gelamo, líder atual do grupo, e Vandei Pinto Silva.

<sup>37</sup> Na primeira década do século XXI, Pagni produz alguns textos sobre o ensino de filosofia. Em 2002, publica um artigo: *O ensino de filosofia nas obras de Kant, Hegel e Nietzsche: uma breve análise histórico-filosófica*. Participa também do I e II Simpósio sobre o Ensino de Filosofia da Região Sudeste, contribuindo com os respectivos textos: *Os limites e as discretas esperanças do ensino de Filosofia: a questão da educação dos educadores aos temas relativos ao amor e à infância no pensamento contemporâneo* (2004) e *As memórias da infância e as vicissitudes dos desejos de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores* (2004). Colabora com a coletânea produzida em razão do II Simpósio sobre o Ensino de Filosofia (II SIMPHILO), em 2009, com o seguinte texto: *O pensar filosófico, os modos de subjetivação e a escola no Brasil* (2011). Em 2012, escreve sobre o assunto no II Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia, publicando o texto *Entre o discurso filosófico e a filosofia como modo de vida: aprender, ensinar e/ou experimentar?* (2013), e também no VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, cujo tema central foi “Filosofar: aprender e ensinar”. Deste evento, publica o texto: *Entre o discurso filosófico e a filosofia como modo de vida: aprender, ensinar e/ou experimentar?* (2012). Em 2015, participa do V Congresso da Sofelp (Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa, e produz o texto *Considerações sobre a educação filosófica no ensino de filosofia no ensino médio e o seu sentido ético-formativo* (2016).

seu caso particular, essa aproximação tem como objetivo pensar sua prática docente como professor da disciplina de filosofia da educação e como historicamente os filósofos se envolveram com as questões relativas ao ensino de filosofia. Ainda que os filósofos modernos e contemporâneos discutam os problemas do ensino de filosofia como parte de seus sistemas de ideais, uma vez que a entendem a filosofia como um conteúdo formativo e como um bem cultural a ser transmitido às novas gerações – seja como objetivo específico de formar filósofo ou como parte de uma formação moral, estética ou política –, essas são questões que servem como marco àqueles que se propõem a ensinar a disciplina contemporaneamente, especialmente no contexto de luta para incluir a disciplina no currículo do ensino médio e na discussão sobre o papel da disciplina de filosofia e filosofia da educação nos cursos de ensino superior (Pagni, 2002).

Essa intersecção entre o GEPEF e os problemas do ensino de filosofia resultou na contribuição teórica do debate, além da formação de novos quadros de pesquisadores, como foi o caso da tese de doutorado de Rodrigo Gelamo (2005-2009), que versava especificamente sobre o ensino de filosofia. Anos mais tarde, Gelamo daria continuidade à sua participação no grupo, agora como professor do departamento de didática da UNESP de Marília, tornando-se corresponsável pela linha do ensino de filosofia no GEPEF, parceria que durou até a diminuição da troca teóricas e problemáticas no comum daquele grupo.

Podemos indagar se o distanciamento do ENFILO do GEPEF não seria um reflexo da evolução histórica das pesquisas do ensino de filosofia no Brasil, as quais, embora dialoguem e aprendam com as pesquisas do campo da Filosofia da Educação, circunscrevem novas regras, práticas e problemas próprios, instituindo o campo do Ensino de Filosofia. Apesar disso, certamente há resquícios desse convívio inicial no campo do Ensino de Filosofia e também em nós do ENFILO. Este grupo é apenas um exemplo, dentro tantos outros, da aliança entre os pesquisadores da filosofia da educação e os novos pesquisadores do ensino de filosofia, fenômeno que permitiu a emergência da 1ª geração de pesquisadores da área e, conseqüentemente, da primeira dobra do campo.

Em diversos momentos teóricos, Pagni (2002; 2004; 2013; 2016) reconhece essa aliança entre filosofia da educação e os novos pesquisadores do ensino de filosofia. Dado o abandono e o desinteresse da área de filosofia às questões do ensino de filosofia, as novas pesquisas do ensino de filosofia, emergentes no início deste século, se



aproximaram da filosofia da educação e utilizaram as ferramentas daquela para encontrar legitimidade teórica para enfrentar as questões relativas à filosofia e seu ensino. Assim ele escreve:

Na última década, ocorreu uma ampliação significativa da produção bibliográfica sobre o ensino de Filosofia no Brasil. [...] Por ausência de certo interesse do tema pela área de Filosofia, essas produções se concentraram na educação, particularmente, recorrendo às principais referências da Filosofia da Educação e, no momento em que este campo discutia a formação humana, foram arriscadas algumas aproximações com essa temática. Tanto essa aproximação do tema da formação humana quanto o interesse pedagógico pelo ensino da Filosofia no nível médio propiciaram a incrementação de recursos intelectuais e uma diversificação de perspectivas teóricas a darem suporte ao trabalho com essa disciplina na escola, assim como um papel emblemático na esfera curricular (Pagni, 2016, p. 129).

Já no I Simpósio sobre o Ensino de Filosofia da Região Sudeste, Pagni (2004) faz uma leitura dos acontecimentos das discussões do ensino de filosofia no Brasil e qual a atuação da filosofia da educação naquele momento. Escreve que a aliança entre os pesquisadores da filosofia da educação e as novas produções do ensino de filosofia ocorre em um momento em que o debate da filosofia da educação e a maneira como essa disciplina é ensinada se afasta do olhar pedagógico, aproximando-se do pensamento e de temas da área da filosofia. Essa nova configuração da filosofia da educação facilitou a interlocução entre as questões interrogadas pelos filósofos da educação e aqueles que encabeçaram as produções do ensino de filosofia:

Com a recente reaproximação das discussões em Filosofia da Educação, desenvolvidas no Brasil, de temas e do pensamento filosófico, sobretudo do pensamento contemporâneo e da História da Filosofia, o ensino dessa disciplina nos cursos superiores ganhou uma dimensão mais filosófica que pedagógica, sendo também interrogado pelas mesmas questões que afligem o ensino de Filosofia (Pagni, 2004, p. 217-218).

A leitura de Pagni sobre a emergência da produção filosófica do ensino de filosofia fundamenta-se na forma como ele observa o desenvolvimento do campo da filosofia da educação no Brasil. A partir da década de 1990, as pesquisas de filosofia da Educação se “[...] desprenderam de sua antiga ligação com a História da Filosofia da Educação” (Pagni, 2014, p. 774). São desenvolvidos trabalhos de caráter monográfico sobre a educação no pensamento dos filósofos, gerando uma maior aproximação com a filosofia. Em outras palavras, “[...] os pesquisadores conseguiram se autonomizar da História da Educação e dar contornos mais filosóficos, livrando-a de certa pedagogização ocorrida nos anos 1980” (Pagni, 2014, p. 774).

Quando Pagni (2014) aponta a alternância do enfoque pedagógico para o filosófico das pesquisas da filosofia da educação, não defende uma hierarquização de

um saber face ao outro. Não há uma moralização do pensar; o filosófico não significa algo necessariamente bom ou ruim. O que ele aponta é uma alternância entre formas de pensar, pesquisar e ensinar na área da filosofia da educação. Tanto é que, embora Pagni (2014) ressalte a importância do desenvolvimento conceitual na abordagem da educação na tradição filosófica dessa aproximação às pesquisas e ao ensino da filosofia da educação, ele não deixa de problematizar os efeitos colaterais dessa aproximação da área da filosofia. Para ele, o enfoque no filosófico trouxe uma metodologia para o ensino e às pesquisas de filosofia da educação “[...] excessivamente próxima aos procedimentos da Filosofia se restringindo somente a estudos de determinados autores e escolas filosóficas” (Pagni, 2014, p. 774). Privilegiando o comentário de autores, esses estudos, em muitos dos casos, contrariaram a atitude de pensamento e o projeto filosófico dos autores, reafirmando uma atitude doutrinária de pensamento que não pensa os problemas emergentes da práxis educativa e da realidade sociocultural brasileira. Algo semelhante é diagnosticado por Silvio Gallo em seu artigo *Filosofia da Educação no Brasil: da crítica ao conceito* (2007). Um dos principais caminhos que as pesquisas de filosofia da educação encontrou para consolidação do campo foi de “[...] estudos de autor, o que não deixa de ser uma espécie de reflexo da tradição da Filosofia no Brasil, influenciada pelos valores franceses de que fazer Filosofia é produzir história da Filosofia” (Gallo, 2007, p. 274).

Tanto Pagni (2014) quanto Gallo (2007) mostram as relações de saber e poder presentes na história e constituição do campo da filosofia da educação no Brasil. O deslocamento do saber da pedagogia e da história da educação é um exemplo das disputas políticas pela identidade disciplinar do campo da filosofia da educação, ocorrida na década de 1990 em diante. Os trabalhos que se propõem a pensar ou a criticar a procura de uma identidade para área almejam um outro olhar, que se afaste da configuração emprestada ao debate na década anterior, protagonizada pelas figuras de Dermeval Saviani e Durmeval Trigueiro Mendes. Busca-se, então, “[...] um olhar mais específico, mais próximo à Filosofia do que da Pedagogia e, senão menos marcado pela configuração da Filosofia da Educação como ideologia, ao menos conferindo maior distinção em relação aos seus vínculos com a política” (Pagni, 2014, p. 777).

Essa reaproximação da filosofia da educação dos problemas mais próximos à área da filosofia tem relação, principalmente, com a redefinição que passa aquela área nos anos 1990 e 2000. Essa redefinição provém de crise oriunda das constantes revisões curriculares dos cursos de formação de professores, que excluíram ou diluíram os seus

conteúdos, animados seja pelo predomínio de uma perspectiva mais temática e interdisciplinar de formação ou pela própria distância entre a filosofia da educação e os problemas do educador (Gallo, 2007).

Historicamente, a filosofia da educação só se tornou um campo em 1970, a partir da abertura dos primeiros programas de pós-graduação em educação e filosofia da educação. Foi daí em diante que se consolidou uma cultura investigativa, e não meramente uma cultura de ensino nos diversos cursos de formação de professores, como afirma Severino:

A condição meramente curricular da Filosofia da Educação, reforçada pela tradição dogmática da experiência filosófica nacional e pela característica transmissiva do ensino, não estimulava a investigação e a reflexão crítica sobre a natureza dos processos educacionais bem como da natureza da Filosofia da Educação e suas competências e atribuições. O despertar de uma postura mais investigativa para a Filosofia da Educação é fenômeno bem recente em sua história. Sem dúvida, o fator fundamental para tanto foi a implantação, no país, dos Programas de Pós-Graduação, uma vez que neles, até por exigência de seu próprio perfil, a pesquisa se fazia formalmente necessária e obrigatória (2000, p. 276-276).

Segundo Gallo, (2007), tendo em vista que a criação desses programas ofereceu uma condição institucional para que se iniciasse a prática investigativa no campo da filosofia da educação em 1970, foram nas duas décadas seguintes, 1980 e 1990, que houve a consolidação do campo. Naquele momento, os pesquisadores da filosofia da educação questionaram e refletiram sobre si mesmo à procura de sua identidade, ou seja, quando seus pesquisadores procuraram fixar “[...] suas regras e o que pode e não pode ser chamado de Filosofia da Educação” (Gallo, 2007, p. 269).

Enquanto na década de 1970, a fenomenologia adquiriu espaço, em razão da influência dos intelectuais formados na Europa que, na grande maioria dos casos, foram os responsáveis pela implantação dos programas de pós-graduação brasileiros, nos anos 1980 duas tendências não-exclusivas se tornaram dominantes: “[...] a produção de uma Filosofia da Educação de forte inspiração marxista e o trabalho de identificar as tendências e correntes pedagógicas que marcaram a história da Educação brasileira” (Gallo, 2007, p. 269). Por um lado, grande parte dos trabalhos de inspiração marxista, produzidos na década de 1980, reagiram às críticas reprodutivistas da educação, que denunciaram o caráter reprodutor e o aparelhamento da educação aos interesses ideológicos do Estado. Para se contraporem ao sentimento de impossibilidade de uma ação transformadora por meio da escola, as pesquisas de caráter marxista construíram uma teoria educacional como caminho de transformação social. Um dos exemplos é o

trabalho de Durmeval Trigueiro Mendes e Dermeval Saviani (Gallo, 2007, p. 270). Por outro lado, ambos os autores, somados aos esforços intelectuais de José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti, inauguraram uma segunda vertente básica: “[...] a investigação em torno das tendências e correntes pedagógicas na história da Educação brasileira.

Esse panorama se alterou em relação à produção da década de 1990 e 2000. Na análise de Gallo (2007), houve um grande esforço para delimitar a identidade e o sentido da filosofia da educação. E a estratégia para isso foi uma só: recorrer aos estudos dos autores. Com base nas produções do GT Filosofia da Educação da ANPED, que passou a funcionar como um dispositivo de produção, controle e de exclusão de outros saberes, a filosofia da educação construía sua identidade disciplinar, amparando-se, principalmente em autores como: Adorno, Horkheimer, Habermas, Gramsci, Marx, Aristóteles, Platão, Perelman, Rorty, Piaget, Dewey, Merleau-Ponty, Foucault, Deleuze, Guattari e Nietzsche.

Porém, se a filosofia da educação se consolida como campo nos anos de 1990 e 2000, cultivando sua identidade disciplinar no trabalho filosófico com autores, há efeitos colaterais dessas práticas, como já denunciava Pagni (2014). As pesquisas criam certa dependência e se fecham em um tipo de tradição de filosofia, cujo enfoque é o trabalho com os autores, de modo que ocorre uma despotencialização do pensamento criativo.

Como “separar o joio do trigo” e definir o que é e o que não é Filosofia da Educação? Ou ainda, para ficarmos no marco foucaultiano, como exercer o papel de polícia disciplinar dos saberes, estabelecendo os contornos do campo e definindo o que pode e o que não pode ser dito? A resposta, recorrendo à tradição filosófica, foi clara. Se os estudos tiveram um efeito positivo ao desempenhar um importante papel na consolidação do campo, definindo contornos claros e fazendo com que ganhasse densidade, penso que mais recentemente estamos sendo vítimas de seus efeitos nocivos. [...] Estou identificando esses estudos como “efeitos nocivos”, na expectativa de abrir um debate: em primeiro lugar, verifica-se que há excessiva dependência de uma certa tradição de Filosofia, que a identifica com estudos de autor; em segundo, nota-se o fechamento do campo disciplinar em torno dessa perspectiva; por fim, e o mais importante, constata-se a perda do potencial criativo do pensamento (Gallo, 2007, p. 274-275).

Seja na leitura dos acontecimentos de Pagni (2014), seja no diagnóstico de Gallo (2007), aquilo que está em questão são as políticas do saber da filosofia da educação, cujos princípios identitários foram se alterando no decorrer do tempo. Eles mostram a reconfiguração das relações de saber e poder da filosofia da educação, sem realizar um juízo moral. Mostram como as pesquisas e as produções do campo, ao se aproximarem da Filosofia, fortificaram uma relação filosófica de pensamento da filosofia da

educação, de maneira a se distanciar dos funcionamentos tradicionais da história da educação e do acento pedagógico por eles atribuídos às investigações. Evidentemente que as leituras e os diagnósticos de ambos os autores não estão isentos de certa preferência: ambos se enquadram nessa virada discursivo-filosófica na pesquisa e ensino da filosofia da educação. Porém, não deixam de tensionar aquilo que se tem produzido na área na contemporaneidade, a fim de problematizar certa forma filosófica de pensar.

Não temos pretensões e nem condições de nos aprofundar na evolução – início, desenvolvimento e consolidação da filosofia da educação. Essa seção tem um único objetivo, e ele é ético. Indicamos certo contexto para evidenciar uma herança específica que incide em nós, via ENFILO, a partir dessa relação entre os filósofos da educação e os problemas do ensino de filosofia: a coincidência de um olhar filosófico para os problemas do ensino de filosofia. Essa coincidência filosófica será fundamental para o estabelecimento de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia, cuja construção está na raiz da emergência do campo do Ensino de Filosofia no início deste século, e cujos projetos se capilarizam e ressoam no ENFILO. Como argumenta Pagni, a aliança entre a filosofia da educação e as novas produções do ensino de filosofia não são hegemônicas, mas boa parte da discussão reitera uma perspectiva clássica na qual a pedagogia busca inspiração, quando não se fundamenta para calcar seus saberes e práticas em um discurso sobre a formação humana. Mas, de seu ponto de vista, é imprescindível “[...] ultrapassar a dimensão estritamente pedagógica da questão relacionada ao ensino de Filosofia e almejar um sentido filosófico” (Pagni, 2016, p. 134). Esse sentido filosófico é o que “[...] algumas referências da literatura vêm postulando [como] uma Filosofia do ensino de Filosofia, mas essa Filosofia do ensino possui várias conotações” (Pagni, 2016, p. 135).

Ora, não nos parece casual que, no momento que a filosofia da educação se envereda por uma perspectiva filosófica para construir sua identidade, nós, do ensino de filosofia, falamos também da necessidade de pensar filosoficamente o ensino de filosofia, encarnado numa filosofia do ensino de filosofia. Portanto, sob uma perspectiva ética, parece-nos impossível negar como parte dos projetos do ENFILO, emergente de um grupo de filosofia da educação, que endossa essa narrativa, ecoam virtualidades e desejos agenciados pelas gerações do campo do Ensino de Filosofia, especialmente por aqueles que compõem a 1ª geração. São heranças que incidem em nossos corpos, em nossas práticas de ensinar e aprender filosofia, e que fomos, face à nossa experiência e

realidade, tensionando, modelando e reinventando para que pudéssemos existir e praticar nossa *filosofia do ensino de filosofia*.

Haveria uma única filosofia do ensino de filosofia? Como diz Pagni (2016), muitos podem ser os seus sentidos. De fato, a questão que fica para nós é: qual desses sentidos ressoam no ENFILO e como o grupo os ressignifica face à sua realidade e problemas específicos? Encontramos alguns signos dessa herança já na análise de Pagni (2014), quando, ao referenciar as diferentes formas filosóficas de se relacionar com os problemas da filosofia da educação, avalia sua trajetória teórica e a própria maneira como se vincula ao campo. Afirma o autor que sua perspectiva se estabelece em continuidade às concepções de Filosofia da Educação esboçadas por Sílvio Gallo e Walter Kohan, cuja atuação no campo permitem a circulação dos projetos filosóficos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Rancière.

Segundo Pagni (2014), contra uma única identidade da Filosofia da Educação, Gallo apresenta uma prática filosófica primeiramente como esforço criativo. Os filósofos da educação são filósofos de maneira geral: são criadores de conceitos, pensadores que dão consistência a acontecimentos no campo educacional. A filosofia deixa de ser apenas uma prática teórica, destacando o papel da filosofia no ensino. Mais radicalmente, Kohan afirma uma filosofia da educação como uma prática filosofante em, para e através da educação. Nessas condições, a educação deixa de ser um objeto externo e inerte, refém do processo de teorização filosófica, colocando-se como a realidade de emergência, que alimenta e oferece sentido às práticas filosofantes. Do mesmo modo, a filosofia já não seria mais algo externo à realidade do educador, uma vez que se potencializa como prática e produção de pensamentos, cuja força interrogante da filosofia funciona como potência questionadora, dessacralizadora, polêmica que serve para questionar a pedagogia e as próprias práticas educativas estabelecidas. Assim, de acordo com Pagni (2014), as concepções filosóficas de ambos os autores corroboram para uma experiência de filosofia que problematiza os processos de subjetivação e, especialmente, a experimentação de si, em vistas a sustentar a “[...] proposição de que a filosofia da educação compreenderia as práticas do pensar filosófico, imanentes à ação educativa, empreendidas no sentido de criar conceitos, de acolher acontecimentos, e, principalmente, de ampliar a liberdade existente” (2014, p. 784).

Nesse sentido, Pagni reconhece-se numa tradição da filosofia que concebe “[...] como uma prática de pensar na ação educativa, portadora de um *ethos* e de uma

estilística da existência” (Pagni, 2014, p. 798), em que os sujeitos formadores se experimentam cotidianamente na prática educativa, de modo que, ao formarem os outros, estão por formar a si mesmos. Nessas condições, a filosofia se torna um saber como outro qualquer e desempenha um papel de caixa de ferramentas para enfrentar os desafios problemáticos com os quais se deparam os atores educacionais. Longe de ser apenas um discurso teórico, a tradição filosófica é encarada em sua dimensão de exercícios espirituais – inspiração do último Foucault – ou como processos que corroboram na subjetivação em que o si mesmo é experimentado, mobilizando uma atitude ética diante da vida. Ou seja, a filosofia não seria simplesmente uma concepção teórico-formativa, mas o “[...] próprio processo (trans)formativo para se adotar esse modo de existência e para vivê-lo verdadeiramente, segundo uma verdade não epistemológica, mas ética” (Pagni, 2014, p. 799).

As afirmações de Pagni (2014; 2016) e Gallo (2007) nos servem como caminho para vislumbrar algumas relações entre uma política filosófica da filosofia da educação – oriunda da consolidação dessa área de saber, que resultou em uma desvinculação da história da educação e das correntes pedagógicas – e uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia. Por outro lado, elas dão indícios norteadores de certa forma de compreender e de se relacionar com a tradição filosófica, a qual, na medida em que influencia o GEPEF, não deixa de ecoar na emergência e nos projetos do ENFILO.

Sabemos que, no campo do Ensino de Filosofia, essa política filosófica proposta por Gallo e Kohan ecoam com certa força, principalmente pelo papel de agenciadores que ambos ocuparam nas movimentações acadêmicas do ensino de filosofia no início do século XXI. No entanto, nossa intenção não é problematizar o campo do Ensino de Filosofia, sua constituição epistemológica e histórica, e sim empreender um esforço ético, de pensar como essas heranças de formação nos faz pesquisar na área e ensinar e aprender filosofia de determinada maneira e não de outra. Portanto, para continuar essa investigação, precisamos problematizar nosso convívio no ENFILO, de modo a evidenciar como o grupo projetou sua filosofia do ensino de filosofia, mostrando, concomitantemente, as capilarizações discursivas dos agentes da 1ª geração de pesquisadores, que desenvolvem seus pensamentos em interface com o campo da filosofia da educação. Assim, questionamos: como aquilo que se institui como projeto filosófico do ENFILO ressoa uma herança de formação do campo do Ensino de Filosofia, que tem como interface esses pesquisadores da 1ª geração? Eis o que passaremos a investigar no restante do capítulo.

## 2.2. Filosofia do ensino de filosofia: práticas filosóficas de pesquisa

Nossa convivência com o ENFILO é relativamente longa, inicia-se no ano de 2012 e se mantém desde então. O encontro foi obra do acaso: fomos informados da vigência de um processo de seleção para bolsa de iniciação à docência (PIBID) por um colega de turma, que viu o cartaz de anúncio no mural do prédio de Didática. Não conhecíamos o projeto, tampouco o grupo; só fazia seis meses que tínhamos ingressado na graduação. Todavia, a oportunidade nos pareceu única, pois lecionar era um dos nossos horizontes formativos. Com o passar dos anos, a convivência só se intensificou. Mas um ponto ou um momento de maior partilha se deu a partir da nossa pesquisa de mestrado. Daí em diante, exercitamo-nos em uma nova forma de pensar, marcadamente coletiva, que nos trouxe mais vitalidade e vigor na experimentação do pensamento.

Pretendemos nos ater a alguns aspectos dessa convivência, a fim de problematizar nossas heranças de formação, indicando como uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia, emergente no início deste século, circula e se singulariza dentro da atuação de pesquisa, ensino e formação do grupo. Reconhecemos a dificuldade material para problematizar nossa convivência, uma vez que boa parte dessa política filosófica de ensinar e aprender filosofia se encontra nas relações do convívio e não propriamente em textos. Mesmo assim, nossa estratégia é tensionar nossa experiência por meio de alguns textos elaborados pelo grupo ou por aqueles que o influenciam, desvelando as relações filosóficas de pesquisa e de ensino e aprendizagem que emergem da imanência de nossa partilha.

Levando em consideração a nossa problemática em relação ao campo do Ensino de Filosofia, partimos do posicionamento de Gelamo (2009) face às produções teóricas da área. No primeiro capítulo de seu livro, publicação de sua tese de doutorado, Gelamo (2009) analisa como o problema de ensinar e aprender filosofia havia sido problematizado no Brasil, a partir de um levantamento bibliográfico de 1934 a 2008. Seu objetivo é entender “[...] a maneira por meio da qual o pensamento sobre o ensino de filosofia tem se constituído no espaço acadêmico das pesquisas sobre o assunto e as questões que vêm sendo debatidas pelos pesquisadores da área” (Gelamo, 2009, p. 34). Na medida em que recupera as produções acadêmicas do ensino de filosofia no Brasil no último século, diagnostica uma certa fragilidade da discussão, uma vez que boa parte das produções permaneceu restrita a uma formulação pedagógica do problema de



ensinar e aprender filosofia, circunscrita a três perspectivas: (i) da importância do ensino de filosofia para a formação do estudante; (ii) do currículo da disciplina e dos conteúdos a serem ensinados; (iii) das metodologias de ensino.

Gelamo (2009) denuncia, em interlocução com Deleuze, como essas três perspectivas funcionam como imagens de pensamento responsáveis por cristalizar o modo de pensar o ensino de filosofia no Brasil. Para ele, a (pouca) literatura do ensino de filosofia já pressupõe o que é essencial a ser pensado sobre o assunto, moralizando, conseqüentemente, boa parte das experiências teóricas e práticas da área. Especificamente, essas imagens condicionam a experiência de pensar o ensino de filosofia às questões pedagógicas inerentes a uma relação de transmissão de conhecimentos, dificultando não só a parte teórico-filosófica, mas também a criação de outras práticas de ensinar e aprender filosofia.

Por essa razão, Gelamo (2009) defende que pensar filosoficamente o ensino de filosofia significa ultrapassar essas imagens de pensamento, imagens pré-filosóficas, dogmáticas e morais que condicionam e impõem como se deve formular o problema de ensinar e aprender filosofia na contemporaneidade, isto se quisermos elaborar outras maneiras de pensar as experiências educativas em filosofia. Para ele, a forma de pensar o ensino de filosofia está presa ao mesmo recorte e ao mesmo registro, sempre se retornando às questões da importância, da metodologia e dos conteúdos do ensino de filosofia, temas que não dão conta de problematizar a densidade das relações estabelecidas nesse processo. Portanto, defende o deslocamento do pensamento dessas imagens, a fim de criar a possibilidade de ensinar e aprender filosofia de outra maneira:

Se não rompermos com o dogmatismo do modo de questionar o ensino da Filosofia, a resposta ao problema enunciado na nossa apresentação – *o que faz o filósofo quando uma de suas tarefas no contexto presente é ser professor de filosofia* – já estaria dada, uma vez que os problemas que poderiam ser pensados precisariam estar restritos (ou se enquadrar) à importância, à metodologia e aos conteúdos a serem ensinados na aula de Filosofia em razão de uma formação crítica do sujeito. Isso nos levaria a contribuir para a centralidade do ensino da Filosofia na transmissão de conhecimento e, conseqüentemente, para o distanciamento do ensino de filosofia do desejo de saber daqueles que têm acesso a ela (Gelamo, 2009, p. 82-83 – grifos no original).

Esse deslocamento proposto por Gelamo (2009) parece beirar ao absurdo, sem sentido e, talvez, sem lugar nos debates acadêmicos – lugar em que os saberes estão dispostos como um corpus disciplinar. Ora, as três imagens do ensino de filosofia representam lugares-comuns pertencentes às práticas de ensinar e aprender, que devem ser os pontos de partida de todos aqueles que se dedicam à reflexão sobre seu ofício

educativo. Afinal, que professor não precisa pensar o que ensinar, como ensinar e para quê ensinar quando enfrenta o desafio docente? Essas são perguntas pedagógicas básicas do ofício docente e, conseqüentemente, refletem na formulação das pesquisas. Porém, será que aquilo que se põe como necessário não limita o que pode ou não ser pensado sobre o ensino de filosofia? Será que essas questões, por mais que digam respeito à urgência dos professores de filosofia, devem ser consideradas como pontos de partida necessários ao pensar? Ao fazermos assim, não estaríamos caindo em um senso comum, ainda que pedagogicamente e academicamente estabelecidos, esquecendo quais são as experiências que nos dão a pensar?

Em um texto de Sílvio Gallo (2003), escrito para ocasião do III Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, encontramos uma crítica muito próxima a de Gelamo (2009) – talvez pela partilha de referencial –, que também problematiza a restrição do pensar do ensino de filosofia àqueles três modos usuais de pensar o ensino de filosofia. Em vários momentos em que escreve sobre o tema, Gallo perspectiva o que está acontecendo nos debates. Quase sempre faz questão de sublinhar os avanços significativos de um possível campo, principalmente quando comparado aos debates das décadas de 1980. No entanto, dessa vez, ele faz uma ressalva a um modo “maior” de pensar o ensino de filosofia que se produz na intensificação bibliográfica recente. Não obstante o incremento da produção teórica na primeira década de 2000, muito daquilo que se tem escrito se limitou a pensar de maneira “maior”, retomando as “grandes” questões que devem ser pensadas sobre o ensino de filosofia. Logo no início de seu texto, ele escreve que:

A temática do ensino de filosofia vem sendo trabalhada exaustivamente nos últimos anos. Os simpósios sobre ensino de filosofia organizados pelos cursos da região sul, no que foram seguidos pelos cursos do centro-oeste e do sudeste, foram certamente um grande estímulo para a pesquisa na área. Também em outros congressos e eventos a temática do ensino da filosofia tem aparecido e crescem as publicações a esse respeito. O crescimento quantitativo, felizmente, tem sido seguido por um expressivo crescimento qualitativo. O mercado editorial, por sua vez, parece acompanhar esse movimento, uma vez que têm sido publicadas obras sobre a temática, algo que não ocorria há uma década atrás. Toda essa produção, a meu ver, está voltada para uma discussão em torno da importância da presença da filosofia nos diferentes níveis de ensino, como se a filosofia precisasse se autojustificar o tempo todo; para um debate em torno das políticas educacionais e o espaço reservado à filosofia nelas; para a proposição e o comentário em torno de metodologias de ensino de filosofia, também nos diversos níveis. Resumindo isso tudo, eu diria que as pesquisas e as práticas em torno do ensino de filosofia no Brasil, desde a década de noventa (sobretudo em sua segunda metade) têm estado voltadas para a “grande educação”, para uma “educação maior”. (Gallo, 2003, p. 23-24).

Na perspectiva de Deleuze-Guattari na qual se inspira Gallo (2003) e também Gelamo (2009), um modo maior de pensar, seja sobre o ensino de filosofia ou qualquer outro assunto, não está vinculado a uma questão numérica, de incidência quantitativa. De fato, maior e menor referem-se a um posicionamento, a uma atitude que se assume face aos problemas, ante as verdades e aos jogos de poder que constituem as disputas pelo verdadeiro. Por essa razão, não são qualificações, mas funções e tipos de usos que são estabelecidos para pensar. Um modo maior de pensar o ensino de filosofia – que Gelamo (2009) chama de pedagógico por evocar a relação do ensino de filosofia à transmissibilidade do saber –, vincula-se àquelas três imagens. Ou seja, representa as maneiras hegemônicas, sedimentadas historicamente pelo saber/poder educacional-pedagógico, que tem a qualidade de enunciar como se deve formular um problema e onde estariam as soluções possíveis. A marca de um pensar maior é o foco na unidade da representação, a busca pela universalidade dos conceitos, cujas forças são encontradas em uma condição de validade externa à experiência daquele quem pensa, tornando-se, por isso, moralizante. Abaixo, recortamos um trecho do livro de Gelamo (2009), a partir do qual ele destaca a associação das imagens de pensamento e uma relação “maior” de pensamento com o ensino de filosofia:

A partir da caracterização feita por Deleuze e Guattari a respeito da filosofia maior, podemos afirmar que boa parte das produções sobre o ensino de filosofia vinculam-se a esse modo de filosofar. Notamos isso especialmente quando deparamos com os problemas debatidos pela filosofia do ensino da Filosofia. [...] Poderíamos dizer, então, que existem três *imagens do pensamento* por meio das quais sua ortodoxia é circunscrita; elas são o espaço no qual aqueles que se dedicam a pensar o ensino da Filosofia devem se enquadrar e enquadrar suas pesquisas. (Gelamo, 2009, p. 98-99).

Uma atitude “menor”, um pensar “menor” do ensino de filosofia, ao contrário, se faz como ato de resistência e militância; é uma atividade micropolítica de se contrapor ao instituído, que ocorre entre as frestas das macropolíticas do saber. Nas palavras de Gelamo, só é possível manter uma relação “menor” com o ensino de filosofia, pensar pela potência da menoridade, por meio de “[...] uma política de resistência aos padrões instituídos do filosofar, do aprender e do ensinar” (Gelamo, 2009, p. 97).

Os questionamentos de Gelamo (2009) e Gallo (2003) às imagens de pensamento que cristalizam o debate do ensino de filosofia são forças que buscam deslocar o devir investigativo daquilo que as grandes políticas do pensamento já sedimentaram como ordem discursiva, com a pretensão de que exista um pensar

imane, vital, que seja emergente da própria realidade daquele que pensa. Objetiva-se produzir um modo de pensamento que possibilite, enfim, pensar os problemas que afetam de forma imane a vida daqueles que ensinam e aprendem filosofia. Tal como afirma Gelamo: “[...] aquilo que precisa ser pensado é o que afeta nossa vida; pensar aquilo a que está ligado à nossa própria experiência e que sequestra nosso pensamento” (2009, p. 31).

Essas críticas de Gelamo (2009) ecoam no grupo como uma força infante, um movimento em direção a um pensar pela diferenciação, para além da reconhecimento dos conceitos universais, das representações, dos grandes lugares e formas que ordenam e moralizam o pensar. Ao estabelecer uma tensão com o passado – isto é, com o modo como as questões do ensino de filosofia foram pensadas no Brasil –, seu pensamento provoca o grupo a criar uma nova maneira de colocar o problema do ensino de filosofia, forçando-nos a problematizar, novamente, as experiências nos diferentes projetos e pesquisas. Somos impelidos a pensar aquilo que sequestra nosso pensamento quando ensinamos e aprendemos filosofia; pensar, de novo, aquilo que diz respeito à nossa vida, às nossas práticas, assumindo os riscos e as ingenuidades envolvidas nesse pensar, simultaneamente, intempestivo e pungente. E a esse novo, esse pensar de novo nossas práticas, era qualificado pelo ENFILO como “filosófico por excelência”.

Mas o que seria pensar filosoficamente o ensino de filosofia? Seria só evitar o lugar das três imagens pedagógicas de pensar o ensino de filosofia e nos deslocarmos para o registro de pensar da filosofia? Não é isso. Trata-se de uma política filosófica de pensamento, cujo ponto central é manter uma atitude menor de pensar, em resistência às condições morais que são postas como necessárias ao pensamento. Posto isso, o filosófico não estaria, propriamente, nas ferramentas, ou seja, no uso técnico e habitual que se faz da tradição filosófica no Brasil, seja a área da filosofia, seja da filosofia da educação<sup>38</sup>.

Na época de seu doutoramento, Gelamo (2009) não apresenta analiticamente o funcionamento da área da filosofia, nem tanto da filosofia da educação; de fato, posiciona-se contra o poder institucional que sente no seu corpo quando se propõe a pensar filosoficamente. Tão logo na introdução de seu livro, ele narra algumas pressões institucionais que o atravessam como exigências de uma pesquisa verdadeira:

---

<sup>38</sup> Nossa diferenciação entre filosofia e filosofia da educação tem como critério apenas a história do desenvolvimento disciplinar dessas duas áreas no Brasil, tendo em vista que a filosofia da educação não é vista como uma subárea da filosofia, e sim como subárea da educação.

Sempre ouvi dizer que fazer uma pesquisa exige que entremos no pensamento de autores para apresentá-los sem cometer injustiças contra aqueles que nos acompanham em nosso solitário exercício de escritura. Exige que sejamos coerentes com os pensamentos daqueles com os quais dialogamos para escrever nossos próprios pensamentos. Exige a busca de um estilo de escrita que seja academicamente aceito, em que o rigor e a clareza estejam presentes. Exige a apresentação de uma habilidade cirúrgica no trato daquilo que foi lido e na apresentação de ideias de inúmeros autores sobre um tema, ou sobre um aspecto de um tema. Exige que façamos uma revisão de literatura e que procuremos infinitamente por lugares onde possamos sustentar nossas hipóteses e fundamentar nossos problemas. Todo esse trabalho pode nos levar ao esquecimento dos motivos que nos levaram a pesquisar determinado assunto, autor ou problema (Gelamo, 2009, p. 12).

Ele parece recusar o funcionamento da filosofia e da filosofia da educação, especialmente quando o pensar filosoficamente se torna sinônimo de um pensar *sobre e reflexivo*, em que não há espaço para a *criação* e para o *novo*. A ideia de criação e de novidade não estão associadas à instauração de um pensar genial ou mesmo de algo nunca antes pensado na história do pensamento. Pensar filosoficamente é criar; é inventar; mas a invenção não é novidade pura – pois se faz como repetição –, tampouco está reservada ao gênio – uma vez que é condição genuína do pensar e daqueles que pensam. Por isso, pensar filosoficamente coincide com a elaboração de um sentido a partir dos motivos que realmente nos levam a pensar; trata-se de uma atitude, uma coragem de pensamento, que se tem em imanência com a vida, isto é: pensar algo que faça sentido para a própria vida. Em outras palavras, pensar filosoficamente é ser tomado pela filosofia, manter muito mais uma atitude, uma certa intensidade de pensar nos problemas emergentes da vida, do que propriamente ter uma relação acadêmica com uma área que se fecha sobre si mesma, a fim de aprofundar e esmiuçar reflexivamente os conceitos e o corpus disciplinar da área. Ainda na introdução, Gelamo assim expõe o pensar filosófico como ele compreende e sua relação contrastante com aquilo que se estabelece costumeiramente nas pesquisas de filosofia e filosofia da educação:

Foi nesse momento que comecei a ser *tomado* pela filosofia. Não pela filosofia entendida como área de saber fechada sobre si mesma, mas pela filosofia perspectivada como uma intensidade do pensamento, como uma forma de problematizar e pensar os problemas. Fui *tomado* por um desejo de conhecer e de pensar filosoficamente a vida em seus mais amplos aspectos. Porém, meu interesse não estava em me inscrever em uma área do saber nomeada de *filosofia* para *conhecer* o pensamento *filosófico* de forma exterior, mas em experimentar um modo de existência no qual o que importa é ter uma *atitude filosófica* ante o pensamento e a vida, ou seja, *ensaiar e ensaiar-se continuamente na experiência de viver-pensar filosoficamente*. [...] Nesse contexto, o *objeto* da minha pesquisa passou a ser minha própria vida de professor, minha prática docente e as questões que dela emergiam: uma prática em devir e em experiência de pensar essa prática a partir de sua imanência, com a intensidade da obra dos filósofos que me acompanhavam. (Gelamo, 2009, p. 12-14).

Em tensão com a organização e as práticas da filosofia e filosofia da educação no Brasil, Gelamo assume uma condição em que pensar filosoficamente se aproxima de uma relação vital, em que os filósofos são intercessores e não objetos para se *refletir sobre*. Apesar do funcionamento institucional ocorrer em áreas diferentes, as pesquisas da filosofia e da filosofia da educação se assemelham em muitos aspectos. Como vimos na seção anterior, Gallo defende que as pesquisas de filosofia da educação, especialmente na década de 1990, desenvolveram-se a partir de um caminho hegemônico de estudos e comentários de autor. A resposta de Gallo àquilo que se consolida na área da filosofia da educação é retirar os estudos e as pesquisas desse registro comum de comentário de autor, que também assume como forma duas posturas de pensamento hegemônicas: “[...] uma espécie de ‘reflexão sobre’ a Educação e a de entendê-la como um dos ‘fundamentos da educação’ (Gallo, 2007, p. 276). Ele defende, inspirado em Deleuze e Guattari, um pensamento criativo e não reflexivo. O pensar reflexivo não cria, ele se aprofunda, busca a raiz do problema para conhecê-lo em profundidade e pretende ocupar o lugar de coroamento e rainha do saber: de unificar e fundamentar os outros saberes – uma visão demasiada problemática que retira o direito à reflexão de outras áreas e que empobrece as potencialidades criativas da filosofia:

Como age a Filosofia da Educação quando entendida como um fundamento da Educação? Em geral, busca resgatar os conceitos produzidos ao longo da história da Filosofia para aplicá-los aos problemas relativos ao fenômeno educativo, procurando, com isso, construir (para ficar na metáfora arquitetônica) um saber educacional que teria tais conceitos como base. Outra atitude recorrente é a do resgate daquilo que diferentes filósofos, ao longo da história, pensaram sobre a Educação, subsidiando o pensamento na atualidade. Na perspectiva de Deleuze, também essa atitude é despotencializadora, pois inibe a produção de novos conceitos, em lugar de estimulá-los (Gallo, 2007, p. 279).

Nesse sentido, uma filosofia do ensino de filosofia procura escapar do registro maior de operação da filosofia e se inventar com um *filosofar menor*, mantendo outro tipo de relação filosófica de pensamento daquela usualmente estabelecida pela filosofia e pela filosofia da educação. Gelamo (2009) escreve sua tese dentro da filosofia da educação e, de certa forma, mantém uma proximidade maior com o funcionamento investigativo da filosofia do que da ciências da educação. Mesmo assim, quer manter outro tipo de relação filosófica de pensamento. As diferenças não se dão somente na escolha do objeto – enquanto a filosofia da educação tem a educação e a educação filosófica como alvos investigativos por exemplo, e o ensino de filosofia teria o ensino de filosofia como objeto –, e sim na relação filosófica que se mantém com o pensar.

Pensar filosoficamente consiste em sair do registro maior de operação da filosofia e da educação, para estabelecer uma prática *filosófica menor*.

Em síntese, não é o caso de partir das imagens de pensamento pedagógicas instituídas pelas produções teóricas do ensino de filosofia. Quer-se pensar filosoficamente. Porém, isso não significa estabelecer uma relação reflexiva e um pensar sobre o ensino de filosofia. Em outras palavras, pensar filosoficamente o ensino de filosofia não se assemelha, de um lado, com aquilo é feito pela filosofia e filosofia da educação, que resgatam, de maneira reflexiva e histórica, os autores para pensar sobre ou fundamentar um ideal educativo-filosófico. Afinal, o que adiantaria evitar o lugar pedagógico comum de pensar o ensino de filosofia se isso nos levar ao funcionamento maior do território da filosofia e filosofia da educação? Não basta escolher entre uma moral ou outra; precisa-se, enfim, ocupar um espaço de pensamento entre aquilo que se sedimentou, dando voz e trabalhando com aquilo que move o pensar: a própria vida. Nas palavras de Gelamo, pensar filosoficamente o ensino de filosofia consiste em manter uma atitude menor, habitar entre o modo ortodoxo da educação e o da filosofia (da educação):

Além disso, a proposta de pesquisar o *ensino da Filosofia*, fundamentando-o na continuidade do que venho desenvolvendo em meus estudos e em minha prática educativa, exige que eu faça dos desafios atuais do *ensino da Filosofia* problemas filosóficos para pensá-los filosoficamente, o que não implicaria uma recusa em adentrar na área educacional e filosófica, mas um distanciamento dos métodos e das técnicas usuais nesses campos de conhecimento que estariam mais afeitos à problematização pedagógica ou didática do ensino de Filosofia (no caso da educação) e de uma análise estrutural de textos filosóficos e um pensar *sobre* os filósofos e *sobre* os problemas filosóficos (no caso da Filosofia). Assim, essa proposta de estudo se coloca no *entre*, melhor dizendo, no *espaço* em que não sofre a reificação dos métodos e técnicas da filosofia ou da educação, mas faz *uso* de ambos os saberes para se produzir. Nesse sentido, minha proposta é tratar o ensino da Filosofia de modo filosófico, sem cair no lugar-comum da filosofia denunciado por Deleuze (1990): o de refletir *sobre* o ensino da filosofia, mas criar uma estratégia diferente – que faz ressoar Nietzsche, Deleuze e Foucault – para pensá-lo: como um desejo violento de pensar minha própria vida. (Gelamo, 2009, p. 32-33).

Dentro dessa política filosófica do ensino de filosofia, o que tem valor é a potência inerente à filosofia, de um pensar imanente, que tenha relação com a nossa vida, de modo que se questionem os pressupostos que habitam nosso pensar, tensionando e nos deslocando das imagens, daquilo que moraliza nossa experiência de pensamento. Da mesma forma que Gelamo (2009) se arrisca a pensar entre a filosofia (da educação) e a educação, ele estimula a convivência no ENFILO nessa direção, garantindo o direito à nossa experiência como condição de emergência de nosso pensar-

praticar o ensino de filosofia e para que essas experiências sejam alvos de nossa experimentação filosófica.

Como já ressaltamos anteriormente, essa política filosófica do ensino de filosofia não se reduz à experimentação teórica. Não se trata de manter uma relação teórico-filosófica com os problemas de ensinar e aprender filosofia. De fato, quando as práticas de ensinar e aprender filosofia são dimensionadas como um problema realmente filosófico, o seu exercício exige de seus agentes mais do que um compromisso de pesquisa: implica reviver uma relação filosófica intrínseca às práticas educativas. Uma política filosófica do ensino de filosofia significa, sobretudo, assumir um compromisso com o filosofar, transformando as salas de aulas em um espaço por excelência da prática filosófica, onde os professores e estudantes sejam minimamente filósofos, experimentem filosoficamente sua vida.

Em contraste àquilo que é comum à nossa realidade universitária e à situação escolar, o grupo defende que a experiência filosófica não se restringe aos filósofos canônicos; tampouco que a função da disciplina de filosofia na escola consiste em transmitir e dar acesso às culturas filosóficas acumuladas historicamente, oferecendo, assim, uma formação pedagógica, sem que se desenvolvesse uma experimentação filosófica. Na realidade, buscamos o direito ao filosofar, a experimentação filosófica, que foi, na história da educação brasileira, constantemente negada. Isso representa não só defender um direito ao filosofar na educação básica, mas também na universidade. Em linhas gerais, consiste em resistir a essa lógica institucional formativa que cinde a experiência filosófica da transmissibilidade disciplinar da filosofia, de maneira a tentar unificar uma prática educativo-disciplinar e a experiência de pensar filosoficamente, condição esta que a universidade e a escola parecem ter segregado.

### **2.3. Filosofia do ensino de filosofia: práticas filosóficas de ensinar e aprender**

Na convivência no ENFILO, buscamos filosofar dentro das relações educativas; almejamos uma experiência em que se filosofa educando e se educa filosofando. A política filosófica do grupo não se contenta com o lugar e com as práticas do professor-transmissor e do estudante-receptor, como se as relações de ensino e aprendizagem pudessem ser reduzidas a um aprimoramento cultural – preocupado em se familiarizar com os conceitos e as teorias filosóficas marcantes da história da filosofia –, e não propriamente à experimentação filosófica. Assim, ser professor de filosofia, bem como



ser estudante, significa assumir um ensino e um aprendizado filosoficamente ativos: não haveria outra maneira de se educar filosoficamente a não ser exercitando-se filosoficamente.

Essa condição está explícita em nossa atuação nos projetos de iniciação à docência do grupo. Nessas experiências, problematizamos a costumeira relação escolarizada superficial e programática imputada ao exercício de pensamento filosófico, algo que, em nosso ponto de vista, distorce o processo do filosofar, pois reduz a experimentação e os movimentos do pensar à transmissão e à assimilação de conteúdos, organizados em situações de aprendizagem, cujas perguntas e respostas já estão programadas de antemão e sem espaço para uma reflexão genuína, visceral, em que professores e estudantes se tornem agentes determinantes daquele saber.

No contexto do Estado de São Paulo<sup>39</sup>, a disciplina de filosofia no ensino médio tem como característica trabalhar com as questões e temas da contemporaneidade, de forma a encontrar na história da filosofia o suporte reflexivo para os problemas da vida dos estudantes e dos professores. Quer-se com isso evitar, fundamentalmente, uma maneira de ensinar e aprender, cujo vínculo com a filosofia se restrinja apenas à capacidade de memorização e de acúmulo informacional das doutrinas filosóficas, como mostra um trecho do material didático (*Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*) do *Currículo do Estado de São Paulo*:

O que parece certo, porém – e esta é nossa escolha –, é que precisamos chegar à História da Filosofia a partir das questões presentes, e não o inverso, como habitualmente acontece. Assim, nossos adolescentes podem chegar a uma melhor compreensão dos problemas apresentados pela vida. Sem isso, nenhum filósofo ou conceito filosófico terá sentido para eles. O primeiro conceito filosófico para se trabalhar em sala de aula é a vida das pessoas que ali estão – do professor e do aluno. É claro que para trabalhar essas questões, temos de recorrer aos conhecimentos e às estratégias sugeridas pelos filósofos, encontrados na História da Filosofia e que devem ser utilizadas para desenvolver o pensamento crítico, indispensável à promoção da dignidade humana (São Paulo, 2014-2017, p. 5).

Aparentemente, a proposta parece interessante porque reconhece os riscos de separar a filosofia da vida. Porém, não é bem isso que acontece, principalmente em razão da transformação dos pensamentos filosóficos em conteúdos que necessitam ser ensinados e aprendidos, e não em experiências de pensamentos que podem transformar

---

<sup>39</sup> Atualmente, o Currículo do Estado de São Paulo não está mais vigente. No entanto, foi basicamente sobre esse currículo que desenvolvemos nossas investigações. Reconhecemos que, a partir do novo currículo, a situação da filosofia ficou ainda mais complicada, principalmente pela diminuição da carga horária e flexibilização curricular, que afetou todas as demais disciplinas. Apesar disso, acreditamos que as experiências realizadas com o Currículo do Estado de São Paulo podem servir de reflexão para os breves momentos semanais em que ainda há espaço para a disciplina de filosofia.

a maneira como nos relacionamos com a vida. Ainda que parta de situações contextualizadas no presente, é possível dizer que, sob uma perspectiva curricular e programática, ensinar e aprender filosofia significam ensinar e aprender a história da filosofia. Tem-se como pressuposto que, tal como nas outras disciplinas curriculares, a filosofia também possui conteúdos específicos que operam como espinha dorsal ao desenvolvimento filosófico dos estudantes – no caso, as doutrinas e os sistemas filosóficos, espalhados pelos mais de vinte e cinco séculos de tradição.

Dentro desse contexto, o professor de filosofia adquire uma função essencial de transmissor de conhecimentos, ou seja, de explicador dos sistemas filosóficos e de suas doutrinas. Em muitas das situações de aprendizagem, o professor tem como recurso explicativo, como matéria precípua, os textos dos clássicos. Quase toda discussão temática do currículo apresenta um ou mais textos clássicos da história da filosofia, cujo exercício de leitura deve apoiar a reflexão filosófica. No entanto, em razão das circunstâncias e dos objetivos da disciplina na educação básica, são trazidos fragmentos ou adaptações dos textos clássicos. Por vezes ainda, apesar de existir apelo aos clássicos, os materiais didáticos, oferecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático, tornam-se também a fonte primária de leitura, de forma a ser, por conseguinte, também objeto da explicação do professor. É bem verdade que, em alguns momentos da situação de aprendizagem, o *Caderno do Professor*, material didático, oferece espaços para pesquisa, leitura e outros exercícios que, a princípio, poderiam indicar a saída do registro da transmissão. Porém, todos aqueles exercícios sustentam-se no pressuposto da transmissão, que é conferir a alguém o papel de juiz sobre o verdadeiro a ser conhecido e ser, fundamentalmente, o controlador da aprendizagem. Logo, o papel do professor não deixa de ser o de transmissor do legado, radical e perene da reflexão filosófica aos estudantes, daquele que proporciona o acesso à história da filosofia, a fim de aprimorar a reflexão crítica daqueles.

De maneira geral, o funcionamento escolar da disciplina de filosofia não permite uma experimentação filosófica em sala de aula, uma vez que se encontra preso às práticas de transmissão de conhecimentos. Nesse caso, em contrariedade ao que é proposto, a relação educativa construída tende a estimular mais a capacidade de memorização e domínio representacional de um referencial teórico do que propriamente uma experiência de pensamento. Cultiva-se uma relação abstrata com o saber filosófico, pois dificilmente se consegue colocar em tensão as questões apresentadas, tampouco

formular uma problemática em que estudantes e professores sejam agentes daqueles saberes, criando vínculos viscerais com os conceitos e a contemporaneidade.

Não negamos que o conhecimento da história da filosofia *pode* oferecer sustentação e localização histórica para os estudantes na discussão de temas contemporâneos, ou seja, não discordamos da força de atualidade da tradição filosófica e seu papel de auxiliar os estudantes na reflexão sobre o presente. O problema é que, no caso do currículo, os conceitos e as doutrinas filosóficas são tratados como abstrações que, pela sua força de universalidade, emancipam-se das amarras do tempo, de maneira a servir, em muitos dos casos, como ponto de chegada para aqueles que desejam pensar filosoficamente. Ainda que produzidos em determinada época e por determinado grupo de pensadores, as doutrinas filosóficas são evocadas em sua eternidade e validade, representações que servem para explicar e dizer a realidade. Em contrapartida, esse exercício, hegemonicamente, não costuma ultrapassar um conhecimento *sobre* os conceitos e doutrinas produzidos pelos filósofos – quando não funciona apenas como argumento de autoridade para alguma questão ou situação problemática. Isso é o que apontam alguns integrantes<sup>40</sup> do grupo no trecho abaixo:

No âmbito do ensino de filosofia, especificamente, existe um forte apelo a um conteúdo que se limita àquilo que foi pensado pelos filósofos no decurso da história da filosofia. Estabelece-se por objetivo que o aluno tenha acesso a tais conteúdos e, na assimilação e compreensão dos mesmos, possa bem reconhecer as ideias filosóficas apresentadas[...] Nesse caso, para que o aluno tenha contato com a gama de conteúdos prescritos pelo currículo educacional, exige-se um domínio da temporalidade da aprendizagem, ou seja, controla-se o tempo da experiência, fundamental ao aprender filosófico, em virtude da demanda de informações a serem transmitidas. Assim, a transmissão da filosofia teve de ser reduzida à compreensão objetiva de enunciados filosóficos, que, quando muito, atuavam a favor da constituição de recortes sobre os temas e as formas de pensamento presentes na história da filosofia. Esse modelo de ensino restringia a experiência do aprender a uma relação puramente abstrata: “filosofia era coisa de filósofos” e aprender filosofia, portanto, seria entender corretamente seus pensamentos. Isso demonstrava uma imagem de filosofia na escola marcada pelo estatuto da abstração, uma configuração do pensamento na qual as ideias funcionam separadamente do “ordinário” da vida; daí a resistência em aprender tudo o que estaria aparentemente distante, tudo o que seria “inútil”. Assuntos do campo da Ética e Política, por exemplo, ainda que presentes na vida prática, representavam mais conteúdos a serem ensinados pelo professor do que uma problemática viva e atual no cotidiano. (Pinto *et al*, 2015, p. 659)

De modo algum negamos a importância do corpus disciplinar acumulado na tradição filosófica. Certamente, a forma como os conhecimentos estão dispostos dentro

---

<sup>40</sup> Há uma série de outros artigos do grupo que problematiza essas experiências por diferentes perspectivas. São críticas que não deixam de denunciar os problemas inerentes ao ensino de filosofia como transmissão de conhecimentos. Deixamos aqui algumas indicações: Garcia e Gelamo (2012), Rosa e Gelamo (2015) e Pinto e Santos (2013).

das aulas de filosofia oferece uma localização histórica de conhecimento, cristalizados como cultura oficial, cuja funcionalidade é uma referência epistemológica importante. No entanto, ainda que partamos de situações da atualidade, quando nos prendemos à transmissão do conhecimento, nossa relação com o ensino e a aprendizagem da filosofia não deixa de ser estritamente epistemológica, de clarificação conceitual e elucidação de pontos referenciais da cultura que estruturam o currículo oficial. Os estudantes *conhecem* mais sobre a organização democrática brasileira ou sobre o conceito de política; *conhecem* mais sobre as reflexões ética e os problemas bioéticos da contemporaneidade; *conhecem* de maneira aprofundada os alicerces da ciência moderna, isto é, sobre o início da revolução científica, o que é o método científico, as configurações cosmológicas e epistemológicas da nova ciência. No entanto, qual é a relação desses conhecimentos com a vida deles? Ter conhecimentos sobre temas éticos, políticos e epistemológicos não implica uma transformação ética daqueles que aprendem, não significa que aqueles saberes produzem sentido existencial na vida dos professores e estudantes.

Nesse sentido, percebemos que, em muitos dos casos, não se realizavam experiências de pensamento no contexto escolar. Elas são obscurecidas, não têm um lugar nas práticas de ensinar e aprender, para fazer valer a transmissão dos significados dominantes sobre os conhecimentos acumulados, genericamente intitulados como história da filosofia. Estudantes e professores não podem experimentar a filosofia, manusear os conceitos de acordo com a delimitação do que é ou não problemático para eles, porque, além da transmissão de conhecimentos se situar descontextualizada da vida, aquilo que precisaria ser pensado já estava instituído pela situação de aprendizagem que indicava quais representações os professores deveriam *explicar* e os estudantes *compreender* (Rancière, 2011).

Coincidir o ensino de filosofia à transmissão de conhecimentos e à prática do professor à explicação significa entrar em um contexto de educação institucional. Assim como ocorreu com outros saberes, a experimentação filosófica dentro das instituições educativas tende a reduzir suas práticas a esse pressuposto de progressão formativa pela instrução, cujo funcionamento se apresenta pelos registros da explicação e compreensão. Para fundamentar a educação em um processo de transmissão, é preciso hierarquizar o mundo em dois, entre aqueles que sabem e os que não sabem. Na cultura das instituições educativas, os professores são aqueles que sabem e que iluminam os ignorantes – os sem luz –, tornando-se os responsáveis para suprir a ausência de

conhecimento dos estudantes e para diminuir a distância que, supostamente, existe entre eles e o saber. E isso só se faz possível através da explicação. Explicar é tornar inteligível, equalizar, romper, através da palavra, a complexidade do saber desejado, criando os degraus de iniciação para uma inteligência desigual.

No ensino de filosofia como transmissão de conhecimentos, a fim de que os estudantes desenvolvam sua aprendizagem, faz-se preciso que o professor transmita não só as verdadeiras representações sobre alguns recortes temáticos da história, mas também que diga o que e como se pode pensar. Vive-se, sobretudo, um silenciamento ou empobrecimento da experiência com a filosofia e o mundo. Isso porque o estudante, sob a ordem da explicação, não precisa experimentar o problema, não precisa ter uma conexão com aquilo que é pensado; basta que tenha a capacidade de *compreender* as explicações do mestre. A aprendizagem é uma decorrência linear daquilo que é ensinado, tornando-se um efeito necessário daquilo que se explica. Por essa razão, a aprendizagem se reduz à compreensão: um ato individual de posseção daquilo que o professor já tem assimilado, ordenado e representacionalmente sintetizado, e que está prestes a dar a conhecer através da explicação. Em sua condição imatura de pensamento, os estudantes precisam se sujeitar às representações do professor, o que inclui o recorte problemático que concede às temáticas e às informações que transmitirá da história da filosofia. Cabe ao estudante o papel de compreensão, e compreender significa ter recebido a revelação daquilo que o professor já descobriu, mais ainda se faz, aos estudantes, escondido.

Jacques Rancière constitui um dos intercessores de nossa convivência no ENFILO, porque nos ajuda, por um lado, a desnaturalizar a concepção comum de ensinar e aprender, produto de uma lógica inerente à sociedade-escola. O *mestre embrutecedor* e a *lógica da explicação* nos dão força para enunciar as experiências em sala de aula. De modo geral, a escola, enquanto instituição pedagógica moderna, simboliza o lugar de conciliação entre a ordem e o progresso, onde a instrução torna-se a palavra de ordem central como veículo de passagem de progressão e participação na sociedade organizada:

Fazendo passar os conhecimentos que possui para o cérebro daqueles que os ignoram, segundo uma sábia progressão adaptada ao nível das inteligências limitadas, o mestre era, ao mesmo tempo, um paradigma filosófico e o agente prático da entrada do povo na sociedade e na ordem governamental modernos (Rancière, 2011, p.11).

Por outro lado, além de denunciar esse funcionamento comum constituído em torno do ensinar filosofia, as críticas de Jacques Rancière são apropriadas para denunciar, não só a subjugação da experiência filosófica às ordenações modernas do saber escolar, mas sobretudo para problematizar o empobrecimento do filosofar. Quando o ensino e a aprendizagem em filosofia se ancoram no funcionamento da transmissão de conhecimentos, fazendo valer essa relação escolarizada com o saber filosófico, ocorre, justamente, a despontencialização do filosofar, que está expressa na impossibilidade ou na dificuldade de realizar experiências com a filosofia, o mundo e aquilo que nós somos. Afinal, a relação que o ensino de filosofia mantém na escola é estritamente epistemológica e não ética.

O problema da não-experiência está, em parte, na incapacidade de transformar a tradição filosófica e os eventos de nossa vida em experiências significativas. Não obstante façamos parte dos eventos, é difícil experienciá-los, manter uma relação de sentido com eles, porque prevalece, na modernidade, uma cisão entre o sujeito do conhecimento e o sujeito da experiência. Ou seja, o conhecimento não se sustenta na autoridade narrativa daquele que experiencia, e sim nos experimentos que se dão fora do sujeito. A condição do conhecimento válido é o inenarrável – no experimento, no uso metódico da razão, ou nas faculdades a priori da razão. O empobrecimento da experiência nos impossibilita de narrar, de atribuímos sentido para aquilo que vivenciamos; perdemos, enfim, a autoridade de quem experienciou algo, para afirmar um modo de conhecimento objetificável que se produz como *reconhecimento* e cuja autoridade se sustenta nos *conhecimentos* que são reconhecidos, sem que exista, de fato, uma experiência (Gelamo, 2006, p. 13).

Isso acontece explicitamente no ensino de filosofia e resulta naquilo que o grupo costuma qualificar como empobrecimento do filosofar. A lógica da explicação faz valer um modo de conhecimento acumulado que independe daquele que ensina e daquele que aprende. O funcionamento explicativo-compreensivo inerente às relações de ensino e aprendizagem mantém professores e estudantes expropriados da experiência; o que se cultiva são os conhecimentos objetivamente instituídos pela história da filosofia, a ponto de esses saberes silenciarem as relações nas quais se vivencia a educação filosófica. Ante uma realidade objetivável de conhecimento a ser transmitido, a trajetória dos estudantes e professores e as experimentações que possivelmente já realizaram sobre o assunto não são produtoras de sentido dentro do ensino de filosofia na contemporaneidade.

Talvez seja mais fácil identificar o empobrecimento da experiência na aprendizagem filosófica, uma vez que o estudante se torna refém das explicações e da validação representacional do professor. Porém, as críticas do grupo mostram que, dentro do jogo da transmissão de conhecimentos, nem mesmo o professor precisa ter uma experiência com aquilo que explica. Ora, um conhecimento representacional, adquirido via explicação, pode ser reexplicado em outro contexto, sem que passe pela experiência daquele que o reexplica. Poderíamos explicar a origem de desigualdade em Rousseau para os estudantes da educação básica através das próprias explicações assimiladas em nossas aulas de filosofia política na universidade. Evidentemente que, dentro da lógica da explicação, o segredo está no nível comunicativo daquilo que se explica. Um professor consciencioso de seu ofício sabe que precisa simplificar o que, em outro registro, se apresenta de forma mais complexa. Mas isso não significa que o processo de assimilação da representação e simplificação passe pela experimentação. E isso se agrava, principalmente pela própria extensão curricular. A necessidade de contemplar vários temas, de se transmitir uma série de representações sobre a história da filosofia, empurra, praticamente, os futuros professores à relação representacional e abstrata com o conhecimento. Assim, nem os professores e tampouco os estudantes parecem, em sala de aula, criar uma experiência que friccionasse a filosofia e o mundo, como aponta as críticas de Gelamo:

A relação ensino/aprendizagem no ensino da Filosofia pode ser entendida como uma relação entre a *explicação* e a *compreensão* que vai propiciar o acúmulo informacional sobre a filosofia: *explicação* de algo que não passou necessariamente pela experiência do professor (pois, muitas vezes, ele também foi refém da explicação de seu professor) e que, muitas vezes, não foi objeto de seu pensamento enquanto experiência; e *compreensão*, por parte do aluno, que se constitui em uma relação puramente cognitiva com a explicação dada pelo professor e, por isso, muitas vezes também não faz uma *experiência de pensamento* daquilo com que entra em contato, ou seja, não transforma as “experiências diárias” em *experiências significativas*. [...] Nesse registro, *pensar filosoficamente* configurar-se-ia como um exercício vazio, desenvolvido a partir do acúmulo de conhecimentos *sobre* a filosofia: uma forma de cristalização do filosofar. Isso dificultaria uma *experiência* com a filosofia que fosse capaz de produzir uma fissura na relação significativa dominante e de permitir ao “aprendiz” a procura de uma resignificação de sua relação com o mundo e com a própria filosofia. (2009, p. 116-117).

Nesse sentido, antes mesmo de qualquer experiência, de sermos afetados por aquilo que se propunha a pensar nas situações de aprendizagem, em nossas experiências de ensinar e aprender filosofia, a filosofia e seus problemas costumam se enquadrar nas representações, sob o princípio do mesmo, da identidade e do semelhante. Enquanto estudantes e professores enriquecem-se de representações, de conhecimentos

informativos sobre a história da filosofia, adquirindo formas de leituras de situações circunstancialmente problemáticas, em contrapartida, a experiência do mundo é mediada pelo pensamento dos filósofos, pela explicação dos professores ou mesmo pela explicação dos livros didáticos, como se a possibilidade da experiência só se pode ser vivenciada na sombra das experiências historicamente acumuladas e não na experimentação de um problema que emerge da relação comum dos próprios estudantes e professores com o mundo.

Em outro texto, Gelamo (2010) continua a problematizar o empobrecimento da experiência na cultura geral e, em especial, nas relações de ensinar e aprender filosofia. Sua análise ajuda a perceber o contexto crítico que o grupo coloca a educação filosófica na escola, suprimindo e silenciando as experiências de estudantes e professores, para afirmar uma experiência outra, supostamente universal e maior porque baseada em critérios científicos e filosóficos. Em síntese, o ensino de filosofia na escola valoriza a imitação da experiência de um outro, dificultando com que os professores e estudantes experimentassem estar vivos e narrar as próprias vidas, evidentemente que em interlocução com a tradição filosófica:

Esses critérios de validação científicos e filosóficos passaram a ser legítimos instrumentos que o indivíduo deveria usar para avaliar e se integrar à vida cultural. Nesse sentido, eles corroboram a busca de uma homogeneização cultural, uma vez que esta também precisaria ser submetida a critérios científicos e filosóficos que buscam a universalidade daquilo que se conhece. Assim, tornamo-nos mais pobres nas experiências culturais que têm como característica não a universalidade das ideias, mas a fugacidade, a heteronomia, a mutabilidade, a concretude das relações pessoais e a particularidade dos contextos em que as experiências culturais nascem, constituem-se e desenvolvem os vínculos afetivos. O ensino de filosofia pautou-se nesses critérios científicos e filosóficos cujo mote não é a valorização da cultura particular de um povo, mas a cultura geral e universal produzida pelos grandes eruditos. A filosofia, ao corroborar o empobrecimento da experiência, contribuiu para o enfraquecimento dos modos de vida das pessoas e em seu lugar colocou um modo de vida que não lhe é próprio (Gelamo, 2010, p. 393-394).

Dentro do convívio do grupo, torna-se problemático cultivar um ensino e aprendizagem em que a experimentação do pensamento não seja o norte. A incerteza, a falta de clareza, a ambiguidade, a insatisfação com as respostas dadas e com os problemas colocados e o “perder tempo” são condições que, embora inerentes aos caminhos desconhecidos da aprendizagem, não costumam fazer presentes em sala de aula. Assim, o propósito do ENFILO consiste em transformar a sala de aula em um espaço onde ocorra um exercício filosófico acerca de um conhecimento que nos toma a partir de uma experiência que se faz dele. O que defendemos não é uma imagem de



filosofia e de filosofar fechada, mas que nós, professores e estudantes, situados em determinado território, sob condições específicas, criemos outros modos relacionais com a filosofia e com o mundo, de maneira a fugir dos paradigmas e validação historicamente instituídos, singularizando relações e saberes outros.

Apesar desse “filosofar” não ser reconhecido academicamente, seja pela distância existente comparado aos filósofos clássicos, seja pela tenuidade do pensamento e dos problemas experimentados, nosso objetivo é experimentar a pensar filosoficamente, a produzir uma diferença e construir novos sentidos a partir do convívio com a tradição filosófica e a perspectiva de real da qual emergem nossas relações educativas. Assumimos que pensar é experimentar, e a experimentação está envolvida com o novo, com as virtualidades. E isso parece impossível no registro da transmissão, cujo funcionamento se ancora na representação e no reconhecimento daquilo que já é conhecido. Mesmo que o registro da transmissão pressuponha que o primeiro passo para o filosofar aconteça através de um enriquecimento cultural, conhecer com clareza e distinção a filosofia para adquirir um referencial antes mesmo de experimentá-la, o grupo almeja uma outra condição de ensinar e aprender filosofia, cunhado na experiência.

Educar filosoficamente partindo da experiência não coincide com conhecer tudo aquilo que foi escrito, ou ter um acesso explicativo e compreensivo mínimo aos clássicos referenciais guias do pensamento humano em sua universalidade. Está em questão a criação de condições relacionais para que a sala de aula seja uma oficina de exercícios e ensaios filosóficos. O importante não é a robustez ou a densidade teórica daquilo que se ensina, mas sim o exercício que se começa, a produção de sentidos que exercitamos em sala de aula com nossos estudantes. Afinal, a experiência filosófica estaria restrita aos grandes filósofos? Não poderíamos pensá-la em movimentos, em produções de diferenças, cuja força depende do investimento e condições de emergência? Estaríamos nós, professores e estudantes de filosofia, expropriados da experiência de filosofar? Acreditamos que não:

Muitos podem alegar que o modo como apresentamos o ensino de filosofia não seja fazer filosofia. Podem, ainda, afirmar que o resultado a que chegariam os alunos não seja filosófico – uma vez que eles não são detentores do saber sobre a filosofia, ou mesmo, porque o rigor de suas proposições não é suficiente para que sejam consideradas *proposições filosóficas*. Podem, ainda, considerar que essas criações conceituais feitas pelos alunos sejam heterogenias, irregularidades, etc. Seguindo essa mesma proposição, não poderíamos dizer que, ao nos reunirmos com algumas pessoas em um campo e “bater uma bola”, estaríamos jogando futebol. Assim, jogar futebol estaria restrito aos grandes jogadores. [...] Pensamos que

os mesmos argumentos possam ser usados no que diz respeito aos estudantes de filosofia, ou mesmo, a nós, professores de filosofia. Talvez não sejamos exímios filósofos (o que está cada vez mais raro em nosso tempo), mas não podemos negar que, se estamos criando conceitos para responder, para produzir um sentido aos acontecimentos que nos problematizam, estamos criando conceitos que expressem problemas que emergem do acontecimento-experiência educativa, que se dá no encontro dos corpos – *alunos, história da filosofia, mundo, professor, sala de aula*. Assim, podemos dizer que estamos fazendo filosofia, uma vez que estamos experimentando a filosofia (Gelamo, 2006, p. 23-24 – grifos no original).

Reconhecemos que, para a filosofia acadêmica, essa condição proposta para o filosofar como experiência pode soar absurda. Aliás, nós podemos ser acusados de empobrecer o filosofar. Afinal, o empobrecimento do filosofar não estaria justamente no esvaziamento cultural do exercício filosófico, isto é, em possibilitar uma prática filosófica que prescindia de uma propedêutica formativa, caracterizada pelos conhecimentos perenes inscritos na tradição filosófica? Ora, para nós, a propedêutica do filosofar é a própria vida. Professores e estudantes só podem ser concebidos como seres esvaziados e necessitados de cultura na lógica da transmissão de conhecimentos, que retira deles todas as vivências e as potências que os tornam vidas singulares. Estudantes e professores já são vitalmente potentes, mesmo que não possuam uma cultura filosófica historicamente acumulada. Isso não significa desprezar os conhecimentos da tradição filosófica, só significa afirmar que a cultura filosófica não vem como propedêutica, e sim junto com o caminhar problemático e investigativo do pensamento. Assim, apontar o empobrecimento da experiência consiste em denunciar um ensino de filosofia como epistemologia e a ausência de um ensino e aprendizagem que se fazem como ética, que parta da imanência de nossas relações e implique uma transformação daquilo que nós somos.

## **2.4. Uma virada ética nas práticas de pesquisar, ensinar e aprender filosofia**

Iniciamos o presente capítulo, recuperando a emergência do ENFILO. Tal como a pesquisa do ensino de filosofia, o grupo nasce nas frestas institucionais da educação, sendo acolhido pelos agentes da filosofia da educação. Esta vivia um momento singular em sua recente história enquanto campo de pesquisa. Na procura de sua identidade, nas disputas de poder pela ordenação do saber da filosofia da educação, boa parte dos pesquisadores se afasta da história da educação e das investigações pedagógicas e se vincula às formas tradicionais de fazer e ensinar filosofia. Tocar nessas questões, ainda

que parcialmente, nos trouxe a possibilidade de visualizar as franjas da história do campo do Ensino de Filosofia, por um lado, e do ENFILO, por outro. Ao resgatar a leitura dos acontecimentos a partir de Pagni (2014) e Gallo (2007), criamos condições para verificar a relação do campo da filosofia da educação e do Ensino de Filosofia, bem como para encontrar indícios da relação do GEPEF com esses dois campos. Não poderíamos adentrar à política filosófica do ENFILO sem ao menos vasculhar a mudança de paradigma das pesquisas da filosofia da educação, de perceber uma tendência teórica do GEPEF ante esse novo paradigma e de destacar como, em nosso contexto, ocorreu o envolvimento dos filósofos da educação no agenciamento acadêmico do ensino de filosofia.

Em seguida, voltamos nossa investigação para as convivências do ENFILO. Nossa leitura dos acontecimentos teve como suporte textos do grupo e daqueles que o influenciaram. Foi a forma que encontramos para transformar em palavras a convivência de anos, problematizando as heranças e as relações que norteiam nossa prática de ensinar, aprender e pesquisar no ensino de filosofia. Partimos da crítica de Gelamo (2009) às produções teóricas do ensino de filosofia e mostramos como seu discurso, ao se referir às imagens de pensamentos, pode ser encarado como uma atitude filosófica de pensamento que marca o grupo. Independentemente do projeto, iniciação à docência, iniciação científica, mestrado ou doutorado, cremos que essa atitude filosófica se faz presente enquanto um convite à experimentação do pensamento. Experimentar a pensar consiste em realizar um movimento que atravessa a vida de quem a pratica. É um convite à incerteza do caminho ou à certeza de que o caminho só será sedimentado após a caminhada. Caminhar, exercitar, comover-se são atitudes que exemplificam o ato de experimentar o pensamento à procura de algo que ainda não se sabe, mas que somos impelidos a pensar.

Nesse sentido, experimentar a pensar o ensino de filosofia significa se aventurar por um caminho ainda sem mapa, sem referência necessária que precisamos retornar para mostrar que, de fato, pensamos. Experimentar a pensar o ensino de filosofia nos força a sair da moral, daquilo que é pré-filosófico, e que supostamente nos impõe qual questão vale a pena a ser pensada. No caso em questão, a moral do professor e pesquisador de filosofia é, segundo Gelamo (2009), o paradigma da transmissão de conhecimentos, sustentado pelos pressupostos da pedagogia moderna, os quais centram a formação em uma relação estritamente epistemológica. As três imagens – da importância formativa da disciplina de filosofia, dos conteúdos/currículo e da

metodologia de ensinar – são postas como atualizações dos imperativos morais daqueles que têm como desafio ensinar filosofia na contemporaneidade.

Comparando a virada discursivo-filosófica das produções do ensino de filosofia às políticas de pensamento do grupo, vemos que as críticas à insuficiência do saber pedagógico e educacional foram problematizadas pelo viés de uma educação como instrução, como transmissão de conhecimentos, que moraliza as experiências de pensar e ensinar filosofia na atualidade. Quando o ensino de filosofia se reduz à transmissão de conhecimentos, perdemos a igualdade de inteligência como princípio: o professor, necessariamente, detém o conhecimento e tem como função transmitir o que sabe ao estudante ignorante. Ensinar filosofia como transmissão de conhecimento à luz da lógica da explicação é reforçar um sistema de desigualdades de inteligência entre o professor e estudante, outorgando ao professor o poder moralizante sobre a vida e a experiência de pensar do estudante. Recusar a igualdade de inteligência significa expropriar o aprendiz de sua própria experiência de pensamento, de se aventurar por caminhos ainda não sedimentados. Negar a lógica da explicação permite a abertura de espaços para que estudantes e professores façam suas próprias experiências, experimentem seus próprios problemas. Tal como escreve Sílvia Gallo, no II Simpósio sobre o Ensino de Filosofia (SIMPHILO), a experimentação do pensamento só se faz possível quando permitimos que cada um tenha direito a seus próprios problemas. “É importante que cada um viva o problema como seu, faça sua própria experimentação, e não assuma falsamente o problema imposto por outrem” (Gallo, 2011, p. 92).

Ensinar e aprender filosofia como experiência de pensamento altera significativamente a relação do professor de filosofia, do estudante e do espaço da sala de aula. Podemos retomar o texto de Langón (2003) e evocar a invenção de um novo estilo de filosofar, que se molda às conjunturas e condições históricas desse saber: entre as paredes das instituições educativas – escolas e universidades – tem-se a possibilidade de emergir uma forma coletiva de experimentar a filosofia, em que o professor de filosofia não desempenha o papel de transmissor de conhecimentos, de juiz do verdadeiro e do falso, mas de filósofo educador; e os estudantes, por sua vez, deixam de lado o papel de receptor, para encarnar a figura de aprendiz de filósofo.

Ser professor de filosofia não se confunde mais com a transmissão de conhecimentos, ser um mestre explicador. Não se ensina *para* que o aluno aprenda, tampouco o professor não é aquele que mostra *como* deve ser feito. Do mesmo modo, o estudante não precisa da palavra de ordem do professor para iniciar no caminho da

aprendizagem; para experimentar a pensar, ele precisa escapar do controle do ensino e se arriscar a pensar sua própria vida, seus próprios problemas. Quebra-se, então, a lógica de dependência do professor e do aprendiz, inerente à transmissão de conhecimento. Ao permitir que o estudante tenha direito aos próprios problemas, que tenha direito ao filosofar, resgata-se uma convivência de um filosofar *com*, de um filosofar *comunitário*, de um filosofar no espaço *comum* da sala de aula. Vislumbra-se, assim, uma comunidade filosofante que comove, se movimenta e se experimenta a partir da filosofia.

Assim, à inspiração de Deleuze, Guattari, Foucault e Rancière, as práticas pedagógicas são denunciadas como uma experiência moralizante do pensamento que nos afasta da vida e, portanto, de uma relação ética com a filosofia e seu ensino. Eis as condições de uma relação filosófica menor com o ensino de filosofia: fugir das grandes questões da educação; diferenciar-se das formas tradicionais de pensar filosoficamente; não buscar a universalidade e a representação como forma de conhecimento; fazer-se como exercício de liberação do pensamento e da vida, a fim de poder experimentar e se tornar diferente daquilo que se é, cultivando uma relação singular com o ensino de filosofia e a vida.

Assim, retomando a questão norteadora do presente capítulo: como as heranças do campo e da 1ª geração de pesquisadores circulam no ENFILO e se singularizam em uma política filosófica? Para nós, uma política filosófica do ensino de filosofia adquire um sentido de pensar filosoficamente os problemas inerentes às relações de ensino e aprendizagem da filosofia na contemporaneidade, tal como é posto pelos precursores do campo. Não tratamos o problema de um ponto de vista pedagógico e educacional. Territorializamos a problemática na filosofia, ainda que não seja a filosofia tradicional, mas uma filosofia menor; uma filosofia cujas características são atitudinais, e não morais com o pensar. Por outro lado, uma política filosófica do ensino de filosofia consiste em praticar em sala de aula o filosofar, ou seja, exercitar um ensino e uma aprendizagem filosófica com os estudantes. Almejamos experimentar coletivamente a filosofia, educar filosofando, filosofar educando, mantendo uma relação fundamentalmente ética e não epistemológica com o saber.

Desse modo, a filosofia do ensino de filosofia do ENFILO pode ser compreendida como sob o prisma de uma *virada ética* na forma de pensar e praticar a filosofia. Na parte problemática teórica, consiste em resistir às imagens de pensamento inerentes a uma parcela das produções acadêmicas do ensino de filosofia, que colocam o

problema em um registro pedagógico, de uma educação como transmissão de conhecimentos. Na parte prática, esforçamo-nos para potencializar uma educação filosófica que escape dos limites pedagógicos da transmissão e proporcione um filosofar como atitude filosófica em face da própria existência, afastando-nos, assim, de qualquer neutralidade que ignora a implicação daquele que pensa no próprio presente problemático.

O caráter filosófico dessa experimentação assume um registro específico de um pensar vital, elaborado na imanência da vida, e menos no funcionamento teórico-abstrato, estritamente epistemológico. Antes de uma episteme a ser adquirida – uma série de saberes, de habilidades e competências inerentes à filosofia –, vislumbramos uma educação filosófica enquanto ética, que implique, necessariamente, uma modificação daquilo que nós somos. Por mais que a universidade e a escola nos tragam muito forte em seus discursos e práticas uma imagem de filosofia como um exercício de produção teórico-abstrato que almeja explicar problemas abstratos e organizar o mundo teoricamente, a partir de um esforço genial de totalidade, o grupo procura resistir a esse paradigma. Apostamos num exercício de filosofar como experimentação do pensamento que, ao invés de ser associado à compreensão, elaboração ou domínio de uma teoria filosófica, se faz como exercício e cultivo de uma atitude, um *ethos*, em que a realidade, a vida e o presente sejam a matéria prima para formulação de um problema a ser enfrentado filosoficamente.

Ora, para afirmar um exercício do filosofar como experiência de pensamento, precisaríamos resistir às concepções institucionais modernas de educação, ensino e aprendizagem, cujos alicerces são os pressupostos da pedagogia moderna, e que se faz inerente dentro do funcionamento da própria filosofia universitária e escolar. Segundo Pagni (2012), a pedagogia, conforme denunciada por Foucault, é uma arte técnica que postula tornar igual o nível de conhecimento do aluno ao do educador. Ela é uma arte que implica mais o desenvolvimento de habilidades, competências e saberes, o domínio de certas técnicas do que propriamente a transformação ética daqueles que são agentes da arte pedagógica – isto é, professores e estudantes. Nesse caso, a pedagogia é uma arte que se relaciona com a verdade a partir da transmissão de um discurso verdadeiro a alguém que necessita ser dotado de determinadas capacidades que ainda não possui. Aquele que a transmite não precisa, e geralmente não se vê, nesse mesmo discurso; tampouco na verdade que exprime em suas atividades de ensino. Sua função é

transformar, epistemologicamente, o outro, mantendo intacto aquilo que se é (Pagni, 2012, p. 149).

Por essa razão, o conceito de uma educação pedagógica tem um funcionamento específico e foi problematizado pelas críticas aos ideais de formação presentes na educação formal desde a modernidade. Embora a educação se proponha a cuidar do ser humano, ela o faz principalmente não tanto para ajudá-lo a enfrentar os desafios da vida, mas fundamentalmente para prepará-lo para ingressar no mundo, fornecendo-lhe os saberes, as habilidades e competências supostamente necessários à sobrevivência e à participação social, que são transmitidos como conhecimentos. Por mais que a vida faça parte dos discursos educacionais, as intensidades da vida são revividas muito mais desde uma perspectiva moralizante de uma educação moral, ao invés de se conectar e colocar, no centro, a vida.

Esse acento pedagógico e epistemológico do ensino de filosofia se torna nítido na própria forma como as discussões são feitas na área. As críticas de Gelamo (2009) às imagens de pensamento expressam justamente o âmbito da face pedagógica da educação filosófica, como se a filosofia fosse um conhecimento a ser transmitido, e não propriamente uma condição de exercitar e transformar aquilo que nós somos. Isso foi identificado por Pagni:

[...] parece ser possível dizer que a maior parte das discussões atuais sobre o ensino de Filosofia se restringe ao âmbito da face pedagógica da educação filosófica, por assim dizer, ignorando uma eventual dimensão *psicagógica* da formação do filósofo ao qual aspira. Para ser mais preciso, a maior parte das discussões que decorre dessa temática nos últimos anos, como salientou Gelamo (2009), centra-se em uma série de questões sobre a importância dessa disciplina, os aspectos didáticos e metodológicos dessa atividade ou, em uma palavra, a sua dimensão pedagógica. (Pagni, 2013, p. 76).

Pagni (2016), em outro texto, retoma essa análise e avança em suas implicações, mantendo o mesmo enfoque em uma educação ética, e menos numa relação epistemológica e pedagógica. Para ele, as discussões do ensino de filosofia no Brasil concentraram-se nas discussões pedagógicas – propor quais seriam os conteúdos a serem ensinados e para debater quais os métodos de ensino mais adequados aos estudantes na educação básica, além de discutir a importância da disciplina –, mas também para justificar o papel da disciplina de filosofia na educação dos jovens. Boa parte das conclusões dos estudos no ensino de filosofia destacou a importância da disciplina como lugar do pensar crítico por excelência, quando não de resistência à tecnização do ensino. No entanto, essas postulações são problemáticas no contexto contemporâneo porque “[...] reduzem a educação filosófica a uma disciplina e o seu

exercício, ou melhor dizendo, seu aprendizado a uma questão epistemológica para não dizer pedagógica, tornando-as pouco abrangentes do ponto de vista ético” (Pagni, 2016, p. 129-130).

Segundo Pagni (2016), a fim de alcançar essa dimensão ética no ensino de filosofia, não só se faz crucial perceber os limites da atuação disciplinar da filosofia na educação básica – os próprios limites de tempo, de espaço e de condições institucionais – para que as práticas educativas ocorram nessa direção ético-formativa, bem como se alinhar mais à filosofia como modo de vida do que à tradição hegemônica e acadêmica. Pagni refere, em diferentes momentos, aos traços tradicionais de funcionamento da filosofia brasileira que privilegiam as discussões e estudos de temas enfocados na interpretação rigorosa de textos. Nesses casos, há uma desvinculação da filosofia de uma tradição que a compreende como modo de vida, com o objetivo de aproximar o estudo filosófico das ciências, e na conquista de um abrigo e sua legitimidade como disciplina acadêmica e universitária. Ora, de uma maneira ou de outra, ao focar em uma filosofia mais aproximada das ciências, com um viés epistemológico, privilegiou-se uma prática de análise dos “[...] discursos sobre os discursos e o seu ensino uma transmissão que perspectivaria o aprendizado cognitivo do conceito, de certa episteme, ou mesmo de uma doutrina teórica, sem qualquer vínculo à existência ou apelo à sua utilização para a formação ética” (Pagni, 2016, p. 134).

Em contraposição a esse ensino de filosofia como prática de análise de discursos – que privilegia um aprendizado enquanto domínio epistemológico da tradição filosófica, ou uma relação pedagógica que se mantém através do cultivo disciplinar de conhecimentos específicos, de desenvolvimento de habilidades intelectuais ou competências esperadas para o bem pensar – está um ensino de filosofia como ética, mais centrado na transformação dos agentes que integram as relações de ensinar e aprender, portanto, mais alinhado ao cultivo de atitudes – disposições singulares dos agentes diante da vida. Só assim, “[...] na medida em que uma educação filosófica procura formar atitudes – antes do que habilidades, competências ou, mesmo, conhecimentos –, poderia propiciar uma formação ética” (Pagni, 2016, p. 132). E, para tanto, parece fundamental ultrapassar a dimensão ou a face pedagógica do ensino de filosofia, a fim de alcançar uma preocupação ética. Alcançar essa condição ética no ensino de filosofia seria fazer valer uma filosofia do ensino de filosofia, segundo Pagni (2016). Apesar de seus múltiplos sentidos, para aqueles que resistem ao ensino de filosofia em seu sentido pedagógico e epistemológico, uma política filosófica do ensino



de filosofia é conceber: “a experimentação filosófica como constitutiva da formação ética do sujeito e que a compreende como o centro de toda a educação filosófica” (Pagni, 2016, p. 135).

Desse modo, a política filosófica de ensinar e aprender filosofia do ENFILO se elabora em tensão entre um ensino de filosofia centrado na relação epistêmica e pedagógica com o saber filosófico e uma proposta de virada ética na educação filosófica. Pensar e educar filosoficamente envolvem a experimentação, a transformação de nossa vida em problemas a serem vivenciados. Se essa política de ensinar e aprender filosofia pode ser qualificada como filosófica, ela se aproximaria muito mais de uma *filosofia menor*, que se faz entre os jogos de verdades da filosofia e da educação.

Apesar de nos dedicarmos à investigação da política filosófica de ensinar e aprender filosofia do ENFILO, de maneira a resgatar e problematizar quais são as nossas raízes no campo do Ensino de Filosofia, ainda falta um elemento importante para nossa empreitada: a relação dessa política filosófica e a formação de professores. Ora, a política filosófica do ENFILO nasce, fundamentalmente, como um projeto de formação de professores de filosofia. Mas não se trata de uma formação no sentido de outorgar uma forma, de preparar os estudantes para se adequarem a uma formatação ideal de um professor de filosofia. Esse projeto de formação precisa ser entendido como resistência: uma forma de pensar e praticar a filosofia localizada e situada, que resiste às práticas, valores e formas instituídas no ensino de filosofia contemporâneo, no caso, como resistência às relações hegemônicas de ensinar e aprender filosofia instituídas no curso de licenciatura de filosofia da UNESP. Uma filosofia do ensino de filosofia não é criada como teoria; ela não se confunde com um esforço teórico de fundamentação das práticas de ensinar e aprender filosofia. Enquanto uma prática ética, ela aparece, sobretudo, como invenção de uma forma de reexistir na contemporaneidade, a fim de que possam existir novas formas de ensinar e aprender filosofia.

Por vezes, a impressão que algumas produções do campo do Ensino de Filosofia passam ao leitor é que pensar e praticar filosoficamente o ensino de filosofia significa, antes de mais nada, tomar uma *decisão*, assumir uma perspectiva ante as múltiplas filosofias, e pensar as implicações educativas dessa decisão, de maneira a delimitar as possibilidades e os posicionamentos que se assume nas práticas de ensinar e aprender filosofia com seus estudantes. Em outras palavras, significa evidenciarmos a posição filosófica com base na qual pensamos e ensinamos.

A indissociabilidade entre a concepção que se tem de filosofia e as possibilidades de seu ensino, aprendizagem e a formação filosófica é condição fundante deste posicionamento. Acentua-se a indissociabilidade entre filosofia e as práticas de ensinar e aprender, de modo que a primeira ecoa nos sentidos de ensinar e aprender. A filosofia e as práticas de ensinar e aprender não andam separadas, já que cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções diferentes da filosofia e do filosofar; os diferentes lugares do filosofar oferecem relações distintas entre ensinado e aprendido. Esse parece ser um ponto pacífico entre os professores e estudantes que escrevem sobre o assunto. Não sem porquês, encontrará na constituição do debate do ensino de filosofia, uma série de propostas baseada em diversas filosofias ou filósofos. Por exemplo, ensino de filosofia em Hannah Arendt, em Sócrates, em Kant, em Hegel, em Descartes, em Marx, em Bergson, em Foucault, Deleuze, e assim por diante.

Mas será que cada definição de filosofia implica diretamente em outras práticas com seu ensino, aprendizagem e formação? Ensinamos filosofia e aprendê-mo-la conforme lhe assinalamos teoricamente? Será que elaborar uma filosofia do ensino de filosofia se trata apenas de uma definição teórica com implicações práticas? Não no caso de uma filosofia menor. Uma prática filosófica menor é resistência, não se faz como sistema, como macropolítica, e sim em contraposição, como problematização do instituído. Não é o caso de tomar uma decisão teórica, definir os princípios a partir dos quais se poderiam deduzir logicamente as práticas de ensinar e aprender filosofia. Pensar filosoficamente o ensino de filosofia consiste, justamente, em perceber que essa decisão, que o ponto de partida, ainda que seja construído em afinidade com alguma tradição filosófica, emerge em resistência a um contexto, ou melhor, ante um conjunto de heranças formativas que modelam tanto as práticas de ensinar e aprender filosofia na instituição educativa, bem como o professor que nos tornamos. O território a partir do qual emerge uma filosofia do ensino de filosofia, a imanência de nossa vida, não pode ser ignorada, quando o assunto é implementar uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia.

Mas a quais heranças de formação re-existe nossa política filosófica de ensinar e aprender filosofia? Posto de outro modo, quais são as heranças hegemônicas de formação do curso de licenciatura de Filosofia na UNESP? No próximo capítulo, problematizaremos algumas relações institucionais de ensinar e aprender filosofia da licenciatura da UNESP, indicando como elas se tornam uma herança de formação a ser

combatida, problematizada e, fundamentalmente, resistida, se quisermos manter uma educação filosófica como experiência de pensamento.

### **Capítulo 3. Da cisão do filosofar das práticas educativo-filosóficas às projeções de uma filosofia de professores: heranças de formação filosófica na era profissional da filosofia**

Neste capítulo, o objetivo é problematizar alguns aspectos da formação filosófica em sua era profissional brasileira, de modo a verificar, por um lado, como algumas narrativas instauradas desde então moralizam uma rotina de ensinar e aprender filosofia que separou o filosofar e os processos educativo-filosóficos, tornando-se uma herança em nossa formação de professores de filosofia; e, por outro lado, retomaremos algumas estratégias de resistências que foram criadas em nossa instituição, que vislumbram a construção de uma política de formação de filósofos e professores-filósofos. Na primeira seção do capítulo, resgatamos a dimensão histórico-filosófica de nossa rotina de formação no curso de filosofia da UNESP, a fim de problematizá-la em seu aspecto disciplinador de nossas práticas de ensinar e aprender filosofia, questionando, ao final, qual é a emergência dessa rotina no contexto brasileiro. Na segunda seção, investigamos como essa rotina formativa é interpretada por algumas pesquisas do ENFILO e por professores do curso da UNESP, com o objetivo de dialogar com possíveis respostas e perspectivas. Veremos que, entre as diferentes interpretações, há um ponto em comum: a emergência do curso de filosofia da USP e seu vínculo umbilical com a UNESP. As ligações entre ambas as instituições ocorrem tanto em um nível institucional, bem como na circulação de uma narrativa de formação que reforça o lugar imprescindível da história da filosofia, da atividade de explicação dos textos clássicos e do método estruturalista de leitura de texto na formação filosófica de professores e bacharéis. Na terceira seção, reconstituímos essa narrativa de formação associada à emergência do curso de filosofia na USP e suas práticas modernizadoras da experiência filosófica profissional no Brasil. Destacamos como, na verdade, essa narrativa, muito mais do que estabelecer uma rotina metodológica inspirada nas lições de Guérout e Goldschmidt sobre o método estruturalista de leitura de textos filosóficos, legitima uma propedêutica profissional e formativa em torno da história da filosofia e do comentário dos textos clássicos. Veremos que essa rotina é inerente ao funcionamento moderno da filosofia na universidade, cujas práticas podem ser exemplificadas através da figura do *scholar*. Já na última seção, fechamos a investigação com as críticas às práticas e aos pressupostos da filosofia profissional como atividade do *scholar*, denunciando a restrição da filosofia à sua dimensão

estritamente técnica e profissional e o conseqüentemente afastamento da vida e dos problemas que são viscerais àqueles que buscam se dedicar à filosofia na atualidade. Por fim, mostramos que, embora essa dimensão técnica e fria de filosofia seja uma herança de formação hegemônica no curso de filosofia da UNESP, especialmente nas disciplinas histórico-filosóficas, há movimentos de resistências que têm como objetivo estabelecer uma política de formação de filósofos e professores-filósofos.

### **3.1. O curso de licenciatura de filosofia da UNESP e as heranças hegemônicas do bacharelado na formação do professor de filosofia**

Naturalizada como caminho único e moderno de formação filosófica, nossa rotina universitária nos forja em um conjunto de práticas de ensinar e aprender filosofia, sem que sequer exista um debate ou disciplinas específicas que sejam responsáveis por introduzir, pensar e problematizar os princípios do projeto político pedagógico-filosófico do curso. Nos dois primeiros anos de curso, frequentamos uma formação “específica em filosofia” – um tronco comum de disciplinas oferecido tanto ao futuro bacharel quanto ao futuro licenciado, ministrado exclusivamente por docentes do departamento de filosofia. Como optamos pela licenciatura, somada à formação filosófica, recebemos uma formação “pedagógica” – disciplinas da grande área de formação de professores, de responsabilidade dos departamentos de educação do campus, conforme se observa no Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia (PPCF): “Caso o discente opte por licenciatura em filosofia, além das disciplinas obrigatórias [isto é, as disciplinas filosóficas em comum com o bacharelado], ele deverá cumprir uma carga horária excedente, composta por disciplinas de formação pedagógica” (Unesp, 2007, p. 4). Em nossa época, essas disciplinas foram: “Estágio supervisionado em Filosofia I e II”, “Psicologia da Educação”, “Didática” e “Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio”.

Essa estrutura de licenciatura ainda carrega os resquícios do antigo modelo “3+1”, que dicotomiza a formação do professor de filosofia em duas etapas – conhecimento específico e conhecimento pedagógico –, criando uma dicotomia teórica entre formação filosófica e formação pedagógica. Um dos grandes problemas dessa cisão consiste em pressupor que, enquanto as habilidades e as práticas inerentes ao conhecimento filosófico são cultivadas nas disciplinas específicas, aquelas que dizem respeito à docência e ao ensino de filosofia são cultivadas nas disciplinas pedagógicas. Nas entrelinhas, pressupõe-se que a formação do professor acontece somente nas disciplinas pedagógicas; como se o processo educacional fosse o encontro de duas etapas de formação: a de saberes filosóficos e dos saberes técnicos e pedagógicos, que tornam o estudante de filosofia docente apto a transformar aquilo que estudou em conteúdos escolares, em saberes ensináveis e escolarmente transmissíveis na educação básica.

Levando em consideração a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia, já não há mais espaço para essa dicotomia formativa. Isso porque as questões inerentes à educação filosófica – ensinar e aprender filosofia, as atitudes de um professor de filosofia, as relações filosófico-educativas do professor e estudantes, etc – exigem uma atenção filosófica, que se some às bagagens das disciplinas tradicionais da licenciatura. Não basta saber filosofia e saber ensinar e aprender em geral. Faz-se imprescindível uma união entre a área dos conhecimentos específicos e a área educacional, isto é, entre o campo do Ensino de Filosofia e o campo da educação. Sobre isso, escreve Silvio Gallo no VIII Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia:

[...] não se pode tratar o professor de filosofia como um professor “em geral”; não basta um conhecimento “técnico” de como dar aulas ou mesmo conhecimentos teóricos do campo educacional para, agregados a conhecimentos específicos em filosofia, formar um bom professor de filosofia. Penso que a filosofia traz, intrinsecamente, uma “ensinabilidade”; a relação de ensino, a relação mestre-discípulo é uma constante na história da filosofia. Assim, saber filosofia precisa ser saber ensinar filosofia e saber aprender filosofia. É preciso, pois, envolver a área específica, dos domínios estritamente filosóficos, com a problemática do ensino; em suma, é preciso fazer uma “filosofia do ensino de filosofia”. Contudo, certamente o professor de filosofia não pode prescindir dos conhecimentos específicos da área da educação. ele precisa dominá-los e articulá-los com os conhecimentos filosóficos, de forma transversal. Em minha opinião, o lócus privilegiado para a formação do professor de filosofia é o Departamento de Filosofia, desde que os saberes filosóficos sejam atravessados – e por sua vez atravessem – os saberes educacionais e pedagógicos. É preciso que haja uma interlocução real da filosofia com a educação para a formação do professor (Gallo, 2008, p. 173-174).

Apesar da existência do campo do Ensino de Filosofia e de algumas discussões já avançadas entre os pares, esse projeto filosófico de formação do professor de filosofia não circula com tanta facilidade nas licenciaturas em filosofia. Mesmo com todos os esforços recentes para modificação da licenciatura da UNESP, impulsionada pelos saberes e discussões do campo do Ensino de Filosofia, os docentes do departamento de filosofia não se preocupam com a licenciatura – nem em nossa época e tampouco agora –, mantendo ainda a dicotomia formativa acima referida.

No entanto, a existência dessa dicotomia não significa que a formação do professor de filosofia se iniciaria somente nas disciplinas específicas de licenciatura. Na realidade, a cultura de formação do bacharel gera impactos diretos na nossa atuação docente. Nossa trajetória como professor de filosofia começa desde o primeiro momento da graduação, já nas disciplinas específicas de filosofia. Poderíamos ofuscar o fato de que nós, como licenciandos, percorremos um caminho de aprendiz de filosofia e, concomitantemente, de aprendiz de professor de filosofia? Como separar “forma” e

“conteúdo”, pressupondo que o significativo da formação filosófica reside no “conteúdo” e não nas relações que os professores estabelecem em suas aulas? Muito mais do que conhecimentos específicos, o estudante, futuro professor, aprende com os docentes do departamento de filosofia, de modo consciente ou não, maneiras de ensinar e aprender a filosofia. É isso que Alejandro Cerletti aponta ao criticar a estrutura dicotômica dos cursos de licenciatura:

Um professor de filosofia não se “forma” tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para então em seguida justapô-los. Em realidade, vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno. Em grande medida, se é como docente o aluno que se foi. Ao longo dos anos de estudante, vão sendo internalizados esquemas teóricos, pautas de ação, valores educativos, etc., que atuam como elementos reguladores e condicionantes da prática futura. [...] Em grande medida, acaba-se por ensinar como “se foi ensinado”. (Cerletti, 2009, p. 55-56).

Difícil ignorar os efeitos formativos das disciplinas ministradas pelo departamento de filosofia na formação das práticas docentes do licenciado. Essa ideia dicotômica da formação do professor de filosofia ofusca o papel disciplinador que os docentes exercem ao ministrarem suas disciplinas específicas de filosofia. Se parece insustentável estabelecer essa dimensão dicotômica e se, geralmente, os professores de filosofia são os estudantes que foram – tal como afirma Cerletti (2009) – isso ocorre porque as disciplinas do eixo comum, bacharel e licenciatura, nos ensinam muito mais do que conteúdos ou habilidades isoladas, que devem posteriormente serem adequadas à pesquisa ou ao ensino. A partir de uma série de exercícios ao longo de toda graduação – provas, a escrita de trabalhos acadêmicos, o rotineiro ritual das aulas como exercício de leitura e comentário de textos clássicos, as palavras de ordem que delimitam as condutas verdadeiras de um estudante de filosofia, a seleção de recortes temáticos, as preferências filosóficas, a orientação de trabalhos de conclusão de curso, etc –, os corpos estudantis dos futuros professores são marcados, refletindo nas relações filosóficas futuras em sala de aula. Por essa razão, de maneira nenhuma o conhecimento disciplinar filosófico pode ser visto apenas do ponto de vista de um conhecimento específico, separando-o de suas implicações nas práticas de ensinar e aprender. Por trás da carga curricular, nós adquirimos um *saber como*, uma forma de ensinar e aprender filosofia, e desempenhamos uma *atuação* com o saber filosófico em sala de aula. Ou seja, ao passo que participamos de um conjunto de disciplinas, cujos conteúdos foram historicamente acumulados, também cultivamos uma *disciplina* de pensamento, uma série de atitudes e práticas filosóficas.



Nesse sentido, na condição de professores de filosofia, somos herdeiros de uma formação filosófica que recebemos no decorrer da graduação, herdeiros de uma formação bacharelesca, que nos influencia na relação que mantemos com a filosofia e no modo como ensinamos e aprendemos. Segundo Agratti, em sua participação no VIII Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, mais do que um saber filosófico, herdamos uma prática, uma relação que, à primeira vista, permanece oculta nas ações programáticas das disciplinas, mas que não deixa de nos modelar:

Somos herdeiros de uma formação que recebemos, e este é um ponto que não podemos esquivar. A trajetória formativa foi construindo nossa biblioteca, mas não só isso. Introjetou um “esquema prático”, “um modo de ser”, “uma atitude”, “um modo de ler” em cada um, ainda que não sempre um estilo de pensar. [...] [é sempre arriscado que] o professor universitário não advirta que não está transmitindo somente um conjunto de conhecimento, mas que está ensinando uma prática com sua prática (Agratti, 2008, p. 186-188)

Ora, se as disciplinas filosóficas transmitem ao futuro professores atitudes, hábitos de leituras e práticas de pensamento, todo ensino se traduz em uma forma de intervenção. Não se ensina apenas um conteúdo, algo essencial ao saber filosófico, que teria utilidade tanto para o futuro professor quanto para o pesquisador. As aulas de filosofia cultivam um vínculo com a filosofia; joga-se luz sobre o que se acredita ensinar, mas se oculta toda uma herança de formação acadêmica, cujos pressupostos e práticas dão a expressão da relação filosófica a ser estabelecida em sala de aula. E, diante disso, questionamos: quais são as heranças que se ocultam em nossa rotina de formação? Ao que nossos professores nos disciplinam quando julgam apenas ensinar os conhecimentos específicos à nossa formação de professores? Afinal, que práticas nos transmitem com suas práticas?

Essas questões nos direcionam para as relações formativas instituídas hegemonicamente em nossa licenciatura. A grande maioria das disciplinas do curso de licenciatura – 33 das 39 cursadas em nossa época de graduação – foram disciplinas oferecidas ao bacharelado, ou seja, que são da grade filosófica do curso e ministradas pelos professores do departamento de filosofia. Dentre essas disciplinas, parte hegemônica se concentrava na história da filosofia. Como consta no PPCF, a história da filosofia constitui-se como espinha dorsal do currículo, relação manifesta inclusive nas disciplinas de organização programática temática, ao exemplo da ética, filosofia política ou estética.

No entanto, a centralidade da história da filosofia, por si só, não diz muito sobre nossa educação filosófica; de fato, a questão está no sentido atribuído à história da

filosofia e no modo de estudá-la. A presença da história da filosofia em nossa formação filosófica, apesar de ser comum ao bacharelado e à licenciatura, traz um perfil acadêmico voltado às práticas e objetivos estritamente do bacharelado. Para que não fiquemos apenas em nossas percepções de nossa formação, verifiquemos algumas indicações presentes no próprio PPCF, que ilustram o peso e o benefício dessa herança bacharelesca ao futuro professor de filosofia. Na primeira, ao se entender a importância do livro didático no ensino de filosofia na educação básica, afirma-se que não existe espaço na formação filosófica comum para trabalhar com essa condição específica ao ensino e a aprendizagem da tradição filosófica. O que nos inquieta nessa afirmação não é propriamente sua tese – que ensinar filosofia no ensino médio passa pela mediação do livro didático, o que discordamos por sinal –, mas a justificativa de que uma formação especializada, à luz do perfil de uma rotina de estudos consolidada nos diversos cursos de bacharelado em filosofia – disciplinas monográficas, que permitem acesso às fontes primárias dos clássicos e seus comentadores –, torna-se suficiente para a preparação da formação filosófica do futuro professor. Vejamos o que diz o documento:

A formação de professores de Filosofia para o ensino de Filosofia de segundo grau é outra das importantes metas do currículo proposto. [...] O ensino de Filosofia no segundo grau passa significativamente pela mediação do livro didático. Tal leitura tradicionalmente não encontra espaço nos Cursos de Graduação em Filosofia. De um lado, o recurso exclusivo às fontes primárias e às suas melhores traduções, o acesso aos artigos de caráter científico e acadêmico e também o estudo de textos dos grandes comentadores, mantêm e garantem o elevado nível de formação do futuro profissional. Colabora para a manutenção desse patamar o caráter predominantemente monográfico das programações oferecidas, que escolhem número reduzido de problemas e de autores e os tratam em profundidade. (UNESP, 2007, p. 4).

Como a inclinação da formação filosófica comum se resume aos objetivos inerentes do bacharel, sem levar em consideração as especificidades do ensino de filosofia na educação básica? Não negamos que os estudos acadêmicos da tradição filosófica podem ser partilhados entre bacharéis e licenciados. Porém, pressupor que essa rotina profissional do bacharelado seja mais do que suficiente para preparar o futuro professor, no que diz respeito à sua formação filosófica para atuar na educação básica, é desconsiderar não só a distinção do perfil profissional – bacharelado e licenciatura –, como também assumir que a relação estabelecida com a tradição filosófica na educação básica pode ser um decalque dos hábitos universitários.

Em outra passagem do PPCF, essa herança do perfil do bacharelado no curso de licenciatura também se destaca, e o referido decalque se torna mais evidente. No item “Perfil Profissional”, aponta-se que a técnica de explicação de textos, desenvolvida

através dos exercícios de comentários dos clássicos, constitui-se ferramenta imprescindível ao licenciado em sua tarefa de mediação e transmissão da cultura filosófica acumulada:

O Bacharel em Filosofia é profissional capacitado ao trabalho de docência e pesquisa no ensino superior, plenamente habilitado para o trabalho intelectual, desenvolvendo ensaios cuja característica é a originalidade de reflexão, bem como comentários de alta especificidade técnica e erudição histórico-filológica. Igualmente familiarizado com a técnica de “explicação de texto”, tornando-o privilegiado instrumento do ensino de Filosofia no 2º grau, o licenciado deverá, também, promover o contato produtivo de seus alunos com os mais significativos movimentos da cultura ocidental, no domínio das ciências e das artes (UNESP, 2007, p. 1).

Se na formação filosófica comum não existe condições para trabalhar em consonância com as especificidades da filosofia da educação básica, argumenta-se que, pelo menos, o conhecimento da história da filosofia e algumas ferramentas próprias ao ofício do bacharel suprem as necessidades da formação filosófica do professor de filosofia. Esse é o caso da explicação de texto: a mesma técnica, proveitosa ao ensino de filosofia universitário, se torna, por decalque, instrumento importante para o professor de filosofia na educação básica em seu ofício.

Mas qual é o projeto de formação que sustenta essa relação de ensino e aprendizagem? Como definir essa “técnica de explicação de textos”? Qual é sua proveniência, suas razões, suas especificidades? Em que medida essa técnica e o ensino de filosofia como comentário de textos clássicos preparam o professor de filosofia para ensinar filosofia na educação básica ou mesmo na universidade? Embora nossa formação universitária fosse naturalizada como caminho único e moderno de ensinar e aprender filosofia, não existe um debate institucional sobre isso, tampouco disciplinas específicas que abordem os princípios e os pressupostos do projeto pedagógico-filosófico do curso. Infelizmente, o compromisso institucional da grande maioria do corpo docente do departamento de filosofia com o instituído academicamente, somado ao desencorajamento de qualquer revisão ou conhecimento da tradição, costuma ofuscar as fontes das experiências históricas que são fundamentais para estabelecer a tradicionalidade de nossos hábitos. Possíveis ilações sobre a ordenação vigente não costumam ser bem acolhidas, sob o pretexto de que o funcionamento institucional em questão seja partilhado pelos melhores cursos de filosofia do país. No entanto, será que aquilo que se coloca como única possibilidade de formação filosófica não pode ser produto de um conjunto de condições históricas e disputas políticas pela ordenação do saber filosófico, cujo acesso nos permite questionar a naturalidade e indiscutibilidade do

fato? Ou seja, aquilo que se afirma como necessário não tem a possibilidade de ser resultado de uma emergência histórica que tornou tradicional e inquestionável algo que até então não era?

Essa é a nossa aposta. Acreditamos que aquilo que se defende como caminho natural e único de formação filosófica no curso de Filosofia da UNESP representa a sedimentação histórica de práticas de ensinar e aprender filosofia, heranças de formação, cujos caminhos de construção foram esquecidos e separados das práticas atualmente consolidadas. Na próxima seção, contextualizaremos essa problemática dentro de nossas pesquisas e do ENFILO, tensionando-as de acordo com os discursos e percepções que circulam no curso de Filosofia da UNESP.

### **3.2. Do método estruturalista ao comentarismo: hipóteses explicativas de nossas heranças de formação**

Tentar explicar e problematizar nossas heranças de formação tem sido uma preocupação do ENFILO no decorrer de suas diferentes pesquisas. Sanabria de Aleluia (2014), em sua pesquisa de mestrado, abordou alguns acontecimentos históricos e políticos da criação da USP, detendo-se na importância da figura de Jean Maugué para constituição das diretrizes iniciais do ensino de filosofia naquela instituição. Alguns anos depois, Éliton Silva (2016), também em sua pesquisa de mestrado, estudou certos aspectos do método estrutural de Martial Guérout e Victor Goldschmidt à luz da problemática kantiana de aprender a filosofar e os efeitos dessas práticas na formação do professor de filosofia. Amanda Garcia<sup>41</sup> (2016), igualmente no mestrado, detém parte de sua investigação em defesa de uma filosofia não verbal para questionar o estado, as práticas e os pressupostos da filosofia brasileira. Essa prática se repete em sua pesquisa de doutorado, momento em que Garcia (2021) propõe uma forma de fazer filosofia para adiar o fim do mundo, contrastando com as práticas hegemônicas da filosofia no Brasil. No mesmo ano, Sanabria de Aleluia (2021) expande sua pesquisa sobre o ensino de filosofia na USP, com o objetivo de entender as descontinuidades e continuidades do ensino de filosofia naquela instituição, debruçando-se não só no método estruturalista de Guérout e Goldschmidt, bem como em sua recepção através de alguns professores

---

<sup>41</sup> Apesar da pesquisa de mestrado de Garcia não ser de orientação de Gelamo, ela participou da fundação do ENFILO, foi integrante dos dois projetos de iniciação à docência – PIBID e “Ensino de filosofia em espaços não formais”, não deixando de ser uma interlocutora e agente do grupo. Já no doutorado, ela fez sua pesquisa sob orientação do Gelamo.

tradicionais do curso de Filosofia da USP. Dentro desse panorama investigativo, inserimos também nossa pesquisa de mestrado (Rodrigues, 2020), cujo objetivo foi recuperar uma possível ressonância da herança estruturalista – proveniente de uma convivência acadêmica que se consolida na década de 1960 na USP, produto de uma recepção dos ensinamentos e vivências universitárias com Guérout e Goldschmidt – nas práticas de ensinar e aprender filosofia na licenciatura em filosofia da UNESP e na educação básica.

O ponto comum para o qual convergem todas essas pesquisas é uma forte relação entre o curso de filosofia da USP e da UNESP. Mas essa aferição não surgiu do nada. Ela faz parte, em primeiro lugar, de um registro comum dos estudos sobre a formação da filosofia no Brasil e dos debates sobre as práticas da filosofia da USP, que condicionam a profissionalização da filosofia universitária à consolidação dos arcabouços técnico-acadêmicos do jovem departamento de Filosofia da USP, na década de 1960 (Arantes, 1994; Marques, 2007, Domingues, 2017). De acordo com Arantes, essa época marcou a consolidação de “[...] um movimento coletivo que se cristalizou no final dos anos 60, quando as primeiras teses ‘europeias’ foram defendidas” e o estilo franco-uspiano de lidar com a filosofia se constituiu (Nobre; Rego, 2000, p. 351). Apesar das variedades individuais dos assuntos, prevalecia uma rotina de estudos “[...] coletiva no que se refere aos procedimentos básicos acumulados” (Arantes, 1996, p. 276), com técnicas e métodos intelectuais herdados de uma escola de historiografia francesa – representada pela convivência com Guérout e Goldschmidt e suas obras.

Por outro lado, esse ponto em comum entre as nossas pesquisas tem um valor contextual para nós que somos formados na UNESP. Primeiramente, pela razão de nossos professores serem formados na USP ou estudarem com professores provenientes dessa universidade. Há também o entrelaçamento histórico entre as duas instituições. A centralidade da história da filosofia na licenciatura e no bacharelado na UNESP e o destaque da USP nesse ramo formativo, constituindo-se referência para outros cursos, tornam-se outro elemento importante.

Guérout e Goldschmidt ou o método estruturalista de leitura dos textos filosóficos ficaram conhecidos nos estudos sobre a formação da filosofia universitária no Brasil, principalmente através das memórias e das narrativas de formação de Arantes (1994) e dos professores que compunham o departamento de filosofia da USP, na década de 1960, como são o caso de Bento Prado Jr, José Arthur Gianotti e Oswaldo Porchat Pereira. A centralidade geopolítica de São Paulo no destino do país e a

historicidade do curso de Filosofia da USP fortalecem uma narrativa de origem da filosofia universitária no Brasil e justifica, consequentemente, uma certa tradicionalidade de formação em história da filosofia, que tem como patronos as figuras daqueles dois historiadores franceses. Essa narrativa se presentifica no curso da UNESP e cria uma associação daquilo que nós somos como efeitos daquilo que se consolidou na USP. Em razão do curso se concentrar no interior de São Paulo e de grande parte de nossos professores ter feito sua graduação e/ou pós-graduação na USP ou na UNICAMP, sob a orientação de tradicionais professores da história da filosofia, a USP é uma referência paradigmática para a nossa atividade filosófica. Assim, leitura estrutural dos clássicos, Guérout e Goldschmidt são figuras que circulam nos corredores e, em alguns documentos, fortalecendo uma narrativa de tradicionalidade coletiva, de um trabalho sério e rigoroso nos estudos em história da filosofia.

Nessa direção, encontramos os depoimentos de Cruz Costa e de um dos primeiros professores do curso de Filosofia da UNESP, reafirmando esses laços históricos que nos unem. Em entrevista à revista *Trans/formação* do departamento de filosofia, inicialmente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis que, em 1976, passou a integrar a UNESP, Cruz Costa analisa os resultados dos 30 anos do departamento de filosofia da USP. Para ele, um dos produtos desses anos de trabalho está diretamente ligado à expansão e à criação de outros cursos de filosofia no país, como era o caso em Assis. “Tenho a impressão que estes 30 anos geraram muita coisa. O fato mesmo de vocês estarem aqui. A Faculdade de Filosofia de Assis é, como outras, o resultado do crescimento da Faculdade de Filosofia de S. Paulo” (Costa, 1975, p. 90). No mesmo registro de memórias, tem-se o depoimento de Caio Navarro de Toledo que rememora o início, ainda em Assis, destacando a influência do curso de filosofia da USP na instituição dos protótipos do departamento de filosofia da UNESP. Segundo Toledo,

No início, éramos praticamente uma espécie de sucursal do Departamento de Filosofia da USP. Os primeiros docentes em Assis foram indicados por professores da Faculdade de Filosofia da Rua Maria Antônia. É de se reconhecer que, neste início, não havia um projeto intelectual claro e definido do Departamento; afinal, éramos recém-formados, com pequena experiência docente, além de estarmos incertos quanto à definição da problemática de nossas pesquisas. Assis era a nossa iniciação acadêmica e intelectual. Éramos, sim, fortemente influenciados pelo estilo de trabalho intelectual vigente no DF da USP. Modelo de trabalho filosófico disciplinado e rigoroso e, acima de tudo, temido pelos estudantes que ousavam frequentar o curso da Maria Antônia. [...] A influência uspiana se manifestava na compleição dos cursos que ministrávamos em Assis, pelos autores escolhidos, pelo método de trabalho adotado e em seminários (a orientação metodológica estruturalista proposta por Victor Goldschmidt e Martial Guérout). (Toledo, 2012, p. 138).

Esses depoimentos são indícios históricos e filosóficos do curso de Filosofia da UNESP e da USP. Aquele estilo intelectual de trabalho rigoroso e disciplinado, nas palavras de Toledo (2012), reforça aquela narrativa de tradicionalidade de estudar e ensinar filosofia implementada na USP e retrata uma força institucional que opera como modelo intelectual para nós da UNESP. Além dessa possível influência formativa e coincidências históricas, destacam-se alguns diagnósticos partilhados por professores do curso. Importante dizer que toda preocupação diagnóstica em explicitar nossas heranças de formação não vem daqueles que mantêm uma relação mais próxima com o modelo uspiano, e sim daqueles que criticam esse modelo e se opõem a essas heranças.

No curso de Filosofia da UNESP, costuma-se enunciar uma oposição ao modo de encarar a educação e o fazer filosófico: a filosofia temática e a história da filosofia. Essa distinção não aparece no PPCF, embora seja vivenciada pelos estudantes do curso. O que se encontram são poucas indicações documentais que servem para aludir essa oposição. Vejamos algumas delas. No site de apresentação da pós-graduação em filosofia da UNESP, há a indicação, por exemplo, de dois perfis investigativos, um de natureza historiográfica e outro filosófico-interdisciplinar e temático, conforme se observa na página do site<sup>42</sup>.

Especificamente, o eixo central do PPGFIL compreende temas e questões referentes às relações entre cognição, razão, consciência e vida, sendo essas relações investigadas em duas perspectivas, que correspondem às linhas “Razão, consciência e vida” de natureza historiográfica, e “Filosofia da informação, cognição e da consciência”, com o perfil filosófico-interdisciplinar e temático.

Mas o que diferencia esses dois perfis? São diferenças de caráter institucional e organizacional das pesquisas na pós-graduação ou representam relações diferentes de fazer, ensinar e aprender filosofia? Na abordagem de natureza historiográfica, o objetivo fundamental é uma formação histórica que valorize o pensamento ocidental, trabalhando “[...] temas e problemas propostos por autores clássicos, especialmente da tradição francesa, alemã e inglesa”<sup>43</sup>. Nesse caso, as pesquisas “[...] inserem-se no âmbito da análise e da exegese de textos clássicos”<sup>44</sup> e estabelece uma relação disciplinar e monográfica em um autor ou sistema filosófico. Mesmo nos eixos

<sup>42</sup>O documento está disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/filosofia/apresentacao/historico/>. Acesso em: 07 fev. de 2022.

<sup>43</sup> Idem.

<sup>44</sup> Idem.

temáticos, como são os casos da Ética e Filosofia Política, privilegia-se a reconstituição histórica, uma vez que os “[...] estudos desenvolvidos na linha de pesquisa em Ética e Filosofia Política têm como fundamento teórico os grandes autores da História da Filosofia”<sup>45</sup>. Em síntese, as pesquisas de natureza historiográfica têm, como cerne, a reconstituição histórica do pensamento filosófico a partir do comentário dos textos clássicos, segundo aquelas práticas já elencadas também no perfil do bacharel do licenciado pelo PPCF.

Já na abordagem filosófico-interdisciplinar e temática tem-se como objetivo uma formação interdisciplinar. Seus pesquisadores analisam os pressupostos filosóficos das pesquisas contemporâneas sobre os processos “[...] cognitivos, perceptuais e informacionais e científicos bem como suas consequências”<sup>46</sup>. Em diferença à pesquisa histórica, a história da filosofia não ocupa o papel central, tampouco tem-se como metodologia de trabalho o exercício exegético e monográfico dos textos clássicos. Os temas/problemas são o centro da investigação e, dada a complexidade dos problemas tratados, preza-se por uma metodologia interdisciplinar que inclua o diálogo com outras áreas de conhecimento.

Na análise do documento, a disputa antes referenciada fica mais evidente, especialmente no que diz respeito ao uso da tradição filosófica e um questionamento do tipo de leitura dos textos clássicos dentro do itinerário formativo da instituição. Ainda que se resguarde a importância dos clássicos, condiciona-se sua leitura aos problemas contemporâneos. Em seguida, questiona-se o simples uso do recurso da leitura “estrutural” no estudo da tradição filosófica, de maneira a exigir que seu exercício não limite a atuação autônoma e crítica do estudo. Por fim, faz-se questão de dizer que as pesquisas filosófico-interdisciplinar e temática, por suas especificidades, atendem às demandas dos próprios estudantes, que querem elaborar e resolver os problemas contemporâneos, sugerindo uma associação entre essas pesquisas e a atualidade:

Um dos pressupostos fundamentais em ambas as áreas de concentração é que a formação filosófica deve articular os estudos dos textos clássicos da tradição com a análise de temas e problemas filosóficos. Reconhece-se que a leitura estrutural dos textos clássicos da tradição é um importante alicerce na formação filosófica, desde que exercida de modo a promover a autonomia intelectual e o espírito crítico. Em particular, nosso Programa, através da Área de Filosofia da Mente, Epistemologia e Lógica, visa também a dar base um diálogo interdisciplinar entre diversas áreas do saber, atendendo a uma

---

<sup>45</sup> Idem.

<sup>46</sup> Idem.



demanda cada vez maior de alunos interessados na discussão de problemas contemporâneos<sup>47</sup>.

Essas críticas são colocadas e melhor debatidas no texto *Informação e Ação: Notas sobre a experiência interdisciplinar na Filosofia* (2012), de autoria das duas professoras da abordagem filosófico-interdisciplinar e temática da UNESP, e do professor Willem Haselager. Inspirados no prof. Trajano, cuja atividade filosófica se torna modelo de “[...] valioso exemplo de filósofos que, sem perder de vista a especificidade da filosofia, abriram caminhos para a reflexão interdisciplinar” (Broens, Gonzales, Haselager, 2012, p. 93), eles apontam alguns limites da história da filosofia para a experiência interdisciplinar temática. Problematizam o pressuposto historicista do fazer filosófico, comum à abordagem histórico-filosófica, segundo o qual os estudos em filosofia devam ser, necessariamente, mediados pela história da filosofia, ou seja, que os caminhos e as possibilidades do que se estuda devem circunscrever-se aos horizontes postos pelos filósofos clássicos.

Para muitos, a reflexão filosófica será reconhecida como tal se apenas estiver inserida numa rota filosófica previamente traçada pelos clássicos. Esta concepção constitui basicamente uma salvaguarda metodológica, desejável, contra tentativas ingênuas de resolver problemas através de argumentos ou instrumentos reflexivos anteriormente postulados, evitando-se, assim, “arrombar portas abertas” ou “reinventar a roda”. Mas uma aplicação extremada dessa salvaguarda acaba por gerar uma tese problemática: a de que o exercício do filosofar precisa ser precedido por justificativa histórico-filosófica. Em outras palavras, a reflexão filosófica deve se submeter à autoridade dos clássicos. Uma ilustração desta tese consiste, por exemplo, quando se considera que um texto filosófico sobre o problema da relação mente/corpo deve necessariamente se restringir à reprodução passo a passo dos argumentos de algum filósofo, como Descartes (Broens; Gonzales, Haselager, 2012, p. 94).

Até que ponto devemos submeter a reflexão filosófica ao registro dos autores clássicos? Eis um lado do problema colocado. Outra camada de questionamento consiste na relação que se pode estabelecer com o clássico. O estudo que fizer uso dele precisa manter-se fiel ao contexto filosófico do autor? Afinal, qual é a relação a ser estabelecida com a história da filosofia, com um autor clássico, quando se tem como objetivo o debate de algumas problemáticas contemporâneas? O exemplo fornecido pelos autores elucida uma situação típica à rotina das discussões da filosofia da mente. O cogito cartesiano faz ressoar um conjunto de desafios e pressupostos na tradição filosófica que, apesar de ter sua emergência no horizonte filosófico cartesiano, seria

---

<sup>47</sup> Idem.

impossível nele se manter. Pensar contemporaneamente *com* ou *contra* Descartes exige um certo tipo de leitura e análise que não se limita à reprodução passo a passo de seus argumentos filosóficos, presa à leitura de seu pensamento, de maneira que a reprodução do que ele pensa se torne mais importante do que o pensamento problemático que *com* ele se constrói.

Entretanto, o que justifica a adoção de uma abordagem histórica, cujos pressupostos defendem não só a imprescindibilidade dos textos clássicos, mas também o resguardo da integridade interpretativa do pensamento do autor, suas doutrinas e os problemas tal como foram enunciados no horizonte teórico do filósofo? Segundo Broens, Gonzales e Haselager, aqueles que defendem o pressuposto historicista evocam, frequentemente, “[...] as colocações de Victor Goldschmidt, para quem as doutrinas filosóficas, como a cartesiana, são indissociáveis dos movimentos lógicos de que são fruto” (2012, p. 94). À luz das orientações de Goldschmidt, a interpretação dos clássicos só permanece válida, de maneira a não cair em uma interpretação dogmática, se o movimento reflexivo for acompanhado da sucessão lógica interna, dentro do próprio contexto ontológico e metodológico que as gerou.

Porém, eles discordam das diretrizes historicistas de Goldschmidt, uma vez que a filiação irrestrita dos estudos filosóficos aos quadros de referência consagrados impossibilita uma reflexão autônoma. Em suas palavras, “[...] tal impossibilidade prática resulta, entre outras, do tempo que a interpretação estrutural demanda”, e, além disso, da própria “[...] proibição explícita por Goldschmidt de avaliar as teses filosóficas fora do contexto lógico que lhe foram geradas” (Broens; Gonzales; Haselager, 2012, p. 95). Mesmo com essas críticas, eles reconhecem que essa é a abordagem vigente em muitas universidades brasileiras, uma vez que boa parte dos “[...] professores brasileiros de filosofia, até pela formação estruturalista presente em muitos dos cursos de Graduação em Filosofia de nosso país, optou por privilegiar, no ensino e em sua pesquisa, a interpretação estrutural dos sistemas filosóficos” (Broens, Gonzales, Haselager, 2012, p. 95).

Regionalmente, essas críticas são direcionadas à abordagem histórico-filosófica do curso de filosofia da UNESP. Quando o documento da pós-graduação traz uma ressalva ao uso da história da filosofia na pesquisa e no ensino, coloca-se em questionamento essa herança formativa estruturalista que serve de amparo à leitura dos textos clássicos. Não obstante se atribua importância à tradição filosófica, as condições que a leitura estrutural exige são problematizadas: por mais que a história da filosofia

ofereça ricos instrumentos para enfrentar problemas contemporâneos, a abordagem interdisciplinar temática “[...] não considera que as ferramentas estruturalistas de interpretação de sistemas filosóficos sejam sempre necessárias ou mesmo adequadas e nem que as teses filosóficas parem numa temporalidade lógica acima da possibilidade de refutação” (Broens; Gonzales; Haselager, 2012, p. 96). A estratégia da filosofia interdisciplinar e temática cultiva uma outra relação com o passado, a partir da qual, as teses e os instrumentos filosóficos históricos ultrapassam o horizonte histórico que lhe são próprios, privilegiando, conforme destacado no documento, a autonomia intelectual e o espírito crítico da investigação no contemporâneo.

Como dissemos anteriormente, esse texto é um dos que debate alguns pressupostos formativos do curso e problematiza uma suposta herança hegemônica de formação da filosofia universitária brasileira. Aliás, torna-se compreensivo que sejam os professores da filosofia temática que estejam preocupados em realizar essa crítica, uma vez que essa perspectiva é secundarizada na graduação<sup>48</sup> e se torna uma forma de resistência àquilo que nela permanece hegemônico, isto é, a abordagem histórico-filosófica.

Boa parte das críticas realizadas à abordagem histórico-filosófica tem como sustentação o pensamento e a atuação do prof. Trajano na UNESP. Não só a dissociação entre uma filosofia temática e história da filosofia, como também a associação das heranças filosóficas das universidades brasileiras ao método estrutural e à filosofia emergente na USP, remete ao modo como ele avaliava a formação dos cursos brasileiros. O texto de Broens, Gonzalez e Hanselager (2012) utiliza-o para criar uma imagem do que é feito hegemonicamente no Brasil. Importante ressaltar que, afora o valor histórico para a instituição, da qual faz parte desde a década de 1970, sua presença e participação no curso marcavam essas disputas internas ao curso. Sua figura deu vassão e força de existência a movimentos contrastantes às heranças formativas em filosofia,

---

<sup>48</sup> Isso não ocorre na pós-graduação. Historicamente, foram as pesquisas da filosofia temática que conduziram o processo de criação do programa de pós-graduação em Filosofia. “O Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL) da UNESP, campus de Marília, iniciou suas atividades em 1996, com a área de concentração em Ciência Cognitiva e Filosofia da Mente. O PPGFIL tinha um perfil filosófico-interdisciplinar voltado a investigar pressupostos e possíveis implicações epistemológicas e éticas da abordagem mecanicista da mente. [...] Em 2003, foi criada a área de concentração em História da Filosofia, Ética e Filosofia Política, a qual, junto com a área já existente”. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/filosofia/apresentacao/historico/>. Acesso: 26 de dez 2023.

sejam os movimentos de disputa entre a filosofia temática e histórica, ou mesmo dos estudantes que desejavam uma outra experiência filosófica de formação<sup>49</sup>.

O ensino de filosofia universitário e a formação de filósofos no Brasil foram preocupações que perpassaram a trajetória do prof. Trajano na universidade. Desde seus primeiros passos na graduação de filosofia na USP, sentia certo desconforto com a formação recebida e desejava algo diferente, conforme relata em entrevista à revista *Kínesis*: “Eu, pessoalmente, já estava descontente com o ensino na Graduação, porque queria ter uma formação de filósofo, escrever sobre temas que me interessavam e outros que pudessem aparecer, e não ficar fazendo comentários de autores, apenas”. (Moraes; Girotti, 2013, p. 3). Sua inquietude permaneceu mesmo no mestrado. Ainda que tenha escrito um projeto para discutir a ideia de verdade, amparado em Russell, Quine e Carnap, seu então orientador, Oswaldo Porchat Pereira, vetou sua proposta, justificando que tal tarefa só poderia ser feita no doutorado. Contudo, muito mais do que uma justificativa pedagógica, aos olhos do prof. Trajano, a defesa de uma formação através do exercício de comentar autores, tanto na graduação como na pós-graduação, constituía-se uma diretriz de formação, herdada da institucionalização da filosofia universitária no contexto brasileiro.

A implementação dos cursos universitários no Brasil caracterizou-se pela rejeição e substituição dos manuais de filosofia e história da filosofia pela leitura dos livros e textos filosóficos na língua original. Os estudos dos clássicos da filosofia francesa, alemã e inglesa, sobretudo na década de 1960, veio acompanhado “[...] de uma concepção de análise de texto rigorosa, a mais isenta possível, na época associada ao estruturalismo” (Arruda, 2013, p. 50). Em poucas décadas, foram formados pesquisadores internacionalmente competentes no gênero do comentário de obras, porém, esse gênero acabou ocupando todo o espaço destinado a outros gêneros da atividade profissional de filosofia.

No entanto, segundo o prof. Trajano, um curso universitário de filosofia deve contar, pelo menos, com três áreas de investigação profissional: i) a filosofia propriamente dita (filosofia temática), (ii) o comentário de obras filosóficas e a (iii) história da filosofia. A primeira área de atuação é aquela que faz o que os filósofos fizeram: debater problemas filosóficos e tentar solucioná-los. O comentário de obras

---

<sup>49</sup> Esse aspecto foi explorado por alguns estudantes de filosofia da UNESP ao analisarem a última reestruturação do curso (Cf. Garcia, 2021b; Silva, 2021; Oliveira, 2021; Costa, 2021; Rodrigues, Gelamo, 2021a).

filosóficas consiste na área da filosofia universitária dedicada aos estudos monográficos dos clássicos e dos filósofos, valorizando muito mais o entendimento de uma filosofia do que propriamente o desenvolvimento filosófico das ideias no tempo. Já a história da filosofia, entendida de modo menos abrangente como se costuma na universidade, consiste nos estudos dos itinerários das ideias e doutrinas no tempo e espaço, examinando a gênese de uma doutrina e escola filosófica em dado lapso temporal e a transformação das ideias na história.

Podemos distinguir três áreas de investigação dos profissionais universitários da Filosofia: a filosofia propriamente dita – isto é, aquilo que os filósofos fazem e produzem –, o comentário de obras filosóficas – aqui entendido de modo a incluir estudos que não entram nos detalhes das ligações da obra comentada com a literatura filosófica anterior e/ou posterior – e a história da filosofia – aqui entendida no sentido, menos abrangente que o habitual, de estudos que contam o itinerário das ideias e doutrinas no tempo e no espaço, examinando, portanto o surgimento e desenvolvimento desta ou daquela doutrina ou escola num determinado lapso de tempo, às vezes maior às vezes menor. (Arruda, 2013, p. 44).

Segundo o prof. Trajano, em quase todo o período de sua história ocidental, o pensar filosófico se configurou como uma forma temática de pensamento, o interrelacionamento entre saberes – filosofia, matemática, teologia, física, biologia, e, mais recentemente, psicologia, neurociência, antropologia – marca a história das contribuições dos mais diferentes filósofos ocidentais. De fato, a partir do século XVIII, houve os primeiros aparecimentos do distanciamento entre os saberes e uma tendência à disciplinarização e especialização das áreas, que se aprofundou no século XIX e XX. Pela primeira vez na história, passam a existir filósofos hostis à ciência e cientista hostis às artes e às filosofias. No entanto, essa tendência parece se alterar na metade do século XX, uma vez que, quanto mais uma disciplina avança, mais ela deixa visíveis os vínculos com tópicos de outras disciplinas mais ou menos próximas dela. E isso não é diferente no caso da filosofia. O desenvolvimento de outras disciplinas desemboca em novos problemas à humanidade e, conseqüentemente, aos filósofos. O que se tem agora “[...] é muitos filósofos, em todas as áreas, interagindo e atuando com os praticantes das demais modalidades da episteme, e sentindo-se à vontade fazendo isso” (Arruda, 2001, p. 119).

A forma de pensar do prof. Trajano embasa sua tripartição. Para ele, os filósofos não são estudiosos disciplinares, eles são estudiosos de questões. E isso ocorre porque os problemas são as personagens centrais da filosofia e de sua história, enquanto as escolas e os próprios filósofos são apenas coadjuvantes, alterando-se de tempos em

tempos. Como os problemas não são disciplinares, a filosofia só pode ser temática. Em entrevista à professora do curso, Mariana Broens e a João Antônio de Moraes, prof. Trajano reforça essas características da filosofia:

A filosofia é essencialmente temática. O que não é temática é a História da Filosofia. E essa distinção se faz muito importante. Mas a Filosofia, no sentido que os filósofos a praticaram, é sempre temática. [...] Para mim, não há qualquer obstáculo em minha prática, em meu pensamento, além do conveniente em sacrificar a identidade da Filosofia mergulhando num conjunto multidisciplinar. Por quê? Porque no meu pensamento nós não somos estudiosos de disciplinas. Eu não sou. Nós somos estudiosos de questões; onde as questões estiverem, estaremos lá. Há questões estrangeiras à Filosofia, como, por exemplo, na História natural, na Neurociência, etc., que possuem, aparentemente, relevância para clarificar questões da Filosofia da Mente, (e.g, identidade mente-corpo, entre outras) (Broens; Moraes, 2014, p. 308-310).

No entanto, em razão de nossas heranças universitárias, a filosofia temática não foi implementada nas universidades brasileiras. “A Filosofia no Brasil foi concebida num ‘pecado original’ nos anos de 1934-35, na USP. Por azar nosso, um azar verdadeiramente histórico, na instituição de filosofia predominaram os comentadores, e não os filósofos” (Moraes; Girotti, 2013, p. 14). Transmitido de geração em geração de professores, capilarizando-se através de um modo hegemônico de ensinar e aprender filosofia, predominou, em nossas universidades, apenas o gênero do comentário, criando um regime, intitulado pelo professor Trajano, de *comentarismo*. Esse é o pecado original da filosofia brasileira, essa prática restrita da filosofia como comentário, que se inicia com a chegada dos primeiros professores e que tende a permanecer hegemônico, obscurecendo as outras formas de atividade inerentes à reflexão filosófica original e regular na universidade:

Esse regime, caracterizado pelo domínio generalizado do comentário de obras, com a exclusão quase total do gênero filosófico e do histórico no sentido estreito, vou chamá-lo de *comentarismo*. [...] O comentarismo é o principal fator que tem entravado e atrasado o aparecimento na universidade brasileira de uma reflexão filosófica original regular e consistente. O ensino e a pesquisa em Filosofia já nasceram assim, e assim continuam até hoje. Portanto, o passado, com essa deformação comentarista, ainda está conosco quase que em sua inteireza; ele constituiu como que um pecado original, que, como tal, foi sendo transmitido de geração para geração de professores (Arruda, 2013, p. 50 – grifos do autor).

O comentarismo representa a exclusão da filosofia de qualquer outro gênero que não seja o comentário; representa uma hegemonia na forma de compreender e praticar a filosofia na contemporaneidade. E o grande problema do comentarismo é que a prática filosófica mantém uma relação estritamente disciplinar, em que o comentário dos

autores é mais relevante do que a resolução de problemas, afastando-se daquilo que o prof. Trajano considerava como fundamental à filosofia.

Essa crítica do prof. Trajano ao comentarismo denuncia, ao mesmo tempo, o funcionamento da filosofia universitária brasileira e as causas históricas de sermos o que somos em nível de filosofia acadêmica. Por ter sido formado na USP e por compor o curso de filosofia da UNESP desde os primeiros anos, ele problematiza aquilo que ocorrera na USP e via os efeitos também na UNESP. Isso fica claro na entrevista concedida à professora do curso, Mariana Broens, e ao estudante egresso do curso, João Antônio de Moraes, para avaliar as contribuições da profa. Maria Eunice para a Filosofia na UNESP. O prof. Trajano defendia a criação de um projeto e uma política de formação à filosofia universitária brasileira que corrigissem a deformidade comentarista e implantassem também as duas outras atividades filosóficas, especialmente a filosofia temática. Para ele, tanto filósofos, como comentadores e historiadores da filosofia são formados. Só que os cursos de formação de filósofos se diferenciam dos cursos de formação de historiadores e comentadores, justamente por seus exercícios de preparação. Caso se queira formar filósofos, devem-se exercitar as habilidades inerentes à filosofia, ou seja, se o objetivo é a formação de filósofos, devemos exercitar o filosofar, praticando exercícios que estimulem, desde o princípio, o estudante na atividade almejada. E ele reconhece que foi a prof<sup>a</sup>. Maria Eunice que o ajudou a implementar a filosofia temática no curso, apesar de também reconhecer que tal prática não deslanchou na instituição.

A filosofia é essencialmente temática. O que não é temática é a história da filosofia. E essa distinção se faz muito importante. Mas a filosofia, no sentido que os filósofos a praticaram, sempre é temática. Eu sempre sonhei em ter um grupo de investigação filosófico-temática e acho que o perfil da Maria Eunice contribuiu para alimentar esse sonho, porque ela vem de uma área não viciada pelo comentário, que é o caso da Física. A Filosofia, ao contrário, é hipercontaminada racionalmente pelo “comentarismo” (i. é, pela ignorância da Filosofia a favor de outro gênero que não o comentário). [...] É claro que a influência da pesquisa filosófico-temática não deslanchou em todo o Departamento como a gente gostaria. Tanto que a maioria de nossos colegas, por enquanto, não aderiu, mas alguns foram influenciados (eu próprio, a Profa. Mariana Claudia Broens, entre outros). [...] O Departamento de Filosofia da UNESP seria um Departamento igual a dezenas e dezenas de outros no Brasil, que são muito bons do ponto de vista do que se propõem a fazer. Realmente são. Têm departamentos muito bons, vários federais, alguns estaduais. O Brasil pode se orgulhar de ter uma estrutura de comentários filosóficos de nível muito alto. Pena que isso não se constitui enquanto Filosofia. Acho que a resposta é essa. Ao falar sobre isso nos damos conta de quanto o perfil do Departamento de Filosofia da UNESP deve às contribuições da Maria Eunice (Broens; Moraes, 2014, p. 308-313).

Nesse sentido, o prof. Trajano diagnostica a historicidade de nossas heranças de formação da UNESP, remetendo-as às Missões Francesas na USP, cujo acontecimento marcou gerações e gerações de pesquisadores na prática do comentário. O pecado original da filosofia no Brasil foi ter institucionalizado uma prática disciplinar em filosofia, que nos afastou dos funcionamentos da filosofia temática. Apesar do diagnóstico do prof. Trajano, que relaciona a institucionalização da filosofia da USP com a vigência da tirania do comentarismo na pesquisa e no ensino de filosofia no Brasil, entre os integrantes do ENFILO, havia certa dúvida em relação ao modo como ele formulava seu diagnóstico. Por mais que se acreditasse na dívida com essas experiências associada à USP, a simplificação do fenômeno à ideia de “pecado capital”, cuja origem ainda faz ressoar até os dias de hoje o comentarismo, parece excluir uma série de acontecimentos que são importantes para se entender aquilo que foi apagado na história de criação e constituição do curso de filosofia da USP. Vemos isso, por exemplo, nas afirmações de Sanabria de Aleluia, a saber: “apesar das palavras de Arruda indicarem bons caminhos investigativos, uma certa continuidade provoca certa desconfiança. O pecado original e sua transmissão de geração a geração não parecia ser algo simples” (2021, p. 26). Isso vale também para a nossa pesquisa de mestrado (Rodrigues, 2020), que, ao invés de nos contentarmos com a leitura do prof. Trajano, resolvemos olhar para os horizontes históricos e filosóficos das práticas historiográficas de Guérout e Goldschmidt e sua recepção nas práticas de ensinar e aprender filosofia na contemporaneidade.

Evidentemente que essas críticas são válidas quando se tem como objetivo restituir as relações de saber e poder que instituem os horizontes formativos filosóficos na USP, indagando suas consequências na UNESP. A crítica ao pecado original pode simplificar uma série de conjunturas históricas que, se problematizadas pela ótica do presente, poderiam nos ajudar a entender nossas práticas atuais de ensinar e aprender. Porém, será que a crítica ao comentarismo não traz uma intuição potente para explicarmos as nossas heranças de formação filosófica no curso de filosofia da UNESP? Se, certamente, ela não dá conta da historicidade dos fenômenos da instituição do curso de filosofia da USP até as nossas práticas atuais, o diagnóstico de prof. Trajano não captaria aquilo que se tornou hegemônico na filosofia universitária brasileira e, em especial, na UNESP, problematizando uma relação de ensinar e aprender filosofia, assim como de pesquisar na contemporaneidade?



Acreditamos que sim, e é o que defenderemos na próxima seção. Nosso objetivo consiste em mostrar como a instauração do curso de filosofia da USP e a influência de Guérault e Goldschmidt são utilizados para fundamentar uma narrativa de formação que, ao defender o estudo dos textos clássicos e a história da filosofia como único caminho de formação filosófica possível, excluiu quaisquer outras possibilidades de se ensinar, aprender e fazer filosofia no presente. Afinal, não é isso que fala o prof. Trajano ao dizer que o comentarismo consiste na exclusão de quaisquer outras relações na filosofia universitária? À luz de sua leitura, há espaço para problematizar como a recepção das lições de Guérault e Goldschmidt – encarnando os patronos do método estrutural de leitura de textos filosóficos – serve para justificar uma série de práticas hierárquicas na formação filosófica e no ensino de filosofia. Acreditamos que essas práticas refletem uma construção histórica discursiva que naturaliza a estreita relação entre a formação filosófica e a história da filosofia como explicação de textos clássicos.

Seguiremos as narrativas de Paulo Arantes (1994; 1996), intercalando com as memórias de parte do corpo docente do departamento de filosofia da USP. Em especial, duas figuras tornam-se cruciais para balizar os efeitos dessa recepção na USP: Oswaldo Porchat Pereira e Lívio Teixeira. O primeiro, representando a relação técnica e profissional de uma nova geração de professores do departamento na década de 1960 – composta, conforme Arantes (1994, p. 14-15), por José Artur Gianotti, Bento Prado Jr, e Ruy Fausto –, e o segundo – pertencente uma geração intermediária, de figuras como Cruz Costa e Gilda de Mello Souza, sucessores dos programas do curso de filosofia de Jean Maugüé – que se tornou muito importante para consolidar os estudos em história da filosofia na USP (Chauí, 2003). Enquanto a figura de Oswaldo Porchat Pereira será utilizada para entender o contexto dos ensinamentos de Goldschmidt no curso, a figura de Lívio Teixeira, ao conviver e defender a importância de Guérault para os estudos da filosofia no Brasil, nos ajudará a compreender, por sua vez, o uso das lições deste último. No final da seção, recuperaremos os efeitos colaterais desse projeto e disciplinamento em interlocução com uma série de críticas ao funcionamento da filosofia no Brasil. Essas críticas se aproximam muito daquilo que enuncia o prof. Trajano sobre o comentarismo e, por essa razão, podem nos ajudar a conceituar a herança de formação que se capilariza no curso de filosofia da UNESP.

### 3.3. A história da filosofia e o comentário: do uso didático e propedêutico à disciplina profissional

Retomar a recepção das heranças historiográficas que se cristalizam na década de 1960 é ter como pano de fundo o projeto de criação da USP<sup>50</sup>, três décadas antes, e, mais especificamente, o projeto de profissionalização da experiência filosófica universitária em São Paulo, iniciado a partir das Missões Francesas<sup>51</sup> e do começo da criação do aparato institucional em que a filosofia, daí em diante, viverá no país. Se há uma ideia que possa elucidar o contexto que tinge os documentos com os quais dialogamos na presente seção, essa ideia é modernização: uma tentativa de superação do déficit intelectual e cultural da experiência filosófica no país, para instaurar uma filosofia aos moldes do padrão universitário internacional.

De maneira geral, o papel das Missões Francesas para a filosofia foi considerado, por princípio, uma modernização de nossa forma de pesquisar, ensinar e aprender filosofia. Superar o antigo e reafirmar o progresso modernizador envolveu uma transformação da filosofia em sua experiência autodidata para um fenômeno acadêmico-profissional. Os caminhos do progresso levaram as experiências filosóficas brasileiras à universidade, lugar em que será ensinada e difundida como experiência intelectual continuada, estável e conforme um padrão reconhecido internacionalmente. À sombra da luz do progresso, qualquer expressão filosófica pré-universitária foi sentenciada como filosofia amadora: feita de improviso, sem rigor, afeita à novidade, seduzida pelas ideias gerais e pelas sínteses rasas e abstratas dos manuais e compêndios; uma filosofia

---

<sup>50</sup> De maneira geral, a criação da USP, em 1934, seguia o vetor de um triplo projeto, segundo Patrick Petitjean: “político liberal (formar elites paulistas para modernizar a nação brasileira), educativo (uma universidade, moderna, à imagem dos países europeus) e científico (uma forte demanda de ciência para o ensino, sobretudo para a formação dos pesquisadores)” (Petitjean, 1996, p. 261). No contexto do país, a década de 1930 foi atravessada pelo otimismo e pela ótica do desenvolvimento de um país novo, em modernização, mas com a consciência de ainda existir muito a ser feito. Em São Paulo, reagindo à política educacional do governo federal, a criação da USP fez valer um projeto de ilustração, concentrando na instrução pública de São Paulo um poder, inicialmente, aglutinador e depois irradiador de cultura. A FFLCH tinha a missão de promover a integração da nova universidade, mantendo um conjunto de ciências básicas ao lado das disciplinas de humanidades. Além disso, tinha como missão difundir no Brasil aquilo que havia de mais moderno nos diferentes campos das humanidades, incluindo a filosofia (Domingues, 2017, p. 57). Para mais detalhes sobre o projeto que envolvia a criação da USP e os seus desdobramentos na fundação da experiência universitária em filosofia nessa universidade, ver os trabalhos de Arantes (1994), Cordeiro (2008), Aleluia (2014).

<sup>51</sup> Além de São Paulo, as Missões Francesas tiveram sua importância para a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935 e incorporada à Universidade do Brasil (UB) em 1939. A UB foi criada duas vezes, uma em 1937 e outra em 1939. Émile Bréhier, eminente historiador da filosofia e conhecido no contexto universitário paulista, foi professor estrangeiro convidado na UDF, em 1936.

sem originalidade, feita a reboque dos fluxos de ideias alheias, sem qualquer continuidade entre as ideias e a construção de escolas de pensamento.

Esse projeto modernizador da USP se constituiu e se reforçou a partir de uma autoimagem negativa da filosofia e da intelectualidade pré-universitária brasileira<sup>52</sup>. Mesmo sem um conhecimento aprofundado e debatido da trajetória da reflexão filosófica nacional<sup>53</sup>, afirmava-se que aquilo que havia sido produzido intelectualmente até então era um trabalho amador, refém das novidades europeias. Sendo assim, a fundação da USP e o início do funcionamento acadêmico de filosofia marcaram o primeiro passo de um “transplante civilizatório” (Arantes, 1994), necessário para estabelecer uma nova direção aos rumos da filosofia no país. E, nesse contexto, a história da filosofia – como um tipo específico de conhecimento do passado e na condição de uma relação disciplinar – se tornaria o caminho naturalizado aos jovens aprendizes paulistanos, desempenhando a função de disciplinar o intelecto aos padrões internacionais. As palavras abaixo estão presentes no Projeto Pedagógico do curso de Filosofia da USP e reafirmam a autoimagem negativa da experiência filosófica pré-universitária brasileira, bem como o papel do estudo rigoroso da história da filosofia na esteira do projeto de modernização:

Desde o início, a preocupação fundamental do Departamento de Filosofia foi com o rigor dos estudos filosóficos, contrapondo-se ao ambiente intelectual do país que, principalmente na primeira metade do século XX, caracterizava-se por certa fluidez e abuso da retórica, bem como pela importação acrítica de novidades europeias. Os primeiros professores franceses, construtores iniciais de nossa tradição, pautavam o trabalho pela análise das ideias a partir da leitura rigorosa dos textos, mormente clássicos. Tal perspectiva de formação marca até hoje o estilo de trabalho do Departamento de Filosofia e tornou-se paradigma para vários núcleos universitários de Filosofia que se constituíram posteriormente (São Paulo, 2021, p. 9).

Na medida em que o intelectualismo superficial brasileiro só seria superado através do estabelecimento institucional e do transplante acadêmico, o rigoroso

---

<sup>52</sup> O diagnóstico que denuncia a ausência de uma filosofia brasileira antecede a criação da USP. Segundo Canhada (2017), desde *A filosofia no Brasil*, primeiro texto que se reporta à produção filosófica brasileira e aos seus autores, Sílvio Romero cria um discurso que reverbera nas mais diferentes tentativas históricas da filosofia feita no país, como são o caso de Leonel Franca e Cruz Costa. Trata-se, sobretudo, de um discurso que desqualifica o próprio objeto dessas histórias – os supostos filósofos e suas obras –, colocando, em seus devidos lugares, autores que se pretendem filósofos, mas não são dignos de ocupar esse posto. Essa deslegitimação daquilo que foi produzido visava sempre à instauração de um novo modelo de intelectualidade ou afirmação de um projeto intelectual em específico, que não se encontraria na história analisada, criando um sentimento de ausência, de um território arrasado e, consequentemente, a falsa projeção de um começo absoluto.

<sup>53</sup> Estudos históricos recentes procuram desconstruir essa imagem, de maneira a mostrar como a produção intelectual pré-universitária é bem diferente daquilo que se acostumou a ser reafirmado pelos discursos do progresso universitário. Cf. Margutti (2013; 2020) e Canhada (2017).

conhecimento histórico da filosofia se apresenta como caminho responsável pela assimilação e aprendizado das novas lições. Apesar do primeiro professor do curso ter sido Étienne Borne, as narrativas de emergência do transplante civilizatório e do destaque à história da filosofia como disciplina intelectual apontam para Jean Maugüé. O texto dele, *Ensino da filosofia: suas diretrizes* (1955), foi considerado por Arantes (1994) como a “certidão de nascimento” da filosofia universitária na USP, demarcando, além disso, a estreita aliança entre história da filosofia e formação brasileira. Todavia, parece ser impossível comparar as técnicas e a relação historiográfica de Maugüé com Goldschmidt e Guérault, bem como suas maneiras de habitar a universidade. As narrativas em torno da convivência e do ensino do herói-fundador caracterizam uma exibição ensaística do pensar, ainda generalista – não do modo pré-universitário –, que misturava as questões atuais com os grandes temas da história da filosofia, atuação nada semelhante aos outros dois historiadores franceses. Talvez se não fossem as memórias de Antônio Cândido e Gilda de Mello, resgatadas e amplificadas analiticamente por Arantes (1994), a figura de Maugüé poderia estar esquecida<sup>54</sup>, principalmente por representar uma época de formação ainda mais genérica da faculdade, em contraposição à rotina especializada de estudos que os outros professores franceses fundaram na universidade. Sobre essa distinção da primeira época formativa e da que viria em sequência com a vinda de outros professores franceses, descreve Antônio Cândido:

Depois da Guerra, com a Faculdade amadurecida, as coisas mudaram e vieram professores franceses que, ao contrário dele, eram filósofos empenhados em desenvolver uma carreira profissional específica e orientar os estudantes no mesmo sentido. Eram filósofos formando filósofos. Além disso, Cruz Costa e Lívio Teixeira, seus substitutos, estabeleceram um sistema segundo o qual jovens licenciados brasileiros passaram a fazer em universidades francesas estágios de dois e três anos, o que deu solidez e especificidade à sua formação. Na Faculdade de São Paulo a filosofia deixou então de ser, como em nossa época heróica, uma espécie de visão genérica. Maugüé estava sendo superado e as novas gerações o esqueceram rapidamente (Mello e Souza, 2007, p. 12).

---

<sup>54</sup> Em entrevista a Denilson Cordeiro, disponibilizada em sua tese sobre Jean Maugüé, Antônio Cândido relata: “Pelos anos afora, sempre dissemos [Antônio Cândido e Gilda] ou escrevemos alguma coisa sobre ele, ressaltando a sua importância no tempo da nossa formação. Acho que sem nós ele teria sido completamente esquecido. Os jovens que vieram depois o ignoravam, porque não deixou obra escrita que pudessem consultar, e com certeza o desprezaram “porque não era filósofo”. Em seguida, foi fundamental a atuação de Paulo Arantes que, por causa do que ouvia de nós, se interessou por Maugüé e definiu muito bem a natureza de sua atuação num livro importante (Mello e Souza, 2007, p. 199). Ainda sobre o esquecimento de Maugüé destaca Gianotti: “Ao chegar ao Departamento em 1950, não tanto como calouro pois já tinha frequentado por dois anos curso de Letras Clássicas na qualidade de ouvinte, posso assegurar que poucos se lembravam da existência de Maugüé” (1994, p. 246).

Porém, parece-nos difícil negar que uma prática acadêmica de filosofia, já consolidada na França, se inicia com Maugüé e suas diretrizes, fortalecendo o discurso em prol da modernização da experiência filosófica no país. A centralidade e primeiridade da história da filosofia no ensino e formação filosófica, a leitura rigorosa do texto clássico em contraposição ao uso dos manuais no ensino e aos objetos de estudos filosóficos comuns à produção filosófica brasileira, criam e corroboram com uma dimensão de modernidade e atualização dos hábitos filosóficos do país, em detrimento daquilo que existia anteriormente. Mesmo jamais habitando a carreira universitária na França<sup>55</sup>, a presença de Maugüé, especificamente, e a criação da USP, de maneira geral, anunciam a transição entre o diletantismo/filoneísmo e uma prática filosófica universitária. Se Maugüé não poderia formar filósofos, no sentido como os tempos modernos exigiam, de certa forma, a experiência filosófica brasileira anterior passa a ser silenciada e substituída por uma nova rotina de estudos filosóficos e novos objetos, fortalecendo, assim, um discurso de inauguração e hierarquização de uma nova forma de ensinar e aprender filosofia<sup>56</sup>, em que o brasileiro deveria estar disposto a se disciplinar. Recorremos ao texto de Canhada para ilustrar o ponto em questão:

Entre o gosto pela filosofia e a aptidão para realizá-la haveria uma distância transponível apenas por intermédio de uma disciplina de pensamento. Cabeças mal-formadas, voltadas para as “ideias gerais” e desprovidas, nas palavras de Étienne Borne, do ‘senso crítico e histórico’, deveriam passar por um *dressement* do espírito de modo a se formar o que Jean Maugüé denomina “discernimento”. Segundo este autor, a aquisição de um “tato histórico” deveria ser dada por uma reorientação tanto do objeto do conhecimento filosófico, quanto pela maneira de tratar esse objeto. Ou seja, trata-se aqui de uma disputa tanto sobre o que seja legítimo do *passado filosófico*, quanto pelo que seja o *melhor instrumento* que daria acesso a ele. [...] O ensino de um modo de leitura de textos filosóficos, neste momento, não significava ainda a defesa estrita de um rigor metodológico tal como irá ocorrer em meados de 1950. A defesa do domínio da história consagrada da filosofia – “ler os clássicos” – e de uma suposta disciplina do pensamento parece contribuir, sobretudo, para a construção de uma figura de um *outro* que se deve endireitar para que a filosofia possa acontecer no Brasil. Um dos inauguradores do ensino universitário brasileiro em filosofia, Maugüé, portanto, possui uma atividade cuja contribuição seria dupla: formalizar em novos termos a disciplina universitária de filosofia e ajudar a construir uma *imagem* de que faltaria aos brasileiros uma *correta compreensão* do filosofar, assim como uma base histórica sobre a qual poderiam construir um “verdadeiro” edifício filosófico (Canhada, 2017, p. 18-19 – grifos no original).

<sup>55</sup> Maugüé jamais defendeu seu doutorado e se aposentou como professor de Liceu (Cordeiro, 2007).

<sup>56</sup> As condições do ensino filosófico de Maugüé não deixavam de ressoar as heranças formativas do jovem professor francês, antigo *normalien*. Segundo Arantes (1994), elas estavam ancoradas em uma tradição universitária com a idade da Terceira República da França, marcada pelo neokantismo.

Nesse sentido, não obstante prevaleçam as diferenças e linhas de descontinuidades entre a época de ensino de filosofia na USP com Maugué e das primeiras gerações em relação às décadas posteriores, seu projeto de formação do discernimento, tendo a filosofia como iniciação para analisar a sociedade, a política e a cultura, não deixa de estar inserido em uma camada discursiva de afirmação hierarquizante de institucionalização da educação filosófica, reforçando um programa disciplinar e modelador aos brasileiros de ajuste histórico ao desenvolvimento do fenômeno filosófico internacional.

Apesar de ocorrerem em momentos distintos e existir uma descontinuidade teórica e dos usos da história da filosofia entre as décadas iniciais e os anos de 1950 e 1960, as lições e as práticas historiográficas de Guérout e Goldschmidt são recepcionadas também no interior desse projeto, ou seja, estão marcadas por um discurso modernizador em favor da disciplinaridade técnica do trabalho filosófico, estabelecendo, em solo nacional, uma rotina profissional universitária de padrão europeu/francês, na qual a história da filosofia, como estudo dos textos clássicos e sob a inspiração dos preceitos do método estrutural, terá um papel propedêutico e didático à consolidação de uma rotina profissional.

Na França, os trabalhos de Guérout e Goldschmidt se ajustam ao momento histórico em que a filosofia se torna também um problema histórico-historiográfico e histórico-filosófico. A vigência e a valorização da história da filosofia como atividade do ramo filosófico são reflexos do próprio contexto da filosofia francesa, de maneira específica, e da filosofia, de maneira geral, em virtude do desenvolvimento frenético da ciência. A ascensão da ciência resulta na decomposição da filosofia em múltiplas ciências distintas, na tentativa de conferir positividade às diferentes áreas que eram anteriormente de propriedade da filosofia, gerando uma filosofia autocentrada, distante de suas pretensões metafísicas anteriores de conhecimento. Contestada e disciplinarmente separada de outras áreas do conhecimento, resta à filosofia o “[...] consolo de ser seu próprio tribunal, instância a que apela sem garantia de legitimidade de o ato ser reconhecida ou considerada. Mas esse retorno é agora mais profundo e demorado: os vários sistemas em seus próprios tempos.” (Marques, 2007, p. 105). Impedida de voltar-se à realidade como costumeiramente fazia, a filosofia volta-se para si mesma; é esse o único sentido que a faz se demorar consigo e “[...] redescobrir-se historicamente”. (Marques, 2007, p. 108).

A presença daqueles dois historiadores da filosofia em solo brasileiro nos aproxima dessa reinvenção da filosofia como história da filosofia, especialmente à luz da linhagem de uma escola francesa de historiografia da filosofia. Segundo Marques (2007), o conceito de escola não se confunde com a projeção de um mestre ou de ensinamentos comuns que são obedecidos pelos discípulos, mas se trata de uma partilha de uma concepção filosófica de história da filosofia e uma metodologia de leitura e interpretação das obras filosóficas que se enraízam em pressupostos de aceitação geral e em discussões que se tornam comuns. Émile Boutroux marca o início florescente de um conjunto de textos e pequenas obras dedicadas à historiografia da filosofia e às relações entre a filosofia e história da filosofia na França, cuja posição no debate, 70 anos depois, Guérout e Goldschmidt “[...] apresentam o refinamento e a cristalização de conceitos desenvolvidos no período anterior” (Marques, 2007, p. 103).

Dessa condição, emerge a figura do historiador-filósofo, cujo ofício consiste em reviver histórica e filosoficamente as filosofias do passado. Vejamos o que diz Guérout sobre isso:

A história da filosofia na França, de Victor Cousin aos nossos dias, oferece uma grande variedade de escolas e tendências. Ela desenvolve-se gradualmente para depois resultar no século XX, numa incomparável floração de historiadores-filósofos, que combinam em seus trabalhos a mais alta preocupação pela objetividade histórica com a pesquisa filosófica em profundidade” (Guérout, 1988, p. 737 apud Marques, 2012, p. 16).

Para o historiador-filósofo, a experiência filosófica mostra a indestrutibilidade filosófica das filosofias, independentemente de sua pretensão a uma verdade representativa. Inabalável à refutação científica ou à condição contraditória recíproca entre as filosofias – enquanto teorias –, o historiador da filosofia vê as obras filosóficas “[...] como objetos indestrutíveis para a história; e, em consequência, sempre válidos para a consciência filosófica e dignos de ser erigidos como objeto de uma historiografia possível” (Guérout, 1968 [1956], p. 196). Assume-se, assim, a perenidade dos sistemas filosóficos como um fato histórico: desde a origem da filosofia ocidental, eles se apresentam como válidos para as reflexões filosóficas, seja através de uma retomada polêmica ou histórica.

Nessa direção, o historiador-filósofo recupera o fato histórico da perenidade da filosofia pelo interesse científico, em busca de realizar um resgate histórico dos sistemas filosóficos do passado. Um dos seus objetivos versa na reconstituição dos sistemas, a fim de “[...] representá-las à consciência filosófica do momento, segundo o sentido

autêntico em que se presume que seus autores a entendiam” (Guérout, 1968 [1956], p. 191). Do ofício do historiador, exige-se frieza e objetividade, um olhar distanciado que seja capaz de assegurar aos leitores do presente a compreensão íntima e autêntica dos filósofos do passado.

Por outro lado, apesar da pretensão de alcançar a verdade histórica, segundo as verdadeiras intenções do autor, a atividade do historiador-filósofo não deixa de ser qualificada como um ramo da atividade filosófica. Como lembra Goldschmidt (1970, p. 140), da história da filosofia será exigido, “[...] ao mesmo tempo, ser ciência rigorosa e, entretanto, permanecer filosófica”. O espírito que guia o historiador-filósofo é o filosófico, o que lhe interessa é a potencialidade filosofante imanente à verdade histórica, tal como apresenta Guérout:

A indissolubilidade da filosofia e sua história é uma característica essencial do fato dessa história. Quaisquer que sejam suas formas, por desligada, objetiva e crítica que possa ser concebida, essa história é sempre, ao mesmo tempo, filosofia, sendo o interesse que a sustenta o da filosofia e não da história. A pesquisa da verdade histórica não tem por fim último essa mesma verdade histórica, mas a valorização das capacidades de sugestão filosófica que essa verdade encobre a título de filosofia. Não se trata de satisfazer a uma vã curiosidade erudita, nem uma preocupação em relação à psicologia, sociologia, etc., mas de assegurar o melhor contato efetivo entre o pensamento filosófico do momento e o autêntico pensamento de outrora, em vista de fortificar e de estimular a reflexão filosófica presente (1968 [1958], p. 191).

No entanto, a estabilização da escola francesa de historiografia da filosofia aconteceu, no Brasil, sem existir uma recepção dessas relações entre a atividade filosófica e a história da filosofia. O ofício do historiador-filósofo e suas práticas são recepcionadas especialmente sob o registro metodológico, ignorando todo o debate histórico e o esforço de auto-compreensão da filosofia que a “dianoemática” – teoria filosófica que subentende e legitima os trabalhos históricos – se insere, tema do qual se ocupam os historiadores franceses desde os tempos de Boutroux (Marques, 2007, p. 131). Da convivência com Guérout e Goldschmidt, extrai-se um imperativo de adesão metodológica e não a discussão e o exame da metodologia empregada. O objetivo fundamental era criar uma etapa de formação intelectual:

[...] a estabilização da escola francesa entre nós não era exatamente compatível com o exercício de questionamento das relações entre filosofia e sua história. O aprendizado dessa técnica de leitura e explicação das obras filosóficas era uma etapa de formação intelectual estrita, momento didático que só podia ser recebido passivamente. [...] O ensino de filosofia por meio do qual nós nos emancipávamos tinha um indisfarçável vigor metodológico ou um caráter provisório manifesto no padrão historiográfico que modela os cursos, o qual, porém, sobrevivera bom tempo na exclusividade, fazendo a história da filosofia a filosofia possível (Marques, 2007, p. 19).



Essa herança historiográfica não foi uma inspiração mais profunda para aqueles que a importavam. O que ocorreu foi um transplante pela metade, que deixava de lado as elucubrações e o contexto histórico e filosófico que acompanhavam o enunciado técnico dos patronos franceses, fazendo valer estritamente uma relação metodológica e propedêutica, condicionada à técnica de leitura e explicação das obras filosóficas. Prevalencia, assim, mais o “[...] ‘espírito’ do que a letra” (Arantes, 1994, p. 16). Em outras palavras, com os dois historiadores franceses, redescobria-se a atividade histórico-filosófica como experiência acadêmica de reconstituição objetiva dos sistemas filosóficos, preservando a autonomia dos sistemas e do discurso filosófico em relação à sua gênese histórica, a fim de resguardar a intenção lógica e demonstrativa dos filósofos. Aquilo que estava em questão – e isso se fazia evidente nas memórias e nas defesas de vários interlocutores do rigor metodológico da prática filosófica da USP – era estabelecer uma formação técnica, concentrada em uma abordagem analítica e monográfica da história da filosofia, cujos preceitos metodológicos garantiriam uma compreensão verdadeira e rigorosa do pensamento filosófico.

Nesse sentido, a recepção dos ensinamentos de Guérault e Goldschmidt fortalecia um discurso de preparação para um filosofar futuro a partir do disciplinamento técnico, diferenciando a produção acadêmica uspiana do resto do país. Assim, ao invés de almejar o estabelecimento de uma rotina de estudo especulativa, de debate e a problematização filosófica do presente, valorizar-se-ia a paciência propedêutica do discípulo, que busca primeiramente o caminho tortuoso do conhecimento objetivo, especializado e profissional pela via da história da filosofia antes de arriscar alçar voos filosóficos amadores.

Livio Teixeira, em um texto de homenagem a Guérault, evidenciava a importância dos estudos de história da filosofia para a emancipação da filosofia universitária no Brasil e o papel crucial de Guérault nisso. Ele reforça que a filosofia acadêmica nascente necessitava superar o desajuste cronológico cultural, oriundo das condições geográficas e econômicas do país. Por ainda ser uma nação jovem, não existia uma troca e importação cultural equilibrada com os países europeus. No Brasil, os temas filosóficos e autores eram estudados pelo critério da novidade ou segundo sua utilidade, ainda sem o devido espírito crítico que caracteriza os estudos filosóficos europeus. Então, à falta de densidade cultural do país, a formação histórica forneceria os critérios para balizar as ideias no tempo e também ajudaria a evitar os dogmatismos

precoces e ensaios pouco rigorosos – supostamente inerentes às relações pré-universitárias da filosofia brasileira<sup>57</sup>. Essa disciplina de estudo ampliaria o acervo cultural e ajudaria na relativização do peso dogmáticos dos sistemas filosóficos:

Sobre esse ponto, estamos em uma situação diferente, poderíamos dizer, de densidade cultural. Nossa atmosfera é como rarefeita. Há coisas essenciais que nos fazem falta e que constituem a própria ambiência da cultura europeia. No que toca à filosofia, a presença da história é, sem dúvida, um desses elementos, talvez o mais importante. Essa atmosfera de pensamento histórico é solidária, naturalmente, da eficácia do espírito crítico que, por sua só presença, limita os exageros, as distorções, a fatuidade, os improvisos e o diletantismo. Por outro lado, a própria riqueza e a variedade do pensamento europeu reduzem as diversas orientações a uma sorte de relatividade, a um balanço de conjunto de valores que estabelece o equilíbrio do conjunto (Teixeira, 2003 [1964], p. 198).

Quando Teixeira descreve o cenário filosófico brasileiro ao leitor francês, ele compara a realidade cultural brasileira com a europeia. A ausência de uma cultura amadurecida gerava consequências no desenvolvimento da rotina profissional de estudos filosóficos no país: ainda faltava aos brasileiros essa verve histórica que, ao fornecer um conhecimento perspectivo da tradição filosófica, abriria espaço para uma prática filosófica crítica, balanceada, que evitaria os perigos do amadorismo em matéria de filosofia. Seja através dos eternos recomeços, marcados pelos influxos teóricos europeus, seja ainda em razão de um projeto de nacionalização da filosofia, em que se valoriza única e exclusivamente a história e os problemas específicos ao Brasil, o que se devia perseguir, para o catedrático uspiano, era o aprofundamento dos estudos e da reflexão filosófica. Diferentemente das ciências em que essa cultura histórica não é de todo necessária, para a filosofia a história permanece essencial: para compreender aquilo que há de novo no pensamento filosófico europeu ou para estabelecer o novo na filosofia, faz-se preciso reportar à história da filosofia. Nas palavras dele: “[...] a formação filosófica exige uma formação histórica” (Teixeira, 2003 [1968], p. 195).

E é dentro desse contexto e projeto de formação filosófica que os trabalhos de Guérout teriam muito a oferecer. Sabe-se que, na França, o historiador francês era reconhecido por suas pesquisas históricas e filosóficas sobre a história da filosofia,

---

<sup>57</sup> Sobre o diletantismo brasileiro, essa relação amadora de importação acrítica da cultura europeia, sem o filtro histórico necessário que baliza as ideias novas ao contexto e desenvolvimento histórico, Teixeira escreve: “Quanto às importações culturais, o Brasil foi sempre uma terra fértil. Tudo o que chega aqui desponta bem; há lugar para tudo. Livros que chegaram aqui quase ao acaso das comunicações fizeram que filósofos muito secundários na Europa tivessem sua chance no Brasil. Mas fossem filósofos de valor secundário ou verdadeiramente filósofos importantes, houve um tempo em que a regra era sobretudo citá-los por seu prestígio de autores consagrados. [...] Poder-se-ia, como ilustração, lembrar a obra de Farias Brito, cujo centenário foi comemorado esse ano. É um exemplo de diletantismo filosófico. De sua obra se disse, com razão, que é um eterno recomeço, o comentário nunca terminado das doutrinas filosóficas europeias do século XIX” (2003 [1968], p. 196).

desempenhando um papel importante no debate da temática e no fortalecimento da figura do historiador-filósofo. Entretanto, não havia espaço para essas reflexões, tipicamente europeias, no contexto brasileiro, tamanha era a falta de perspectiva histórica e cultural do país. Antes de discutir os problemas histórico-historiográficos e histórico-filosóficos relativos ao trabalho do historiador da filosofia, os ensinamentos de Guérout e a história da filosofia precisavam ser utilizados propedeuticamente para adquirir o senso histórico e cultivar, simultaneamente, uma disciplina de pensamento que nos aproximasse às práticas culturais europeia. Como diz Teixeira: “[...] nosso problema, pois, não é tanto saber como a filosofia pode se portar diante de sua própria história, mas de conhecer melhor a própria história da filosofia e ter curso a ela a um elemento de alguma forma pedagógico para nossa formação filosófica” (2003 [1964], p. 198).

No que diz respeito ao conhecimento da própria história da filosofia, Teixeira afirmava que o francês marcou a forma de ensiná-la e estudá-la na USP<sup>58</sup>, sendo precursor de uma metodologia conhecida pela busca de uma relação objetiva com a história da filosofia. Por mais que seja difícil ascender à objetividade quando o assunto é história da filosofia, Guérout mostra que o “[...] historiador deve permanecer fiel ao filósofo que ele estuda” (Teixeira, 2003 [1964], p. 199). Em contraste aos historiadores da filosofia para os quais os estudos históricos devem ser feitos a partir das determinações sociais do pensamento filosófico, e que só isso pode ser chamado de história, Guérout oferece, ao estudante brasileiro, um modo de estudo da história da filosofia pela exatidão da estrutura do pensamento do filósofo. Somente a partir dos textos e do seu real filosófico, e não de seu contexto, que o historiador da filosofia permite uma verdadeira compreensão do pensamento filosófico. Para Guérout, as filosofias são como “[...] monumentos arquitetônicos, cujo material são as ideias, mas que não chegam a serem filosofias senão por sua efetiva demonstração” (Teixeira, 2003 [1964], p. 199). Sendo assim, sua abordagem histórica prevê que, para entender as ideias filosóficas, só percorrendo o mesmo caminho, as razões e suas ordens tal como sugere o próprio filósofo, razões e ordens que são instituídas pelo método demonstrativo de cada sistema filosófico. O que Guérout propaga é um método de restituição

---

<sup>58</sup> Guérout foi professor contratado da cadeira de História da Filosofia, entre 15/07 e 31/12/1948, e professor visitante da mesma cadeira, de 01/08 a 30/11/1949. Já no segundo semestre de 1951, Guérout visita a USP, ministrando duas séries de aulas: uma sobre os pré-socráticos, para o 1º ano de Filosofia, outra sobre Leibniz, para o 2º ano (Marques, 2007, p. 15-16).

histórico-filosófica através da identificação do caráter lógico e arquitetônico, teórico e artístico de cada filosofia:

Nessa ordem de ideais, temos o prazer de testemunhar nosso reconhecimento ao Sr. Martial Guérout que quis por bem aceitar, há alguns anos, o convite da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, para ocupar a cadeira de história da Filosofia. Seus cursos sobre a historiografia da história da filosofia, sobre Descartes, Kant e Leibniz marcaram profundamente o ensino de história da filosofia entre nós. Ele nos mostrou de uma forma magistral como se deve analisar os textos investigando a estrutura de uma obra e o método demonstrativo de que serve o filósofo. (Teixeira, 2003 [1964], p. 200).

Além das lições de um fazer histórico-filosófico que mantém essa objetividade na interpretação do sistema filosófico, Teixeira quer destacar, principalmente, a questão formativa envolvida nessas práticas e como elas se tornaram pertinentes à realidade brasileira, porque ajudaram a disciplinar os impulsos diletantes, filoneísta e nacionalistas de filosofia no país. Não obstante, na França, a discussão metodológica de história da filosofia – embasada no estudo e nas descobertas dos manuscritos, na tradução dos originais, na metodologia de leitura e interpretação dos sistemas – ocorresse concomitantemente à discussão de filosofia da história da filosofia, no Brasil, o método histórico de Guérout funcionaria como estratégia pedagógica de formação intelectual. Sua proposta de emancipar da filosofia profissional brasileira convergia na adoção de um antídoto: o rigor metodológico da leitura e explicação estruturalista dos textos clássicos. O primeiro e único passo para a filosofia futura brasileira só poderia ser a história da filosofia, uma vez que a procura da objetividade e a restituição da estrutura dos sistemas filosóficos consistiriam em um convite à disciplina de pensamento que tanto nos falta:

Para lá da importância dos trabalhos do M. Guérout para a renovação dos estudos da história da filosofia na Europa, eles têm para nós no Brasil, uma significação a mais: o *método histórico dele é um convite à disciplina do pensamento filosófico, que com tanta frequência nos faz falta*. Poder-se-á adquirir esta disciplina justamente pelo esforço que consiste em verificar rigorosamente nos grandes sistemas filosóficos, o que é a “ordem das razões”. E para corrigir as pretensões nacionalistas que surgem presentemente no Brasil, é preciso nos recordemos, ainda uma vez, que a história da filosofia é a condição da própria filosofia (Teixeira, 2003 [1964], p. 200 – grifos nossos).

Nesse contexto de formação, a recepção brasileira de Guérout fez possível uma distinção entre o comentador e o teórico da história da filosofia, prevalecendo o primeiro em relação ao segundo. No entanto, não há nos pressupostos e práticas do historiador da filosofia francês uma condição estritamente didática do fazer histórico, e sim o ofício do historiador da filosofia, cujo equilíbrio filosófico e científico o

qualificam. Os estudos de Marques são reveladores dessa condição do historiador-filósofo e são importantes para destacar aquilo que, de fato, foi importado dessa herança historiográfica e quais eram os objetivos e projeto de formação com base na história da filosofia. Sobre isso, destaca-se um texto do autor que, ao retomar os escritos de Lívio Teixeira (o mesmo que até agora acompanhamos), mostra a adequação das lições de Guérout ao solo brasileiro:

Embora tais palavras [de Lívio Teixeira] tivessem sido publicadas num livro em homenagem a Guérout, ao enfatizar o papel formador da história da filosofia (e, pois, o de quem com ela se ocupava), pondo de lado o viés especulativo com o qual se lhe quisesse considerar, tais palavras distinguem implicitamente entre um Guérout-comentador e um Guérout-teórico da história e da historiografia da filosofia, optando claramente pelo primeiro, cujos trabalhos, assim, concorriam em prol de nossa formação. Mas a argumentação em favor de uma história da filosofia propedeuticamente estabelecida é estranha e oposta à de Guérout. Nem atenção curricular provisória, nem recurso metodológico à mão, mas interdependência radical, fato incontestado cuja legitimidade se trata de estabelecer. Se se nota em Guérout a diferenciação entre o historiador da filosofia e o filósofo, tal não anula nem sequer enfraquece a intimidade entre história (da filosofia) e filosofia, cristalizada na expressão “historiadores-filósofos”. (Marques, 2013, p. 89).

Essa distinção entre um Guérout-comentador e um Guérout-teórico permite perceber não só o funcionamento propedêutico da história da filosofia, mas também a relação a ser estabelecida com a história da filosofia, isto é, de uma relação técnica *de comentário*. O que mais importava era o aspecto científico e metodológico das lições de Guérout para realizar uma leitura objetiva dos clássicos, de modo a preservar a autonomia das doutrinas filosóficas e a anterioridade de direito do discurso filosófico em relação a qualquer outro discurso, guardando a própria a instauração de um universo próprio a cada filosofia, ao qual tudo se reduz e ao qual prevalece uma indissolubilidade entre lógica e doutrina.

Aos ensinamentos técnicos de Guérout<sup>59</sup> – sobre os quais é preciso sempre lembrar a importância modelar de sua obra *Descartes selon l'ordre des raisons*<sup>60</sup>, – foram

---

<sup>59</sup> O professor Gianotti presenciou o curso de Guérout sobre Leibniz, curso este que, segundo seu depoimento, o encantou e o iniciou na grande história da filosofia e nos subsequentes problemas técnicos envolvidos nas análises de textos. “No mesmo ano, conheci Martial Guérout, que, na qualidade de professor visitante, nos ensinava Leibniz. Era a descoberta da grande História da Filosofia, dos problemas técnicos da análise de texto, enfim, de toda problemática que predominou no Departamento dos anos 60”. (Gianotti, 1974, p. 27). Em outra entrevista, aos professores Marcos Nobre e José Marcio Rego, Gianotti relembra a importância do contato, agora na França, com ambos os historiadores da filosofia: “em 1956 – consegui uma bolsa da Capes para ir à França, onde fui estudar com Granger, em Rennes. Lá passei o primeiro ano escolar, tive o imenso privilégio de conhecer Victor Goldschmidt, e comecei a praticar, na linha de Martial Guérout, uma história da filosofia que me distinguiria claramente do núcleo dominante da filosofia francesa da época, mergulhada no existencialismo” (Nobre; Rego, 2000, p. 93).

adicionadas as lições de Goldschmidt. Tendo retornado em 1961 da França ao Brasil, onde havia dado início à sua tese de doutorado, Porchat começa a lecionar no Departamento de Filosofia da USP. Ele que se considerava na época “um estruturalista de carteirinha” (Nobre; Rego, 2000, p. 122), traduz, em 1963, a obra *Religião de Platão*, de Goldschmidt e, junto dela, em apêndice, o texto *Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos* (Goldschmidt, 1970 [1953]) do mesmo autor. No prefácio da obra, Porchat esclarece que a conferência de Goldschmidt e o artigo de Guérout, *O problema da legitimidade da história da filosofia* (Guérout, 1968 [1958]), eram paradigmáticos para a formação a se estabelecer na USP, porque representavam “[...] os dois momentos mais altos da metodologia científica em história da filosofia” (Pereira, 1970 [1963], p. 21).

Na mesma época em que Lívio Teixeira homenageia a importância de Guérout, o jovem professor Porchat reforçava o elogio e trazia, ao público brasileiro – em especial aos estudantes do Departamento de Filosofia –, um receituário metodológico do seu mestre, que também foi mestre de todos os jovens professores colegas de departamento em Rennes<sup>61</sup>. Aliás, os elogios a Goldschmidt e às suas práticas histórico-filosóficas não são nada modestos e reforçam o cenário promissor e moderno que se projetava aos estudos filosóficos da USP. Os estudantes e professores de filosofia brasileiros teriam acesso ao trabalho e às reflexões de um dos “[...] maiores historiadores de filosofia de nosso tempo” (Pereira, 1970 [1963], p. 6), alguém cujos trabalhos sobre Platão serão, no futuro, reconhecidos por marcar duas grandes etapas: “[...] antes e depois de Goldschmidt” (Pereira, 1970 [1963], p. 6). O grande mérito de Goldschmidt, continua Porchat, é fazer da história da filosofia uma “ciência rigorosa”, cujas regras metodológicas “[...] permitem alcançar, na exposição e interpretação dos sistemas filosóficos, uma real objetividade” (Pereira, 1970, p. 7).

A partir da leitura estrutural não só se evitam as distorções de leitores pretensamente críticos que não respeitam a objetividade e o percurso metodológico do

---

<sup>60</sup> Segundo Arantes, esse livro de Guérout foi considerado a “bíblia daqueles tempos” (1994, p. 119). Com ele, “admitíamos não só que Descartes sabia e muito bem o que queria dizer, mas que esse pensamento não variaria e que era possível aproximar-se dessa verdade que Descartes pensara explicitar na forma de razões e movimentos argumentativos bem encadeados” (Arantes, 1994, p. 119).

<sup>61</sup> Ao evocar suas memórias da época de Maria Antônia, Prado Jr destaca o percurso de formação dos jovens professores: “De fato, os jovens professores da década de 60 (Gianotti, Porchat, Ruy Fausto e eu mesmo) passamos todos por Rennes, onde fomos alunos de Victor Goldschmidt – mas também de Gilles-Gaston Granger” (Prado Jr, 1988, p. 66). As memórias desses professores sobre a passagem em Rennes e outros elementos de formação estão também presentes no livro *Conversa com filósofos brasileiros* (2000), organizado por Marcos Nobre e José Marcio Rego.

autor e estrutura da obra, como também se escapa das tentativas “históricas” de explicação dos sistemas. Por mais que seja ambigualmente enquadrado, como lembra o jovem professor – nos estudos de história da filosofia, o método estrutural se opõe às abordagens genéticas e evolutivas do pensamento, segundo as quais as causas explicativas dos sistemas ou vão evoluindo em direção à verdade, como em um romance, no decorrer do tempo histórico ou são resultadas de fatores externos, econômicos, políticos e psicológicos do autor, da vida do filósofo, as intuições primárias, etc.. Afirmar que a filosofia se constitui em história e almejar explicar um sistema filosófico em relação a ela já é assumir uma posição filosófica explícita, e abandonar “[...] a isenção necessária à exposição interpretativa rigorosa, já é tomar – mas há quem não veja – uma posição filosófica bem precisa e determinada” (Pereira, 1970, p. 9). Ainda que seja possível considerar que toda filosofia tenha como início uma intuição germinal, ou mesmo que o filósofo se encontre em determinado contexto histórico, etc., esses fatores prévios e externos são digeridos e desenvolvidos nas razões explícitas pelos filósofos e na progressão lógico-metodológica inerente ao sistema filosófico. Ora, o que existe é uma “[...] solidariedade estrutural entre as teses e os movimentos dos pensamentos que nelas culminam” (Pereira, 1970, p. 9). Assim, a defesa do método estrutural passa pelo oferecimento de recursos para interpretar os sistemas conforme a intenção do autor, do ponto de vista da verdade formal de sua doutrina e à luz do tempo lógico e da estrutura que lhes são inerentes.

Quando Goldschmidt escreveu sobre a prática do método estrutural, opondo uma diferença entre o lógico e o genético, ele mantém vivo um debate histórico-filosófico presente no cenário francês – aquela polêmica que nos lembra Lívio Teixeira. Porém, o que se observa é a anulação do conflito entre os diferentes estudos historiográficos, a fim de afirmar uma prática metodológica de trabalho, cujo valor não é somente a objetividade da leitura, mas também a disciplina intelectual ofertada. O método estrutural é um convite disciplinar e formativo a uma atitude, própria a quem não pretende julgar um autor, e sim compreendê-lo. Isso porque o método “[...] exige um esforço penetrante, uma rigorosa disciplina intelectual, a ausência de todo preconceito e dogmatismo. Exige que o intérprete se faça discípulo – ainda que provisoriamente – e discípulo fiel” (Pereira, 1970, p. 7). Ora, fica muito forte nessa posição, assim como estava em Lívio Teixeira, que o método estrutural representava mais do que uma ferramenta exegética, ele consistia em uma disciplina e experiência formativa de caráter técnico e científico de estudar e se relacionar com a filosofia.

Os elogios aos ensinamentos de Goldschmidt marcaram o tom disciplinar das práticas de ensinar e aprender filosofia do jovem professor Porchat na década de 1960 – como ele mesmo, décadas depois, relembrou em sua famosa conferência aos estudantes de filosofia da USP (Pereira, 1999). Mas sua autocrítica não esconde os benefícios do estruturalismo à formação filosófica, uma vez que, segundo o autor, “[...] em um sentido muito particular, sou estruturalista até hoje: penso que o método estruturalista é o melhor método para uma primeira leitura de um pensador, para se descobrir a lógica interna das razões, a estrutura da obra. Trata-se tão somente de um instrumento de trabalho, um instrumento para pensar” (Nobre; Rego, 2000, p. 122). Para ele, o trabalho técnico de reconstruir uma doutrina segundo às ordens das razões, prevalecendo um esquecimento metodológico de si próprio, é um primeiro passo indispensável ao estudo não-dogmático do autor:

Os nomes de nossos grandes professores franceses, de Martial Guérout e, em particular, do meu saudoso e amado mestre Victor Goldschmidt, são de todos vocês conhecidos e nunca é demais renovar-lhes o preito de nossa gratidão. Eles nos ensinaram o rigor metodológico na leitura, mostraram-nos como tentar reconstruir uma doutrina *ad mentem auctoris*. Permitam-me dizer-lhes. *Um primeiro passo indispensável e preliminar* a toda análise comparativa, a todo esforço de compreensão mais global, a uma interpretação posterior mais geral de uma obra que permita relacioná-la com seu contexto cultural, político, econômico, e que propicie sua inserção numa perspectiva mais propriamente histórica. Nesse trabalho de refazer os movimentos filosóficos que estruturam uma filosofia particular, de apreender sua *lógica interna*, impõe-se seguramente a necessidade metodológica de deixar de lado todas as posições pessoais, os pontos de vistas filosóficos que eventualmente se tenham, faz-se mister o *esquecimento metodológico* de si próprio (Pereira, 1999, p. 132 – grifos nosso).

Não obstante as críticas à excessiva unilateralidade do método, Porchat não deixa de reconhecer o valioso benefício formativo e pedagógico do método estrutural como primeira leitura, como um primeiro passo para o filosofar. O texto acima, que faz parte de sua participação, em 1998, do encontro de graduação da USP, foi muito utilizado para contestar o rigor disciplinar do ensino da história da filosofia como caminho único de formação filosófica. Porém, não só nesse texto, como na entrevista a Nobre e Rego (2000), ele evidencia o papel formativo da história da filosofia. Aliás, quase duas décadas depois, em sua última conferência, também aos estudantes da USP, Porchat destaca que foi muito, por vezes, mal compreendido pelos estudantes. Em nenhum momento, ele apagou a importância da história da filosofia nos processos formativos. Mesmo sendo cético, ele continua a considerar o esforço propedêutico nessa empreitada de decifração da genialidade dos sistemas filosóficos:



Naquele discurso de 1998, fiz a crítica do fato de a quase totalidade dos cursos deste Departamento se ocuparem tão somente da história da filosofia. [...] Os estudantes de então gostaram dessa parte de meu discurso e difundiram por todo o país. Nas muitas conferências que, posteriormente, eu fiz em muitíssimas cidades, verifiquei que as plateias estudantis tinham conhecimento daquele texto. Mas verifiquei também que eles pareciam não levar em consideração uma parte importante daquele discurso. Porque eu também defendera a necessidade de um estudo sério dos grandes autores da história da filosofia. Até hoje, sendo embora um cético, penso que a leitura dos grandes autores representa um fato de maior importância na formação filosófica dos estudantes. Porque é com eles, esforçando-nos por decifrar sua genialidade criadora, que aprendemos a pensar com profundidade, a organizar adequadamente nosso uso de conceitos filosóficos. (Pereira, 2016, p. 8).

Por essa razão, de acordo com Canhada, mesmo com as críticas aos limites do método estrutural, ele não rompe com as práticas do comentador e sua expectativa infinita de clarificação dos textos filosóficos, condição esta que confere “[...] ao trabalho do comentador uma forte tendência à autonomização” (2017, p. 21). As práticas de Porchat contribuíram para o estabelecimento de uma larga antessala da prática filosófica: ao invés de se definir diferentes modos de filosofar, detém-se na definição e compreensão de diferentes modos de se entrar na filosofia.

O caso é que a vigência de uma diretriz de formação estritamente histórica, cujo rigor metodológico o convívio com Goldschmidt e Guérout, tornou o ensino da história da filosofia a principal e exclusiva estratégia formativa da USP. Não havia outras possibilidades de formar filosoficamente os futuros quadros da filosofia brasileira, sem manter as precauções da disciplina do comentador. Essa relação exemplar e formativa é ressaltada também pelos outros professores que integravam o quadro da década de 1960. Ainda que, anos depois, tenham sido realizados balanços críticos em relação à exclusividade irrestrita dessa diretriz formativa, prevaleceu – propagando-se até hoje no imaginário filosófico brasileiro – uma defesa do rigor e da importância metodológica do estruturalismo; como primeira leitura dos textos, ou, em caráter mais genérico, como uma formação acadêmica que valeu a pena, à época, justamente pelo padrão internacional de estudos que foi impresso, em contraste aquilo que ocorria no Brasil.

Retomando suas memórias, Bento Prado Jr (1988) assinala o acertado projeto e destaca o importante papel do treinamento escolar da análise de texto:

É certo, ainda, que o privilégio da análise estrutural dos textos clássicos nos parecia *instrumento pedagógico* essencial (opinião, aliás, que até agora me parece sensata). Mais ainda, é incontestável que essa escolha *técnica* estava ligada a uma interpretação realista da situação brasileira da filosofia, bem como a um projeto pedagógico-crítico geral a ela adequado [...] O treinamento escolar da análise de texto aparecia espontaneamente, não só

como instrumento de ascese, mas também como *arma* de combate à geleiia ideológica dominante no país (Prado Jr, 1988, p. 66-67).

A análise estrutural dos textos clássicos tornou-se um instrumento de ascese, fruto de um projeto pedagógico, que se mostrava contrário às experiências e atividades filosóficas existentes no país. Arthur Gianotti relembra também o valor de ascese do método. Para ele, o projeto pedagógico da USP serviu para nos afastar dos ingênuos estudos positivista e marxista que reinavam antes da profissionalização universitária dos estudos filosóficos.

O método, o estruturalismo ou como se queira chamá-lo, serviu-nos antes de tudo para pôr em xeque o historicismo vigente entre nós nos anos 1950. Imperava um positivismo tão entranhado, que nem mesmo se lembrava dos três estados de Comte, enquanto o marxismo da Terceira Internacional pensava a história como um varal em que se põem os acontecimentos (Gianotti, 2005, p. 115).

O autor relembra esse legado fundamental do estruturalismo em entrevista à Maria Cecília Loschiavo dos Santos. Para ele, o estruturalismo, isto é “[...] a interpretação da filosofia como um sistema fechado, o filosofar como uma relojoaria” (Santos, 1988, p. 48), foi o principal legado da geração dele, e, mesmo acreditando que ele já não mantém essa relação com a história da filosofia, não deixa de considerar como um primeiro momento de leitura dos textos filosóficos. Em suas palavras, “[...] não condenando o estruturalismo, mas o considero uma etapa primeira na leitura do texto. Atualmente tenho uma relação com a história da filosofia muito diferente daquela dos anos 60” (Santos, 1988, p. 48).

Todos esses depoimentos e análises dos principais professores, que compunham o jovem Departamento de Filosofia na USP na década de 1960, criaram, por um lado, uma narrativa de pertencimento institucional e filosófico de autolegitimação. A ideia de um método ou uma rotina coletiva e propedêutica de estudos filosóficos faz nascer uma força auto-legitimadora que desidentifica os agentes participantes e os exime de questionamentos prévios (Canhada, 2017, p. 23). Defender a história da filosofia como caminho, fazer menção aos patronos Guérault e Goldschmidt e aos efeitos pedagógicos e profiláticos do método estrutural e, enfim, referenciar o rigor das práticas de leitura e comentário de textos filosóficos estabelecidos na USP servem para criar uma autolegitimação de suas práticas, de modo a produzir um sentimento de pertencimento institucional e filosófico. Fala-se em nome de um grupo, cuja força coletiva ultrapassa as diferenças pessoais e permite, por exemplo, a defesa genérica dessa rotina formativa, como se não fosse necessário mostrar ou tensionar outras possibilidades.

Por outro lado, essa força coletiva familiar marca o começo de uma nova era no país, estabelecendo o marco zero e o modelo da verdadeira experiência filosófica brasileira. À luz da imagem do progresso e da modernização do destino da filosofia nacional, todas as experiências que não participam desse processo progressivo da história acabam por ser excluídas, vistas como fora do tempo, e deixam de ser consideradas como filosóficas. Em outras palavras, a experiência filosófica como disciplina acadêmica e profissional torna-se a única possibilidade que resta à filosofia na contemporaneidade. Essa narrativa de nascimento da filosofia no Brasil foi captada e reforçada por Arantes (1994). O uso de conceitos como virtudes civilizatórias, novo limiar, estabelecem uma distinção entre duas eras filosóficas no país.

Em entrevista à Marcos Nobre e José Rego, Arantes afirma, por exemplo, que foi essa disciplina cinzenta do método que ofereceu condições de poder se falar de uma filosofia brasileira, no sentido acadêmico. De acordo com ele, só essa “[...] colonização necessária” (Nobre; Rego, 2000, p. 351) permitiria que os participantes da filosofia universitária se desvinculassem do que ocorria nas Faculdades de Direito e nos círculos amadores do país. Só com o transplante colonial que se foi possível criar um corpus de acadêmico – que não se apresenta como um conjunto de obras originais de filósofos brasileiros, mas um movimento coletivo, uma *rotina intelectual e profissional* com a filosofia, responsável por gerar um “[...] repertório de referências bibliográficas, temas a serem estudados, de maneiras de se fazer teses, de se dar aulas e assim por diante”. (Nobre; Rego, 2000, p. 351). Assim, ainda que se considere o estilo individual de cada um à procura de assunto, o que se iniciou foi uma rotina coletiva no que se refere aos procedimentos básicos, que teve como parte inicial um transplante objetivo de técnicas intelectuais francesas que implementou, não um corpo doutrinário, mas um “[...] conjunto de métodos e técnicas intelectuais cristalizado na tradicionalíssima cultura filosófica universitária francesa”. (Arantes, 1996, p. 273).

Na realidade, esse é o ponto de Paulo Arantes. Por mais que ele mostre a filiação histórica de Guérault, Goldschmidt e Maugüé, o que ele quer demonstrar, a partir de suas críticas, consiste no renascimento da filosofia em São Paulo como especialidade universitária, um processo objetivo de construção de uma relação profissional com a filosofia. Trata-se de uma adaptação da modernização brasileira às regras do jogo internacional da filosofia acadêmica, uma oposição à filosofia praticada em círculos amadores ou em faculdades, cuja especialidade central não é a formação de bacharéis e

licenciandos em filosofia. Desde então, a filosofia só pode ser encarada como “[...] coisa de profissional, matéria que se ensina e aprende em colégio” (Arantes, 1996, p. 273).

Apesar de todas suas críticas a essa filosofia profissional, de “[...] funcionários medíocres, explicadores de textos, assimiladores de textos, de costa para o país” (Nobre; Rego, 2000, p. 353), essa se tornou a condição sob a qual filosofia pode existir nos dias de hoje nas acadêmicas brasileiras. Esse é o único lugar em que ela, modernamente, poderia funcionar. Desde a invenção da filosofia universitária nos países europeus, a “[...] cultura filosófica para funcionar tem que viver no circuito fechado de uma instituição especializada” (Arantes, 1996, p. 273). Enquanto disciplina universitária, a filosofia adquire uma emancipação, não só disciplinar – que a separa das outras ciências e disciplinas – mas também passa a funcionar somente dentro das instituições universitárias e escolares, assumindo a forma de um saber especializado, técnico. Assim, a vida filosófica em São Paulo se iniciaria “[...] por onde os europeus terminavam, pela filosofia universitária” (Arantes, 1994, p. 21), a qual, enquanto especialidade universitária condiciona a experiência filosófica a uma relação disciplinar autocentrada, saber técnico que transforma “[...] o único assunto da filosofia na própria filosofia”. Doravante, “[...] só poderá ser considerado filósofo profissional, isto é, filósofo propriamente dito, quem cuida da filosofia” (Arantes, 1996, p. 33).

Essa narrativa evidencia como no Brasil ocorreu uma inversão daquilo que acontecia na Europa: a escola e a universidade precederam e condicionaram a experiência e a emergência do pensamento filosófico no Brasil. Contemporaneamente, quem reforça essa narrativa de Arantes sobre a USP e o nascimento da verdadeira experiência de filosofia no país e a estende como um fenômeno nacional é a pesquisa de Ivan Domingues (2017). O conceito chave que permite a transmutação daquilo que ocorre na USP e a filosofia universitária no Brasil é o conceito de *scholar*, alma dos novos tempos da atividade filosófica.

De proveniência do vocábulo *erudito*, de tradução *scholar* pelos ingleses, um tipo intelectual comum ao campo das humanidades, e sob influência do *expert* egresso da ciência, o *scholar* é um especialista em filosofia, possui uma dedicação profissional à matéria e se contrapõe ao autodidata e diletante – “[...] egressos do direito e marcados pelo bacharelismo, que trocaram a lógica pela retórica e argumentação técnica circumspecta pelo floreio e o deslumbramento”, cuja conduta pode dar lugar, então, ao imprevisto e incompetência (Domingues, 2017, p. 361). Mais do que experiências individuais, entende-se que a figura do *scholar* deve ser entendida como fenômeno

resultado de experiências históricas bem datadas em relação ao ethos e a conduta de indivíduos – um gradiente com linhas de continuidade que marcam grupos de coletividades (Domingues, 2017, p. 42). O *scholar* já se tornou comum nos grandes centros: trata-se, de um lado, do professor universitário e pesquisador de filosofia; e de outro, o discípulo-iniciado e o estudante-aprendiz espalhados pelas universidades, “[...] pois a aprendizagem da filosofia hoje se dá nos bancos das instituições a ela consagradas, culminando com as orientações de doutorado e seguindo depois com as lealdades clônicas mesmo tribais” (Domingues, 2015, p. 379). A filosofia que antes era ensinada e praticada na praça pública, nos salões e no torneio retórico-religioso vem habitar a universidade.

Para Domingues (2017), só se faz possível falar e defender uma filosofia brasileira, ou como ele prefere, a existência de uma filosofia *no* Brasil a partir da instauração do aparato institucional e das práticas acadêmico-profissionais. Diferentemente da experiência pré-universitária, só a filosofia acadêmica pôde dar curso e continuidade a uma experiência intelectual estável, estabelecendo autores (professores universitários), obras (livros, teses, dissertações e artigos) e um público-consumidor. Na década de 1930 a 1960, a implementação das condições institucionais da filosofia acadêmica é protagonizada pela USP e o governo de São Paulo. Em 1968, a Reforma Universitária outorgou uma mudança profunda no sistema superior de ensino brasileiro, tendo como efeito institucional a massificação da universidade e do intelectual. A experiência universitária e o ofício do intelectual, que eram coisa apenas para elites e, conseqüentemente, para poucos, será massificada através do modelo do taylorismo e da indústria, protagonizado pela universidade de massa, acarretando o taylorismo acadêmico e levando ao produtivismo. Isso só será possível através do protagonismo do sistema de universidades federais e tendo como agências coligadas a Capes e o CNPq, agências fundamentais na criação do sistema de pós-graduação e do aparato institucional de pesquisa, ao exemplo dos dispositivos, editais, financiamentos de projetos e formação de pesquisadores. E o perfil intelectual que se estabelece no Brasil é justamente o do *scholar*:

[...] ao perguntar pelo tipo de intelectual que prevaleceu nesses últimos cinquenta anos, quando o ensino e a pesquisa finalmente se profissionalizaram entre nós e atingiram o mesmo padrão técnico da Europa e dos Estados Unidos, é justamente o surgimento e a consolidação do *scholar* em seus dois tempos fortes: em São Paulo inicialmente, na esteira da Missão Francesa e por muito tempo restrito à USP, conhecido como *uspiano*, e depois generalizando-se aos quatro cantos do país, por obra do SNPG e graças ao protagonismo da Capes (Domingues, 2017, p. 452).

Para nós, o trabalho de Domingues (2017) reforça e expande a moral implementada pela instauração da experiência filosófica como prática universitária. Essa narrativa tem a potência de se tornar uma moral, cujas palavras de ordem reforçam uma série de valores, pressupostos e práticas acadêmicas que, segundo ele, permanece a mesma no mundo inteiro: a atividade filosófica “[...] se efetuará com os mesmos cacoetes e os mesmos dispositivos técnicos encontrados nos quatro cantos do mundo, abarcando epistemólogos, os metafísicos, os exegetas e os historiadores, etc., e fazendo filosofia um *métier* universal” (Domingues, 2017, p. 484). No entanto, assim como os professores da USP na década de 1960 e Paulo Arantes, Domingues (2017) não deixa de problematizar os limites da experiência filosófica patrocinada pelo *scholar*. Este tem uma prática com a filosofia ensimesmada, vive, de certa forma, alienado do mundo, uma vez que suas ações e influências não costumam ultrapassar os muros da academia ou mesmo sua própria expertise. O *scholar* não é capaz de alçar grandes voos na filosofia. Mesmo assim, ele é importante para a criação de uma linha de continuidade, uma relação técnica com a filosofia. Sem escala não há massa crítica, e é do aumento da quantidade que pode sair o aumento da qualidade. Por essa razão, é esse profissional, cujo trabalho rotineiro e anônimo, e a massificação de sua prática nos quatro cantos do país que fornecem condições para existir uma filosofia autoral brasileira, tal como existe nos grandes centros da Europa e nos Estados Unidos:

Certamente, o virtuoso erudito e o seu sucedâneo – o *scholar*, fusão do erudito de humanidades e do especialista das ciências – não são capazes de alçar grandes voos e elevar a filosofia a cimos mais altos, mas o que eles fazem é filosofia e é ele quem pavimenta o caminho. Quanto ao mais, é a partir de uma filosofia mais rasa e mais técnica, em linha de continuidade e vinculada numa tradição, que será possível um dia a alguém entre nós, com a *tecnhe* requerida, ousar mais e dar o ansiado grande salto, imprimindo em sua obra o selo de originalidade. (Domingues, 2017, p. 470).

Nesse sentido, Domingues (2017) reforça essa visão unilateral da experiência filosófica, que encontra na figura do *scholar* especializado a condição de continuidade necessária para outorgar a existência de uma Filosofia no Brasil. A essa tese podemos nos referir como um *otimismo institucional*: a ideia de que a Filosofia acadêmica brasileira está no caminho certo, uma vez que, pouco a pouco, nos aproximamos do fazer filosófico dos grandes centros europeus e norte-americanos. Esse otimismo institucional se funda em três fatores, tal como descreve Cabrera: “[...] criação de um público filosófico, a boa qualidade das Pós-Graduações e o significativo aumento do

número de boas traduções e obras filosóficas” (2013, p. 38-39). Reforça-se, assim, o pressuposto de que a existência de um filosofar legitimamente nosso só será alcançado a partir da criação de uma comunidade de estudiosos de textos, tal como existe no âmbito internacional. Acredita-se que só com a instauração do aparato institucional, de um preparo sociocultural que conte com a presença de bons comentadores e conhecedores de filosofia, estabelecendo uma cultura de *papers* e livros, que se pode vislumbrar um filosofar futuro.

No entanto, enquanto a comunidade filosófica local ainda espera por um legítimo filósofo, é esse otimismo institucional que não só continua a apagar o período pré-universitário da filosofia brasileira, jogando para debaixo do tapete uma série de experiências filosóficas legítimas e excluídas no cenário acadêmico atual, mas também reforça, contemporaneamente, uma narrativa de disciplinamento, de caminho natural ao aprendizado filosófico, que continua a excluir outras possibilidades de experiências com a filosofia, de ensinar e de aprendê-la, para além do instaurado modelo do expert e do *scholar*. Diferentemente daqueles que debatem esse problema pela ótica da filosofia brasileira<sup>62</sup>, nosso objetivo não é questionar quais experiências filosóficas essa história oficial excluiu no passado, mas quais são as experiências filosóficas que essa narrativa oficial continua a excluir ao fundamentar uma prática de ensinar, aprender e fazer filosofia na contemporaneidade, como isso impacta na política de formação da licenciatura e, conseqüentemente, no professor de filosofia que seremos.

Para nós que somos formados na UNESP, seja pelo nosso vínculo histórico com a USP, seja pela centralidade que o ensino de filosofia tem na história da filosofia, a narrativa uspiana se transforma em uma herança de formação e se fortalece como uma moral: a formação filosófica só se faz possível a partir de uma longa trajetória de disciplinamento na história da filosofia e práticas de leitura e comentário de textos. Qualquer questionamento a essa disciplina formativa, mesmo nos dias de hoje, caminha à contramão de um suposto progresso e modernização da experiência de ensinar e aprender filosofia na universidade. Ao contrário da tradição filosófica, que costuma manter adversários, opositores, essa narrativa permite, a partir da ideia de inauguração de uma verdadeira filosofia, o apagamento de tudo aquilo que era e que pode ser diferente da rotina e dos pressupostos marcados pela profissionalização da filosofia. A qualificação do diferente como diletante, amador, ingênuo, ultrapassado, e,

---

<sup>62</sup> Nessa direção, destacamos os livros de Margutti (2013; 2020), as críticas de Cabrera (2013) e o próprio trabalho de Canhada (2017).

fundamentalmente, não filosófico em oposição a uma prática científica rigorosa e moderna, estabelece, moralmente, uma forma única de se ensinar, aprender e pesquisar filosofia.

A força dessa narrativa e dessas imposições morais são tão grande que não só os professores do curso de Filosofia da UNESP, como nossas pesquisas do ENFILO, para resistir às relações hegemônicas de ensinar e aprender filosofia como história da filosofia e uma prática exclusiva de comentário de textos, precisam remeter a essa tradição e criticar, paralelamente, o método estrutural. Mas não podemos nos enganar quanto a isso, o método estrutural, as figuras de Guérout e Goldschmidt, em razão das relações de saber e poder vigentes na USP, não foi implementada como metodologia que se repete até os dias de hoje, com poucas modificações. Ou seja, não podemos afirmar que aquilo que se faz na UNESP representa uma continuidade com os pressupostos historiográficos dos franceses.

A historicidade e a tradicionalidade da USP, a ideia de que os estudos da história da filosofia, como explicação e comentário de textos clássicos consiste no único caminho para o filosofar futuro no Brasil, funcionam como signos, cujas forças nos remetem a uma moral que cristaliza nossa maneira de ensinar e aprender filosofia na contemporaneidade, e que pode ser expressa pelas críticas do prof. Trajano ao fenômeno nacional do comentarismo.

Assim, acreditamos que para entender as heranças de formação que se capilarizam em nossa licenciatura em Filosofia na UNESP, a fim de resistir a elas, precisamos dobrar o fantasma moral do estruturalismo e da USP e dar um sentido para ele de funcionamento inerente à filosofia na contemporaneidade que se figura na prática do comentarismo. E essa é a importância, para nós, do texto de Domingues (2017). A figura do *scholar* revela algo contemporâneo que se manifesta em nossa herança bacharelesca de formação: a tendência da filosofia como um saber especializado, distante de pensar os problemas da vida e, por conseguinte, afastada de uma experiência de pensamento. O comentarismo engloba uma atitude acadêmica em filosofia daqueles praticantes que deixam de pensar problemas, de se experimentarem filosoficamente, para se especializarem em discussões e autores.

Afinal, quais são os impactos do comentarismo em nossa formação de professores? Como essas heranças ecoam em nós e nos afastam de uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia em que o professor de filosofia se assume como filósofo e se experimenta com os seus estudantes a pensar a imanência da vida?



Nosso ponto de referência será o curso de licenciatura de Filosofia da UNESP. Analisaremos, especialmente, como nossa formação sustenta-se no pressuposto inerente à narrativa institucional de uma propedêutica técnica ao filosofar, segundo o qual há uma progressão formativa entre essa relação técnica e rigorosa da filosofia na universidade e um filosofar futuro. Mostraremos que, ao invés de uma experiência filosófica, o comentarismo cria uma cisão entre a experiência de pensar filosoficamente e as práticas educativas em filosofia, impactando significativamente nas práticas do professor de filosofia. Esperamos, ao final dessa reflexão, contrastar essas práticas com uma política filosófica de formação de filósofos, cujos aspectos, em nosso caso, circunscrevem-se à invenção de uma filosofia de professores – uma filosofia que se faz como resistência à política hegemônica de formação pelo comentário.

### **3.4. O comentarismo e a cisão da experiência filosófica das práticas de ensinar, aprender e fazer filosofia: por uma filosofia de professores**

Encerramos a última seção, restituindo a narrativa de formação filosófica emergente da instituição da filosofia universitária na USP. O aparecimento da figura do *scholar* em solo brasileiro abre os caminhos para uma experiência de filosofar como especialidade técnica, uma disciplina acadêmica, cujo funcionamento parece nos afetar como uma herança de formação que se capilariza no curso de filosofia na UNESP. No entanto, é possível dizer que o funcionamento das disciplinas histórico-filosóficas, comum à formação da licenciatura e do bacharelado em filosofia, provém de um projeto de formação filosófica que repete a experiência oriunda da USP? Existe algum vínculo entre as práticas metodológicas e os pressupostos filosóficos da historiografia filosófica de Guérout e Goldschmidt com a técnica de explicação de texto, defendida em nosso PPCF como habilidade de análise e comentário de textos filosóficos e também como técnica de transmissão de conhecimentos no registro da educação básica?

Em nossa análise, as práticas historiográficas de Guérout e Goldschmidt fazem parte de uma relação moral de ensinar e aprender filosofia, que tem a história da filosofia e a prática de leitura e comentário dos textos clássicos como sua estrutura dorsal. Essas práticas são evocadas e são remetidas aos patronos franceses, a fim de reforçar uma tradicionalidade de ensinar e aprender filosofia e, além disso, demarcar o início de um disciplinamento único e supostamente necessário à formação filosófica na

era profissional da filosofia. Os ensinamentos de Guérout e Goldschmidt não são recepcionados como uma metodologia de ensinar e aprender filosofia que se repete desde a década de 1960 até os dias de hoje. Elas reforçam uma narrativa de tradicionalidade, que desobriga aqueles que a ela se identificam de questionar e de clarificar os próprios pressupostos e práticas, do mesmo modo que evoca o pressuposto de invenção de uma relação moderna de ensinar e aprender filosofia. Nesse caso, o princípio de modernidade sintoniza-se com um ideal de progressão histórica universal ao qual quaisquer tentativas filosóficas de ensinar e aprender filosofia deveriam sucumbir, sob o pretexto de estarem fora da história. Não só toda experiência filosófica pré-universitária é excluída dentro dessa narrativa moralizante, bem como quaisquer resistências ao instituído são associadas a ingenuidades intelectuais. Pensar em uma prática de ensinar e aprender filosofia que não tenha a história da filosofia e o comentário dos textos clássicos como disciplina intelectual e formativa do filosofar futuro torna-se o mesmo que se situar em uma experiência fora do tempo, impossível portanto de existir; como se a filosofia na universidade só existisse sob esses imperativos morais, evocados pela disciplina intelectual consagrada pela convivência com os patronos franceses.

Embora seja possível aproximar algumas práticas de ensinar e aprender filosofia das concepções teóricas e metodológicas de Guérout e Goldschmidt<sup>63</sup>, elas também evidenciam uma relação técnica com o saber filosófico, inerente ao funcionamento da filosofia como disciplina universitária e escolar. Conforme aludimos anteriormente, a rigidez das disciplinas histórico-filosóficas quanto a certeza do lugar dos textos clássicos em todas as disciplinas, no estudo monográfico dos filósofos com base nos comentadores e artigos científicos, faz jus aos imperativos de uma moral do que propriamente de um projeto formativo estruturado e debatido. As convicções dos professores são resoluções que se justificam muito mais pela força da tradicionalidade do que propriamente pela concordância de um projeto filosófico que debate os ideais de uma formação em filosofia na contemporaneidade, seja ela para o bacharelado, seja para a licenciatura.

Esse diagnóstico, inclusive, é partilhado por um dos antigos professores da casa que, ao ser questionado por estudantes em entrevista sobre aquilo que nossa formação nos prepara, diz que não há uma atenção no curso de filosofia da UNESP a essa questão,

---

<sup>63</sup> Conferir, por exemplo, a última seção do terceiro capítulo do nosso livro (Rodrigues, 2020).

tal como se deveria. O estudante Girotti retira uma anedota – “Não somos estruturalistas, não somos historiadores, somos *blá*” – da comunidade do Orkut que contempla os estudantes das três universidades paulista, e lança o problema da formação filosófica no curso de filosofia da UNESP ao professor Ubirajara Marques, que responde da seguinte maneira, mostrando um certo descontentamento com o panorama da instituição:

A frase poderia ser pitoresca, mas não é. Quanto ao ensino de filosofia, ao menos na UNESP, ele não vem sendo focalizado com a devida atenção, ao menos por parte de todo o corpo docente, ao menos por parte dos órgãos que por ele devem zelar, o Conselho de Curso e o Conselho Departamental. [...] Temos ainda grande dificuldade em falar sobre o ensino de filosofia, pois fomos ensinados e ensinamos, mas via de regra não paramos para refletir sobre o ensino de filosofia como tal. Isto é: filósofos e historiadores da filosofia, não damos a devida atenção à formação, à *Bildung*, ocupando-nos, no mais das vezes, com os próprios botões (Girotti, 2009, p. 11).

Enquanto cada professor se preocupa com seus próprios botões, ou simplesmente evita debater aspectos do ensino de filosofia na instituição, não temos quaisquer indícios de um posicionamento institucional face à formação filosófica no Brasil e o projeto instituído na UNESP. Apesar de existirem críticas às formas de ensinar e aprender filosofia no curso, especialmente daqueles professores que participam de uma prática temática e interdisciplinar de filosofia, os professores responsáveis pelas disciplinas histórico-filosóficas sequer se incomodam em problematizar a forma como ensinam e participam do funcionamento da filosofia acadêmica no Brasil. Eles acabam ensinando como foram ensinados, sem realizar uma reflexão filosófica sobre os sentidos do ensino de filosofia.

No entanto, o ensino de filosofia da UNESP, especialmente das disciplinas histórico-filosóficas, não se distingue tanto daquilo que se diagnostica da realidade formativa no Brasil. Assim como em tantas outras universidades, defende-se uma formação filosófica em etapas progressivas de conhecimento da história da filosofia. As críticas de filósofos brasileiros à experiência universitária da filosofia no Brasil nos ajudam a dimensionar o fenômeno em seu aspecto comum do funcionamento da filosofia universitária, especialmente quando praticada como comentário de textos filosóficos, e não como um método de leitura e explicação de textos clássicos.

Na introdução do livro *História da Filosofia no Brasil* (2013), Paulo Margutti elabora um plano geral da atividade filosófica no país. Apesar de a situação ser complexa e não se encaixar em um esquema pré-moldado, ele identifica três grandes grupos que não dialogam entre si: “[...] um deles se dedica ao estudo de autores

estrangeiros clássicos, outro se dedica ao estudo do pensamento filosófico brasileiro e um terceiro procura elaborar ideias filosóficas independentes” (Margutti, 2013, p. 10). Importa para nossa problematização especialmente o primeiro grupo, porque são os pesquisadores que estão ligados aos principais programas de pós-graduação em filosofia e congregam-se, nacionalmente, na ANPOF. É esse grupo que reforça a narrativa de inexistência de uma atividade filosófica brasileira e, por não acreditarem que os brasileiros ainda não possuem o aparato social e institucional para filosofar como os europeus e os norte-americanos, focalizam sua atividade no comentário de pensadores estrangeiros. São estudiosos que, nas palavras do autor, “[...] se revelam mais preocupados com as nuances do comentário exegético especializado dos clássicos da filosofia” (Margutti, 2013, p. 11).

Não obstante Margutti reconheça algumas exceções no grupo, a tendência da atividade filosófica daqueles que estão ligados à ANPOF versa na prática do comentário especializado de autores e temas. Isso impacta diretamente na estrutura dos cursos de filosofia no Brasil e na pós-graduação. Em outro texto, *Filosofia brasileira e pensamento decolonial*, Margutti (2018) faz uma análise da situação do ensino de filosofia nas universidades brasileiras. Segundo ele, o estudante de filosofia passa a maior parte da sua graduação concentrado no estudo dos pensadores europeus e norte-americanos, em detrimento de sua realidade e do contexto brasileiro. Como se isso não bastasse, estudam-se, praticamente, os clássicos modernos e antigos, com pouca atenção aos filósofos contemporâneos e aos problemas por ele enfrentados.

Essa estrutura de formação tem como pressuposto que só um conhecimento aprofundado sobre os textos clássicos pode proporcionar as bases de uma formação filosófica rigorosa, preparando o estudante para os voos filosóficos futuros. Em contrapartida, enquanto o estudante espera para adentrar às questões que lhes interessa e que ressoam em sua vida, acaba por ser estimulado apenas em suas habilidades de comentador, de leitor e explicador de textos. Não que essas habilidades não sejam importantes, mas, como são hegemônicas nos cursos de graduação, afastam e deixam de estimular o exercício de uma experimentação do pensamento filosófico. Qualquer iniciativa do estudante de arriscar um pensamento, de ensaiar uma problematização de alguma inquietação filosófica, por ser contrária a essa orientação formativa, acaba por ser considerada um devaneio e não é vista com bons olhos.

Não se trata, contudo, de uma realidade apenas da graduação. Ainda segundo Margutti (2018), essa disciplina formativa se estende à pós-graduação. No mestrado, os

estudantes aprofundam no estudo do pensamento europeu e norte-americano, com pouco interesse pela filosofia praticada no Brasil. Além de não serem incentivados a pensar problemas que lhes estimulem a reflexão, os estudantes não precisam ter quaisquer pretensões de originalidade. O argumento é o mesmo: busca-se o “[...] aprimoramento das habilidades exegéticas do aluno, sob o pretexto de que isso é exigido para que ele tenha uma formação adequada do seu espírito crítico” (Margutti, 2018, p. 227). Por outro lado, os estudantes são cobrados de certa originalidade no doutorado e de alcançarem uma reflexão autônoma que até então nunca tinham praticado. Os resultados não são promissores; afinal, como exigir algo do estudante que nunca lhe foi permitido realizar no decorrer de sua formação?

Apesar de as afirmações de Margutti (2018) irem à contramão do otimismo institucional de Domingues (2017), ambos concordam sobre a prática filosófica dominante no Brasil: uma relação escolar de pensamento, trabalhos estritamente acadêmicos, produzidos por um estrangeirado exegeta, que não se preocupa com a realidade à sua volta e só aceita como universal os problemas e as filosofias europeias e norte-americanas. E a grande justificativa para tudo isso é o pressuposto de que uma formação filosófica séria e rigorosa antecipa os anseios e as tentativas de um filosofar maduro. Essa narrativa moralizante já está há setenta anos em vigência no país, e quais foram os resultados até agora alcançados, questiona Margutti:

No caso da ANPOF, a justificativa inicial para o estímulo à exegese foi a de que, como ainda não temos suficiente preparo intelectual, deveríamos nos exercitar no comentário acadêmico de textos filosóficos até atingirmos a maturidade intelectual que nos libertasse do filoneísmo, do diletantismo e do autodidatismo que marcaram os pensadores do passado. Acontece que já estamos praticando esse comentário de textos há mais de setenta e sete anos e até agora ninguém teve a coragem de anunciar que já passou da hora de atingir essa maturidade (2018, p. 229).

Mas por que se considera o conhecimento aprofundado dos textos clássicos como uma formação rigorosa? Historicamente, como nós vimos, dentro da filosofia acadêmica brasileira o rigor se opõe, primeiramente, ao diletantismo, à improvisação e ao autodidatismo. Tem-se medo dos “livres pensadores” que instauram sua aventura filosófica de pensamento sem manter os funcionamentos da cultura acadêmica. No entanto, se na época da criação das Faculdades de Filosofia os inimigos eram os diletantes, os bacharéis e os autodidatas, contra quem estamos lutando agora? Ou melhor, a quem representam os diletantes e os amadores no século XXI? E o que justifica mantermos uma cultura filosófica brasileira, a qual condiciona o comentário de textos a uma disciplina de ascese intelectual?

Os amadores e os diletantes representam certo descompromisso com as normas acadêmicas instituídas; um certo desejo de filosofar sem contrair e se submeter aos mecanismos institucionalizados da filosofia acadêmica. Evocam uma certa obstinação “ingênua” de querer filosofar mesmo no século XXI, de manter uma atitude filosófica com um forte envolvimento existencial, uma preocupação em elaborar um pensamento situado no seu país de origem, ao invés de escreverem sobre textos e autores que precisam referendar a atividade de pensar. No entanto, vitalidade e improvisos tornam-se sinônimos de falta de seriedade; de pouco profissionalismo, como se fosse um pensar frouxo, contrário ao rigor imposto pela filosofia acadêmica (Cabrera, 2013).

Para Cabrera (2017), duas exigências caracterizam a filosofia acadêmica brasileira: a exigência de exaustividade e a exigência de frieza vital. Ambas as exigências opõem-se às características de um filosofar amador e diletante. A exigência de exaustividade evoca um pensar filosófico que seja necessariamente erudito. Defende-se que qualquer estudo filosófico, seja ele de autor ou temático, tem como impositivo um conhecimento aprofundado. No caso dos autores, faz-se imprescindível conhecer todo o pensamento, ou pelo menos, as obras de referência e da literatura secundária de comentadores. Isso equivale aos estudos temáticos, cuja exigência não é menor, pois se reafirma a imprescindibilidade de esgotar a literatura envolvida na temática, ter um domínio integral sobre a problemática.

Chamo de “exigência de exaustividade” nos estudos filosóficos a ideia seguinte: ao debruçar-nos sobre um autor para estudar seu pensamento, o pesquisador deve “conhecer” profundamente toda a obra do autor estudado; ou, se esta for muito volumosa, deve-se, pelo menos, ter um conhecimento global da mesma através do intenso uso de literatura secundária, além da leitura atenta de todos os textos originais disponíveis. O “leitor exaustivo” sempre teme que alguém da audiência formule alguma pergunta que aluda a uma leitura que ele não conseguiu fazer. Se não se trata de autor, mas de temática, também haverá a exigência de conhecer adequadamente toda a literatura considerada relevante pela comunidade a respeito do assunto tratado, o que costuma ser chamado de *status questionis*, do pé em que se encontram atualmente as discussões relevantes (Cabrera, 2017, p. 82).

De acordo com Cabrera (2017), torna-se grave deficiência, para a comunidade acadêmica, não ter todos os conhecimentos considerados relevantes ao assunto tratado ou ao autor estudado. Por essa razão, não está em questão uma exaustividade absoluta – evidentemente, reconhece-se a impossibilidade material contida do esgotamento e domínio do assunto –, e sim uma exaustividade relativa àquilo que a comunidade considera relevante e que não abre mão. Mas só o relevante “[...] já costuma abranger um conjunto imenso de referências, o que sugere uma espécie de tarefa interminável

(sobretudo com os dispositivos de informação com os quais se conta atualmente)” (Cabrera, 2017, p. 84).

Por outro lado, a *frieza vital* refere-se a uma atitude acadêmica de desvinculação do pensamento filosófico, dos exercícios de escrita e leitura, da vida. Já não há espaço para um pensar biográfico, cuja própria vida esteja envolvida naquilo que se tenta refletir. Em contraposição a um pensar com as entranhas, de um pensamento existencialmente motivado, a *frieza vital* fomenta um trabalho oriundo apenas de leituras ou conhecimentos adquiridos; não há uma motivação pessoal que impele o pensamento; não há, enfim, experimentação do pensar, como escreve Cabrera:

[...] um filosofar profissional e rigoroso exige distanciamento e *frieza*, despersonalização e anonimato; qualquer envolvimento vital é considerado pouco sério e profissional. A vida deve ficar do lado de fora, tudo aquilo que biograficamente nos leva a filosofar é visto como irrelevante, apenas importando os resultados obtidos pela força da razão em seu exercício universal e impessoal (2017, p. 84).

Na realidade, tanto a exigência de exaustividade como a *frieza vital* são as características do *scholar*. Segundo Cabrera (2017), o *scholar* afunda a totalidade de sua vida no pensamento erudito e frio; os comentadores deixam a própria biografia e suas motivações de lado, para fazer valer uma forma de pensamento profissional, em que a vida e o pensamento filosófico não têm convergência. “Os scholars fazem filosofia sem vida, pensamento que suprimiu totalmente suas raízes existenciais” (Cabrera, 2017, p. 115). Em outras palavras, a filosofia institucional transforma a atividade filosófica numa série de movimentos automáticos e sem vida; numa rotina em que professores e estudantes são condicionados a uma prática filosófica cujo aspecto burocrático funciona por si mesma, sem motivação vital.

Ora, como no início do século XX a disputa pelo saber filosófico se deu entre uma filosofia profissional e uma filosofia amadora, com a vitória evidente da primeira, essa disputa já não existe mais. Como escreve Domingues (2017), hoje a figura do *scholar* tornou-se uma realidade nacional, raros são os espaços para aqueles que não são formados dentro de uma rotina universitária e acadêmica. E é justamente a vitória de uma ideia de filosofia acadêmica que fortalece essa visão profissional de filosofia, erudita e fria, reforçando essa narrativa institucional de uma formação rigorosa como acúmulo de conhecimentos sobre a história da filosofia.

Por outro lado, esse é um pressuposto ligado às instituições educativas, que acreditam que uma progressão e emancipação só têm chances de acontecer a partir da transmissão de conhecimentos, tais como denunciadas por Rancière (2011). Por detrás

desse preparo sociocultural, fortalecido pela narrativa moralizante de uma agenda progressiva e moderna de estudos filosóficos, há o pressuposto de uma sociedade-escola, que está na raiz da ideia de uma emancipação pela contínua transmissão de conhecimentos. Acredita-se que só a instituição e seus ritos oferecem uma emancipação filosófica. Por consequência, faz-se preciso criar uma estrutura institucional que mantenha a transmissão dos conhecimentos filosóficos até que um dia apareça o verdadeiro filósofo.

De acordo com Cabrera (2014), esse é um dos principais pressupostos da filosofia acadêmica brasileira: acredita-se que a experiência filosófica depende de uma incursão nos procedimentos institucionais, que oferecem um conhecimento sólido – exaustiva e objetivamente – da história do pensamento filosófico europeu, independentemente de qual tipo de reflexão que se queira fazer e independentemente do tipo de pensador que somos. Basicamente, “trata-se de um treinamento anônimo e impessoal, espécie de dispositivo cego ou pedagogia absoluta, de ‘cultura filosófica geral’ obrigatória que passa por cima de idiossincrasias, características, vocações e projetos” (Cabrera, 2014, p. 14).

Mas será que a experiência de filosofar depende de um acúmulo informacional e técnico de cultura filosófica geral? Será que a aquisição de informações, de um conhecimento sobre a história da filosofia, constitui etapa progressiva ao filosofar? Cabrera acredita que esse pressuposto institucional mantém uma miragem, uma falsa expectativa de emergência do filosofar futuro. Esse tratamento impessoal, de cultura filosófica geral, atua contra a vocação filosófica dos estudantes, ao mesmo tempo que propõe, em paralelo, um discurso que promete uma relação filosófica que não se cultiva institucionalmente, contrário às práticas defendidas pelo sistema institucional.

Filosofia surgindo de comentário de textos não seria como gatos parindo cachorros? A filosofia não surge como possível e esperançoso epifenômeno do trabalho do comentário ou da exegese, não se cria Filosofia em espaços pequenos. Nada assegura que a Filosofia surgirá naturalmente de trabalho técnico sem uma mudança estrutural na atitude. A filosofia jamais virá por acréscimo (Cabrera, 2013, p. 70).

Nós concordamos com Cabrera (2013; 2014;), justamente pela nebulosidade envolvida nas práticas de ensinar e aprender como transmissão de conhecimentos. Embora se pressuponha que a transmissão de conhecimentos filosóficos seja a condição primeira para uma formação filosófica mínima, para o desenvolvimento das potencialidades filosóficas dos estudantes, esse exercício formativo limita as possibilidades da aprendizagem, pois restringe aquilo que se aprende às relações



explicativas do professor. Como a prática do professor de filosofia torna-se a única capaz de ordenar e validar aquilo que se aprende, ensinar e aprender filosofia são dispositivos de um disciplinamento que circunscreve os limites e modela a formação de *uma* maneira de se relacionar com a tradição filosófica e o presente. O professor de filosofia não transmite apenas conteúdos, conhecimentos específicos da tradição filosófica, e sim uma racionalidade, uma maneira de fazer filosofia, de ensiná-la e aprendê-la, ilustrada no próprio perfil formativo do estudante de Filosofia da UNESP<sup>64</sup>.

Valoriza-se um perfil que forje o estudante a ser, sobretudo, um leitor perspicaz e amante dos assuntos abstratos, um conhecedor e pesquisador dos tradicionais problemas filosóficos, que possa acompanhá-los e desenvolvê-los, de preferência, sob o domínio das línguas estrangeiras (Francês, Alemão e Inglês). A frequência e regularidade na biblioteca são defendidas como um distintivo do perfil estudantil de filosofia, estudantes estes que, como costumam dizer nossos professores, devem ser “ratos de biblioteca”. Somos disciplinados para ser *bibliófilos*: amantes dos livros, leitores vorazes e pacientes e comentadores precisos. O que não falta é filósofo e filosofias a serem lidas, livros a serem meticulosamente estudados no curso, criando-se uma rotina acadêmica de transmissão da cultura filosófica, em que se estabelece uma relação de pensamento consumista, cumulativa e exibida de erudição.

Tal como na lógica da explicação (Rancière, 2011), estudantes e professores são acometidos pela sensação de que ainda resta algo a ser lido, a ser melhor conhecido, a se aprofundar. São incapazes de experimentar o pensamento sem as explicações prévias, que intermediam a experiência. Pensar filosoficamente se confunde com dominar e sugar as informações mais relevantes disponíveis do autor e do tema, mantendo em funcionamento um certo jogo de citações e referências infundáveis que parecem obstruir quaisquer possibilidades de experimentar uma aventura de pensamento. Enquanto no livro de Rancière (2011) o mestre explicador é quem determina o começo e o fim da busca pelas explicações, no caso da filosofia acadêmica, a comunidade filosófica e as rotinas universitárias desempenham essa função.

O problema disso tudo é que tanta admiração e amor pelos livros acaba nos afastando de manter uma conexão vital, uma relação direta de problematidade com os estudos filosóficos. Nosso desejo de pensar filosoficamente o presente é sequestrado no decorrer de nossa formação filosófica na UNESP, silenciado pela rotina formativa

---

<sup>64</sup> Tal como consta na página da UNESP. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/filosofia/perfil-profissional/>. Acesso: 09 de jan 2023.

acadêmica. Há uma estratégia de silenciamento das nossas percepções de mundo, das nossas histórias, marcas e dos problemas e desejos que modelam nossos corpos. Somos forçados a esquecer nossas subjetividades para nos enquadrarmos às regras e aos padrões acadêmicos. Nossa trajetória de vida não se faz crucial ou não cabe na universidade. Os problemas que nos movem até a universidade não se compatibilizam com a experiência filosófica universitária. Nossas leituras e experiências não se encaixam e não são sequer relevantes à rotina intelectual da universidade.

Em busca de sempre resguardar o nosso esforço intelectual em uma propedêutica formativa, ofuscamos nossas vivências, nossos problemas e nosso contexto. Não há espaços para um exercício de pensamento filosófico que não esteja repleto de referências e citações de autores, que não seja reconhecido pelo conhecimento erudito das fontes (de preferência, na língua original), e que sejam escritos com forte apelo autobiográfico e existencial, repleto de intuições e apelos à experiência. O que se cultiva é uma relação de comentador, não de crítico ou mesmo de filósofo. Pouco importa o debate, não existe uma polêmica com os filósofos – quando há, ela só ocorre no plano interpretativo, dentro da lógica do comentário. Toda problematicidade acaba sendo escanteada para afirmar um tipo de conhecimento como leitor e comentador. Se não existe espaço para debates, tampouco para avaliar a pertinência e a relação daquilo que se estuda com a vida. Em nossa formação, os filósofos e as filosofias não são usados como ferramentas; não nos inspiramos e participamos de seus projetos; nossa relação não é ativa, mas, substancialmente, passiva, agentes e leitores/escritores externos. De fato, em nossa rotina bibliófila, os problemas são, quase sempre, assuntos para dissertar, temas a serem conhecidos e bibliograficamente explicados, e não problemas a serem conceitualmente resolvidos. Assunto estritamente técnico, ensinar e aprender filosofia não têm implicações éticas: dedicamo-nos à filosofia sem sequer existir a necessidade de nos transformarmos, sem sequer experimentarmos-nos naquilo que se estuda. O estudo e a formação filosófica existem, assim, separadamente de uma prática ética com o presente.

No entanto, o que esperar de uma rotina formativa na qual somos modelados para leitura e comentário dos textos filosóficos, para o esquecimento temporário de nossas vocações especulativas, dos problemas contemporâneos, de nossas crenças e contextos? Como esperar que na vivência dessa rotina formativa possamos ser conduzidos a estabelecer outros exercícios com a filosofia que não seja de um conhecimento sobre a história da filosofia? E, pensando essas práticas como essa

herança de formação, não podemos deixar de questionar: como um professor de filosofia, modelado à forma dessas heranças de formação, consegue estabelecer outra relação em sala de aula com seus estudantes a não ser uma relação de transmissão de conhecimentos, estritamente técnica com o saber filosófico, um exercício sem implicações éticas? Se ao longo dos anos cultivamos uma relação fundamentada nas práticas de comentador de filosofia, não é bem provável que ofereçamos uma relação educativa fundamentada nos mesmos pressupostos e práticas? Como manter uma prática ética com o ensino de filosofia, almejando uma experimentação do pensar, se não temos a oportunidade de ser formados para tal?

Herdeiros de uma tradição que tem como projeto a formação de comentadores de textos, temos grandes chances de permanecermos presos às malhas dos textos e de costas para a vida. Se saímos formados como guardiões da cultura filosófica geral, pouco fomos estimulados a pensar filosoficamente os problemas vitais e teremos dificuldades para assim fazer com nossos estudantes. Do mesmo modo que nos habituamos a acreditar que o acúmulo de referências filosóficas torna-se o nervo central das práticas de ensinar e aprender filosofia, corremos o risco de ensinar filosofia na educação básica sob esse pressuposto. Embora seja defendida com unhas e dentes, não vemos como nossas heranças de formação podem, por si mesmas, nos ajudar a cultivar um ensino e uma aprendizagem filosófica que se faça como experimentação de pensamento filosófico e tenha, portanto, um foco nos problemas de nossa realidade.

Por essa razão, uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia passa a ser crucial para as relações educativo-filosóficas no país. Por um lado, necessitamos de um projeto que resista à conformidade comentarista da filosofia nacional e que passe a formar filósofos e professores-filósofos, tal como afirma o prof. Trajano. A universidade brasileira tem condições de formar filósofos; tudo depende de uma política que cultive as potencialidades inerentes ao filosofar, longe de quaisquer imagens românticas do filósofo como gênio. Tal como em qualquer outra episteme, faz-se preciso criar uma organização formativa para o filosofar. Afinal, não teriam os filósofos sido, no decorrer da história da humanidade, formados em escolas ou a partir de processos organizados de educação? Qual seria a diferença na atualidade? Ele explora esse argumento no fragmento abaixo:

Desde o início da episteme, e em todos os lugares onde ela foi cultivada, existe algo que responde pelo nome de aprender filosofar, e nenhum filósofo maduro – tenha sido ele genial, muito bom ou apenas bom – chegou a sê-lo antes de aprender a filosofar e se aperfeiçoar nesse aprendizado. Ora, aprender a filosofar é uma arte ensinável tanto quanto qualquer outra arte

acadêmica ou não acadêmica. Contudo, podemos assumir que (quase) ninguém aprende a filosofar sem que haja uma organização projetada, montada, estruturada e equipada para atingir essa finalidade, a de ensinar a filosofar. Essa organização ou instituição existe nos lugares onde surgiam ou continuam a surgir filósofos; a bem dizer, estes não surgiam espontaneamente, mas foram formados e produzidos por instituições cujo objetivo era precisamente este. Será preciso lembrar que, por exemplo, a Academia platônica e o Liceu aristotélico eram escolas de formação de filósofos? Essas instituições tinham, no passado, e têm no presente, uma *política* de formação de filósofos. Só aparecem filósofos de modo regular e consistente onde existe uma política de ensino que seja orientada para o objetivo de formar filósofos, vale dizer, de ensinar a filosofar. E, no caso da situação brasileira, é possível formular uma política específica que, aplicada coerentemente, deverá no futuro dar frutos na direção de corrigir a distorção comentarista, e desse modo implantar e implementar na universidade o ensino e a pesquisa regulares da Filosofia propriamente dita (Arruda, 2013, p. 51-52).

Em sua política de formação de filósofos, o prof. Trajano entende que os filósofos são aqueles que praticam e se praticam nessa atividade – caracterizam-se muito mais pela atividade que fazem e que os inserem na comunidade dos filósofos –, do que propriamente pelos produtos doutrinários resultado de seus esforços investigativos. Isso significa que um curso de filosofia precisa encarar os estudantes como aprendizes de filósofos. Em suas palavras, “[...] o aprendiz de filósofo vai ser um aprendiz da arte de filosofar” (Arruda, 2013, p. 46). Mesmo que a ideia de formar filósofos não seja muito bem aceita na universidade brasileira, tampouco no curso de filosofia da UNESP, o prof. Trajano diz que uma coisa é praticar a filosofia, outra coisa é fazer uma filosofia reconhecida mundialmente. Não há a necessidade de ser um grande nome, ter a mesma ressonância global dos filósofos apontados como clássicos, para exercitar-se filosoficamente.

Em entrevista aos estudantes de graduação do curso, ele afirma que temos que partir do ponto que todos somos aprendizes de filósofos, de modo a desassociar o desenvolvimento e a prática do filosofar da genialidade atemporal dos poucos escolhidos<sup>65</sup>. Recupera em seu argumento a impossibilidade que teve, em sua época de formação na USP, de pensar um problema que chacoalhava suas crenças filosóficas, justamente pelo pressuposto de que a filosofia é necessariamente inerente à subjetividade iluminada:

Aprendiz de filósofo qualquer um de vocês tem condição de ser, desde que você se aplique a um assunto que te interesse de verdade, ou não vai funcionar. [...] O meu ex-orientador, Oswaldo Porchat, quando vetou meu trabalho temático do mestrado, teve a ideia que era um trabalho complexo.

---

<sup>65</sup> Vemos argumentação semelhante no livro do Gonçalo Armijos Palácios, *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio* (2004).

Não era. Não precisa ser. Agora, as pessoas não entendem, acham que a filosofia é coisa para gênios iluminados. Esse é um erro cometido pelos professores na nossa área, especialmente os brasileiros (Moraes; Girotti, 2013, p. 15-17).

Se, por um lado, a filosofia não é uma atividade restrita ao gênio e se os estudantes são tratados como aprendizes de filósofos, essa política de formação depende, por outro lado, da existência de professores-filósofos no corpo docente do curso. Precisamos de professores de filosofia que ministrem cursos genuinamente filosóficos, isto é, “[...] que ofereçam ao longo de todo o período de aprendizado cursos propriamente filosófico-temáticos” (Arruda, 2013, p. 46). Não há uma necessidade do curso ter como base a exposição de uma doutrina original do professor, ainda que isso seja extremamente formativo e pertinente. Um curso de um professor-filósofo tem que manter no centro das atenções o interesse pelos temas, pelas questões. Ao contrário das disciplinas estritamente expositivas, em que “[...] não há espaço para filosofar, isto é, para debater a temática filosófica” (Moraes; Girotti, 2013, p. 9), o cerne dos exercícios de uma aula de um professor-filósofo será a experimentação de problemas filosóficos.

Os problemas filosóficos são os personagens centrais da história da filosofia e não as doutrinas. Exercitar-se nos problemas é a condição epistêmica imprescindível ao filosofar, porque somente dentro de uma situação problemática que somos afetados a perseguir uma melhor formulação e, até mesmo, uma solução para aquilo que nos incomoda filosoficamente. O problema não é algo já pronto e que poderia ser expresso através de uma interrogação linguística; não basta ser formulado de maneira interrogativa para ser um problema. Um problema filosófico só pode ser um problema para *alguém*. Ou seja, por mais que os filósofos criem e recoloquem seus problemas, torna-se inegociável que aquele que investiga tenha uma relação visceral com o que é problematizado, que o problema tenha uma real problematidade para aqueles que se educam filosoficamente:

Um problema filosófico não é definido como tal (isto é, como *problema*) independentemente de um sujeito particular. Um filósofo espanhol contemporâneo, Júlio Marías, nascido em 1916, escreveu sobre isso e afirmou que não basta o assim chamado problema vir uma forma interrogativa e versar sobre um assunto filosófico. Por exemplo, “O que é a liberdade?”, “Como se conciliam liberdade individual e controle social?”. É preciso, além disso, que aquilo que se pergunta tenha como pergunta uma relação visceral tal que essa interrogação linguística se torne um problema vital para ele, um problema mesmo, no sentido de incomodá-lo, de ser um obstáculo que ele tem de transpor para continuar no caminho. Quer dizer, o assim chamado problema tem de ter uma real *problematidade*. (Arruda, 2013, p. 37-38 – grifos no original).

Se os problemas só valem na medida em que têm efeito naqueles que pensam, o prof. Trajano considera que o problema filosófico jamais pode ser transmitido, ensinável. No entanto, sua experimentação pode ser encorajada, intensificada e até diminuída. Então, um curso de formação de filósofos traz em sua prática a construção de um contexto de ensino e aprendizagem que permita que estudantes e professores vivenciem os problemas em seu caráter pulsante. Isso não exclui o estudo da tradição filosófica, mas o torna pragmático, uma vez que a bibliografia de referência só vem depois ou concomitantemente com a afetação pelo problema. Diferentemente de uma atitude exaustiva de leitura e desvinculada do vital, não se busca o acúmulo cultural que prepare a experimentação filosófica. Lê-se, estuda-se e escreve-se de acordo com o tempo vital e impulsionado pela força dos afetos com a problemática. Experimenta-se filosoficamente intensificando-se no contato vivo e regular com a problemática, de forma a conjugar os estudos dos filósofos do passado com o interesse crucial pelos problemas, como escreve o prof. Trajano:

Precisamos estar, e permanecer, em contato próximo e tangível com a problemática própria que é, podemos dizer, o coração da Filosofia, e desse modo sentir as “pulsões desse coração”, isto é, vivenciar o problema em seu caráter interessante, relevante e palpitante. Sem esse contato vivo, cultivado e regular com a problemática, permaneceremos estranhos à filosofia. Para isso, precisamos conjugar o estudo dos filósofos do passado com o interesse crucial pelos problemas, para poder exercitar o intelecto na reflexão pessoal sobre temas, e poder ter a possibilidade de contribuir para o debate filosófico contemporâneo (Arruda, 2013, p. 48).

Esse fragmento elucida uma atitude não só cara ao prof. Trajano, como também à nossa política filosófica de ensinar e aprender: formar filósofos se qualifica pela relação *ética* que se estabelece em sala de aula, seus propósitos, seus valores e os exercícios que estão presentes. A sala de aula precisa se tornar um espaço do filosofar, em que se exercite *eticamente* aquilo que se considera crucial ao filosofar contemporâneo. Não pode ser, portanto, uma disciplina em que se expõe uma temática e se explica como os filósofos resolveram e criaram seus problemas. Ou seja, as práticas de ensinar e aprender filosofia, a fim de cultivarem a arte do filosofar, precisam ser exercitadas “[...] no estilo de um filósofo e não de um historiador da filosofia ou de comentador de obras” (Arruda, 2013, p. 46-47). As aulas expositivas jamais dariam conta de iniciar os estudantes às problemáticas, por manter uma relação filosófica diferente da exigida ao filosofar.

Dessa forma, prof. Trajano coloca também em xeque o pressuposto da filosofia acadêmica brasileira segundo o qual o exercício de comentar textos torna-se

propedêutico ao filosofar. Esse pressuposto, inerente ao otimismo institucional, defende que a cultura da erudição e do esvaziamento vital do comentário de textos torna-se a via única que nos resta a fazer academicamente em preparação para o filosofar futuro. Os anos de cultivo de comentário, seja na graduação e pós-graduação, não garantem o desenvolvimento futuro do filosofar nas universidades brasileiras, pois não é o comentário das obras filosóficas que prepara ao filosofar, e sim o próprio exercício do filosofar, a relação vital com os problemas filosóficos.

De acordo com o prof. Trajano, em todos esses anos, aquilo que o regime do comentarismo criou foi uma cultura de comentar os textos clássicos da filosofia, de forma a não permitir a abertura de espaços para os problemas filosóficos. E a emergência do filosofar na universidade só pode vir do contato vivo que se produz em pensar os problemas filosóficos, haja vista que são eles que geram o espanto e a perplexidade:

Nesse regime do comentarismo não há lugar para o elemento de interesse pelo objeto da filosofia, pelo tema, pelo problema. Uma vez que a origem da filosofia está no espanto, na perplexidade, então a esperança de que a reflexão filosófica tenha finalmente sua plena origem e desenvolvimento na universidade brasileira vai precisar esperar até que o interesse pela temática e problemática filosófica deixe de ser bloqueado e sufocado pelo regime do comentarismo. Com efeito, espanto e perplexidade são experiências feitas em relação com problemas filosóficos, e não em relação com obras que vão ser objeto de comentário (Arruda, 2013, p. 51).

Aliás, dentro de uma cultura institucional da erudição e da transmissão de conhecimentos, acreditamos que a experimentação filosófica como trabalho visceral com os problemas funciona como uma alternativa de outorgar o direito ao filosofar. Estudantes e professores não precisam se vincular a uma caminhada exaustiva de acúmulo cultural para se tornarem, quem sabe um dia, dignos de poderem experimentar o filosofar. Todos, por direito imanente à vida, têm as próprias condições de se iniciarem à filosofia. Não há essa desigualdade de inteligência inerente às relações institucionais que pressupõe uma equiparação por etapas instrutivas. Estar vivo nos garante o direito ao pensamento. Os problemas são o resultado do tensionamento de nossos encontros, da problematização dos signos que nos envolvem como elemento e autor e nos forçam a pensar. O enriquecimento, as suas dobras, o encontro com a tradição são consequências do próprio caminhar problemático.

Essa política filosófica de ensinar e aprender filosofia tem como base uma concepção de filosofia como arte, e, como tal, não será a simples iniciação discursiva que tornará suficiente para cultivar os requisitos da atividade filosófica. A

transmissibilidade da filosofia não ocorrerá estritamente por meios discursivos e expositivos. Não basta dizer/comentar o que seja a filosofia, o que foram os problemas filosóficos, quais foram as soluções inventadas, quais são os contextos de cada problemática, para que se inicie a experimentação filosófica. As teorias, os problemas e as metodologias criadas para sua resolução, embora estejam nos livros, no registro discursivo, não são suficientes para cultivar o filosofar. Precisa-se incluir o exercício da arte que se deseja aprender e *fazer com*. Portanto, para cultivar uma experimentação filosófica, se faz necessário que se a pratique em sala de aula; será preciso *exercitar e praticar com* os estudantes o filosofar, ainda que de forma tateante:

Tentar *dizer* o que a Filosofia é, e desse modo, esperar transmitir a quem ouve ou lê o espírito dela, o “coração e a mente dela”, é uma empreitada nela mesma com uma séria limitação, mesmo que alguém consiga dizê-lo de um modo excepcionalmente bom, ou o melhor possível. É que a filosofia propriamente dita – isto é, aquela que é praticada por aqueles que chamamos de filósofos, e que não inclui nem estudos de comentador nem histórico-filosóficos propriamente ditos – é uma *atividade*, uma *arte*, portanto algo que envolve o cultivo de determinados interesses e habilidades. E, como toda arte, ela não é suscetível de ser explicada apenas por meio do discurso. É necessário, para se ter dela uma explicação menos abstrata, mais concreta e aprofundada, que se a *pratique*; é preciso que o dizer de quem explica se combine intimamente com o *fazer* filosófico, com a *atividade filosofante* – ainda que em nível do aprendiz filósofo – daquele para quem a explicação está sendo dirigida (Arruda, 2013, p. 42- grifos no original).

Resgatamos a política filosófica de formação de filósofos inspirada e praticada pelo prof. Trajano, a fim de criar um ponto de encontro com outra raiz que inspira nosso projeto político-filosófico de ensinar e aprender filosofia. Aprendemos com o prof. Trajano que não há mais uma dissociação entre professores e filósofos; aliás, aprendemos que só uma *virada ética* nas práticas de ensinar e aprender filosofia pode evitar a esterilidade do comentarismo. Em sua perspectiva, a formação de filósofos na contemporaneidade depende do convívio *vital* com a tradição filosófica e com professores-filósofos, utilizando do espaço da sala aula para experimentarmos no filosofar.

O presente capítulo tinha como objetivo mostrar as heranças de formação que atravessam a formação filosófica comum no curso de filosofia da UNESP. Uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia está inserida em um contexto, se faz como resistência ao instituído, especificamente em nosso caso, em resistência a essa herança comentarista de formação. E é resistindo a essas heranças que dissociam o filosofar das práticas de ensinar e aprender que se faz possível uma virada ética no ensino e na aprendizagem de filosofia e, conseqüentemente, a invenção de uma filosofia de



professores. Para nós do ENFILO, nossa *filosofia do ensino de filosofia* consiste no encontro e na capilarização das heranças do campo do Ensino de Filosofia e da política de formação de filósofos, tal como ensaiada pela vida do prof. Trajano. Em outras palavras, trata-se da atualização das virtualidades de dois projetos político-filosóficos – um emergente da convivência com as pesquisas do campo do Ensino de Filosofia e outro com a convivência na UNESP – para vislumbrarmos uma filosofia de professores. Ora, não se pode ser um filósofo sem ser, de alguma maneira, professor-filósofo; e tampouco o professor de filosofia tem condições de exercer seu ofício, seja na universidade ou na educação básica, sem ser um professor-filósofo. Restaurar a experimentação filosófica nas práticas de ensinar e aprender filosofia, mantendo uma visceralidade com o pensamento e problemas, torna-se imprescindível para inventarmos uma filosofia de professores e colocar em prática nossa filosofia do ensino de filosofia, que é uma filosofia que fazemos seguindo o ofício vital de sermos professores.

Assim como tantos outros estudantes, escolhemos a filosofia em busca de entender e ter certas atitudes com o mundo em que vivemos, para criar sentidos e conexões com a vida. Muito mais do que uma bibliofilia, tornar-se professores-filósofos é, sobretudo, um projeto vital, uma *filosofia menor* que se pratica como uma arte, para quem não escolheu cindir profissão e a vida. Isso não significa uma negação da profissionalização da filosofia na contemporaneidade, mas coloca os aspectos profissionais na esteira do artesanato e, por isso, do ofício. Adotamos, como ofício de vida, ser filósofos; filósofos que exercem o ofício de ser professores de filosofia. E esse ofício, para nós do ENFILO, precisa ultrapassar a dimensão estabelecida por nossas heranças de formação. Formar-se para ser professor de filosofia é nos preparar ou criar exercícios formativos para estabelecer uma relação ético-educativa, para além da explicação e comentário dos textos filosóficos. Almejamos ser professores para os quais ensinar e aprender filosofia vai além de transmitir um conjunto de conhecimento acumulado, ou um saber sobre; desejamos levar para a sala de aula a filosofia, transpirando-a através das práticas coletivas dialógicas, do perguntar, do exercício de colocar problema; por meio do convívio que permite estabelecer um saber como experiência, isto é, como transformação ética daqueles que a exercitam, modificando, então, as atitudes daqueles que estão envolvidos, alterando nossas perspectivas e nossa forma de viver.

## Considerações finais

Após a escrita dos três capítulos, temos a sensação de que a pergunta “onde estão nossas raízes” pode ser respondida por diferentes ângulos. Certamente, o caminho que sentimos mais confortável foi o que adotamos. Optamos por partir de um lugar que nos afetou intensamente em nossa trajetória de doutorado: o campo do Ensino de Filosofia. Este tem sido alvo recente de muitos debates entre nossos pares, ora em razão da luta pela sua cidadania-filosófica, ora pelas investigações recentes sobre o seu estatuto epistemológico. No presente trabalho, a questão do campo nos afetou, especialmente, em uma perspectiva ética. Como nos enraizamos no campo, ou melhor, como as relações que mantemos com as pesquisas do ensino de filosofia se singularizam em nossa forma de ensinar e aprender filosofia, bem como em nossa maneira de pesquisar o ensino de filosofia?

Nossa estratégia foi problematizar nossa relação com o campo do Ensino de Filosofia a partir da nossa participação no ENFILO, grupo que nos acolheu no decorrer de toda nossa trajetória na universidade, desde a graduação até a pesquisa de doutorado. Como ponto de tensão para iniciar a investigação, partimos do ponto que consideramos basilar ao campo do Ensino de Filosofia e às pesquisas do nosso grupo: a orientação filosófica nas pesquisas e nas práticas de ensinar e aprender filosofia. Não começaria aí nosso vínculo com o campo do Ensino de Filosofia?

Debruçamo-nos, então, nos discursos da 1ª geração de pesquisadores do Ensino de Filosofia, emergentes no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Diante do contexto da LDB/96 e do lugar incerto da disciplina de filosofia na educação básica, inaugura-se um movimento coletivo de professores e pesquisadores do ensino de filosofia de luta pela cidadania-filosófica aos problemas do ensino de filosofia. Ao lado da reivindicação pela cidadania-curricular à disciplina na educação básica, alguns grupos realizaram uma série de iniciativas acadêmicas, com objetivo de alterar a política de pensamento inerente ao debate e às questões do ensino de filosofia. A presença da filosofia na educação básica exige não só uma luta institucional, mas principalmente uma atitude filosófica face às questões educativas da filosofia. Não bastava defender a importância do retorno da disciplina ao currículo escolar, pois o contexto brasileiro – carente em pesquisas sobre o assunto, – precisava da abertura de um debate filosófico. A apresentação de Wuensch (1999) e de Gallo e Kohan (2000a) são arquivos que

evidenciam essa percepção de alguns agentes brasileiros. Até aquele momento, prevalecia uma despreocupação da comunidade filosófica em relação ao ensino de filosofia, à formação de professores de filosofia, às práticas de ensinar e aprender, às relações metodológicas e didáticas, relegando essas reflexões aos profissionais da educação nos breves momentos institucionais da formação pedagógica da licenciatura, ou se envolvendo em momentos pontuais como foi o caso das movimentações na década de 1970 e 1980. No entanto, as condições de produção do saber filosófico e de sua transmissibilidade na contemporaneidade dependia da abertura de um campo de discussão, da realização de pesquisas e debates coletivos, em outras palavras, enquanto filósofos e professores de filosofia precisaríamos assumir um compromisso filosófico e transformar o ensino de filosofia em um problema genuinamente da alçada da filosofia.

Essas iniciativas marcaram a emergência de uma virada discursivo-filosófica na área, que implica fundamentalmente a desterritorialização do ensino de filosofia do campo pedagógico e territorialização no campo filosófico, renunciando as forças de abertura do campo do Ensino de Filosofia. Em diferentes arquivos – a apresentação da coletânea do I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia escrita por Cornelli (2003), a leitura dos acontecimentos da área operada por Sílvia Gallo em diferentes momentos históricos (Gallo, 2004; 2012; 2013; 2015), a justificativa de Kohan (2006) no relatório do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, as leituras de Danelon (2008) no dossiê Ensino de Filosofia, enfim – nos permitiu pontuar o aparecimento de uma nova política de pensamento para o ensino de filosofia que, por um lado, alterou a forma de problematizar a questão e as relações de ensino e aprendizagem, deslocando-a dos lugares-comuns de pensar apologético e pedagógico-programático, e criaram-se inúmeros incentivos acadêmicos à constituição de um quadro de pesquisa e pesquisadores. A organização dos fóruns regionais, de dossiês na área, o acolhimento de pesquisadores nas linhas de Filosofia da Educação e a própria criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar exemplificam os esforços acadêmicos pela instituição de uma comunidade filosófica do ensino de filosofia.

Por outro lado, essa nova política de pensamento não atingiu apenas a esfera teórica, pois resgatou a potencialidade filosófica esquecida pela academia: a vocação educativa da filosofia. Educar a si e aos outros faz parte da trajetória histórica da filosofia no ocidente, é um ofício do filósofo ao longo dos tempos. Em nome de que os cursos de filosofia e a comunidade hegemônica de filosofia relegam essa tarefa? Afinal, como justificar filosoficamente a dissociação entre o professor de filosofia do filósofo?

Mesmo que essa diferença seja alimentada pela hierarquização e dissociação de função do bacharel em relação ao licenciando em filosofia – um problema crônico de outras licenciaturas –, será que soa coerente com a tradição filosófica e com os desafios do presente manter essa distinção? Alterar a política de pensamento vigente significou problematizar a desvalorização da dimensão educacional da filosofia na contemporaneidade, questionando o pressuposto de que não precisa ser filósofo para ensinar filosofia. O professor de filosofia não pode se furtar a ser também um filósofo, seja porque precisa pensar filosoficamente suas práticas educativas, seja porque para educar precisa filosofar e vice e versa. Essa dissociação institucional entre educar e filosofar é denunciada como equivocada: filosofar torna-se uma condição necessária para criação e transmissão do legado filosófico. O professor de filosofia se confunde com ser filósofo, porque, para transmiti-la, pratica sua atividade com os outros, dialoga com a tradição filosófica e com seus estudantes, transformando as práticas de ensinar e aprender em algo tipicamente produtivo, uma experiência filosófica de pensamento coletiva. Os textos de Langón (2003), Cerletti (2003), Gallo e Kohan (2000b) e Gallo (2004), por exemplo, nos permitiram trazer à tona esses discursos emergentes e mostrar as implicações dessa nova política na criação e transmissão do saber filosófico na contemporaneidade.

Em síntese, essa nova política de ensinar e aprender filosofia exige a reinvenção no território da Filosofia de outra forma de entender e nos relacionarmos com a filosofia e a educação. Projetar uma filosofia do ensino de filosofia não coincide em operar sob as imagens e os lugares-comuns da filosofia. Esses pesquisadores e professores de filosofia resgatavam a virtualidade educativa da vocação filosófica e atualizavam no presente como potência, esboçando um projeto futuro ainda a se frutificar e se construir pela nova comunidade filosófica em emergência. Em outras palavras, trata-se de uma nova política de ensinar e aprender filosofia que escava o território da filosofia em busca de nossas raízes educativas. Esse retorno ao passado pela ótica do presente mantém uma tensão com as formas hegemônicas de compreender o filosofar e a filosofia acadêmica. Ou seja, falar de uma filosofia do ensino de filosofia não é o mesmo que pensar uma filosofia política, uma filosofia da arte etc.. Não se almeja um empreendimento reflexivo e teórico, tal como as outras subáreas da filosofia acadêmica, e sim uma nova política filosófica, a produção de uma outra relação com a filosofia e a educação. Talvez o texto que melhor ilustre essa produção de diferença consista na apresentação de Cornelli (2003). Segundo sua leitura dos acontecimentos, esse

movimento de professores-filósofos deseja reinventar uma filosofia que não se submeta às imagens de pensamentos então vigentes, nem às práticas morais do filosofar acadêmico. Assim, sem abrir mão da tradição educacional, os professores de filosofia precisam se filiar à tradição filosófica para ter condições de produzir-se um campo de pesquisa e produção de pensamento, mas, sobretudo, se modelarem para reinventar uma nova prática filosófica: o filosofar não é uma atividade de estilo único; variável de acordo com a cultura e a história, realiza-se em âmbitos determinados como os espaços escolares e as universidades na contemporaneidade. Por que o filosofar na contemporaneidade não pode assumir um compromisso ético e político em educar filosofando e filosofar educando, colocando-se à altura da situação da filosofia na atualidade?

Se encararmos essa pesquisa como abertura de novos horizontes de investigação, esse primeiro capítulo abre-nos alguns caminhos a serem explorados em projetos futuros. Os dossiês, as pesquisas de mestrado e doutorado e, principalmente, as coletâneas oriundas dos fóruns regionais constituem um vasto arquivo para problematizarmos as disputas pela reconfiguração das práticas e das pesquisas do ensino de filosofia. Em razão de não separarmos o agente pesquisador do objeto de pesquisa, nosso olhar marcou-se pelas narrativas daqueles grupos e pesquisas que nos influenciaram e nos tornaram o que somos. Mas a própria ideia de uma política filosófica envolve uma disputa pelos saberes, que ainda precisa ser melhor estudada dentro do campo do Ensino de Filosofia. Outras versões e narrativas sobre a emergência do campo e das práticas do professor de filosofia estão ainda soterradas nos arquivos, trazendo-nos talvez uma imprecisão e uma visão unilateral da realidade.

Após levantarmos esses discursos e apresentarmos essa nova política de ensinar e aprender filosofia, fizemos uma imersão em nossa trajetória no ENFILO. Uma filosofia do ensino de filosofia não pode ser conceituada universalmente, mas precisa ser compreendida em suas singularizações, nos diferentes projetos e práticas que procuram repetir essa nova política para se diferenciar. Talvez o conceito mais preciso seja de filosofias do ensino de filosofia. E isso nos fez questionar como essas heranças do campo do Ensino de Filosofia ressoam em nós do ENFILO.

Nesse sentido, no segundo capítulo, os dois vetores de investigação se mantiveram: procuramos problematizar uma forma filosófica de pesquisar o ensino de filosofia e questionamos quais eram suas as implicações educativo-filosóficas. Qual seria o projeto político filosófico de ensinar e aprender filosofia do ENFILO? Como o

grupo desloca suas práticas de pesquisa e de ensinar e aprender filosofia de um registro comum pedagógico e filosófico e se reinventa seu próprio projeto político filosófico de ensinar e aprender filosofia?

Em todas as seções, fizemos questão de marcar como as heranças do campo ressoavam no grupo, de modo a adquirir uma forma específica no contexto da UNESP. Assim como outras iniciativas do início do século XXI, o grupo nasce como uma dobra da filosofia da educação, acolhido pelo GEPEF. A pesquisa de doutorado de Gelamo (2009) é produzida no contexto da primeira década e traz em seu corpo muitas características do debate da época. Para nós, era importante resgatar essas franjas da história, narradas por Pagni (2002; 2004; 2011; 2014; 2016), uma vez que nos permitiu encontrar alguns pontos de ligação entre a filosofia da educação, o campo do Ensino de Filosofia e o ENFILO. Por exemplo, a área da filosofia da educação já vinha numa modificação de sua forma de fazer pesquisa, distanciando-se dos estudos de história da educação e das preocupações com as correntes pedagógicas, aproximando-se da filosofia, ou melhor, do funcionamento de estudos de autores, tal como ocorre na filosofia acadêmica. Essa coincidência de um olhar filosófico para os problemas educativo-filosóficos constituiu-se como ponto de intersecção entre os pesquisadores da filosofia da educação e do ensino de filosofia. Pagni (2016) intitula essa conexão em comum como uma *filosofia do ensino de filosofia*, a qual significa, em seu caso específico, uma aproximação com os estudos e os projetos das filosofias da diferença, por um lado, e dos escritos de Sílvio Gallo e Walter Kohan, de outro. Pagni (2014) mantém uma relação com a tradição filosófica pela perspectiva ética, em que os sujeitos se experimentam em suas práticas educativo-filosóficas a caminho de uma maneira de existir, segundo uma verdade ética e não epistemológica.

A exigência de um olhar filosófico e os indicativos de uma atitude ética em contraposição a uma prática estritamente epistemológica com a filosofia vão aparecer no ENFILO e em seus diferentes projetos. Retratamos o *nosso* convívio com o grupo sem nos separarmos do objeto de pesquisa, resgatando-o pela nossa problemática e de modo demarcar o sentido que nós atribuímos a essas vivências. Encontro inesperado, a convivência no grupo nos deslocou de certas perspectivas sobre o ato de se tornar um docente e de como pesquisar o ensino de filosofia. Intrinsecamente marcados por um ideal ético-formativo que conceitua a atividade de pensar como experiência, fomos impulsionados a resistir à moral pedagógica – as imagens dogmáticas do pensamento

como referencia Gelamo (2009) – e à relação tradicional filosófica no registro da pesquisa e na atividade docente.

Para pesquisar e ensinar filosofia não bastava circunscrever nossa experiência investigativa e docente às questões pedagógicas da importância, do conteúdo e das metodologias de ensino, tampouco às estratégias universalistas da filosofia acadêmica. Somos exercitados a experimentar as relações educativo-filosóficas, a problematizar o ensino de filosofia pela visceralidade daquilo que vivíamos em sala de aula e em nossa realidade. O importante a ser pensado é aquilo que afeta a nossa vida, a nossa experiência e que sequestra o nosso pensamento; não aquilo que se impõe como uma questão de dever, seja pelo ideal de reconhecimento dos conceitos e problemas universais da filosofia. Ora, se há uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia, essa política aparece como uma *filosofia menor* – práticas e atitudes que só podem emergir da vida e se realizarem enquanto resistência às formas morais instituídas de pensar –, que garante a todos os integrantes o direito às suas experiências de pensar.

Aliás, o direito à experiência e ao filosofar são as bases dos projetos de ensino de filosofia, seja na escola ou na universidade. Em nome desse direito à igualdade prévia de pensar, problematizam-se as práticas de ensinar e aprender como transmissão de conhecimentos. O ideal de ensino como transmissão de conhecimentos valoriza uma relação com a tradição filosófica estritamente epistemológica; estudantes e professores tornam-se conhecedores, manuseiam as representações universais da cultura filosófica acumulada, porém não podem se experimentar. Ainda que a escola e as instituições tragam situações históricas e contextuais, pensa-se a vida em abstração, com conceitos universais que, embora certamente se transformaram na relação institucional em conhecimentos historicamente acumulados por sua suposta perenidade, moraliza a potência de pensar de professores e estudantes, silenciando-os e cristalizando a vitalidade da atividade filosófica. Em muito dos casos, são os professores e suas explicações que mantêm as relações no nível estritamente epistemológico, deixando de cultivar um exercício ético; mas, por outro lado, a própria instituição e sua estrutura disciplinar forçam a filosofia a se cristalizar em conhecimentos acumulados e passíveis de serem transmitidos via explicação do professor.

Nesse sentido, a transmissão de conhecimentos existe sob a condição de hierarquização de inteligências, da redução da inteligência do estudante face a do professor; do condicionamento da tradição filosófica à sua dimensão epistemológica; da limitação da aprendizagem à cultura filosófica historicamente cristalizada e,

consequentemente, às práticas de ensinar e aprender. Mas como manter uma relação ético-formativa no ensino de filosofia sob essas condições? Como possibilitar uma experimentação da filosofia quando as relações educativo-filosóficas de estudantes e professores se fundamentam nos pressupostos da transmissão de conhecimentos? Filosofar em sala de aula, praticar uma educação em que o filosofar se torna exercício de formação parece muito difícil ainda nas situações cotidianas do ensino de filosofia na escola, porque há esse empobrecimento do filosofar, expresso na dificuldade de transformar a tradição filosófica e os eventos de nossas vidas em experiências significativas, experiências que modificam nossa relação com o mundo.

De fato, a transformação da sala de aula em um lugar onde professores e estudantes se experimentem filosoficamente, partindo de uma situação localizada e de uma relação visceral com os problemas, tal como vislumbra o ENFILO, parece ser impossível aos olhos acadêmicos. Como experimentar a filosofar sem ter um arcabouço de conhecimentos prévios e propedêuticos em relação a esse objetivo? Será que o empobrecimento do filosofar não seria justamente o esvaziamento cultural do exercício filosófico? Será que essa perspectiva de um filosofar pela experiência, tal como prevê o ENFILO, não diminui a grandiosidade da filosofia e de suas práticas?

Ora, parece-nos que a propedêutica ao filosofar é a própria vida, isto é, a visceralidade que mantemos com os problemas filosóficos. Estudantes e professores já trazem suas leituras e vivências de mundo; eles já são previamente potentes de vida, mesmo que não possuam uma cultura filosófica historicamente acumulada. A cultura filosófica não virá antes como propedêutica, e sim junto com o caminhar problemático e investigativo do pensamento.

Nesse sentido, enquanto grupo, vislumbramos uma virada ética nas práticas de pesquisar, ensinar e aprender filosofia. Seja no registro da pesquisa do ensino de filosofia, seja no registro das práticas educativas, estabelecemos uma tensão problemática com o funcionamento acadêmico da filosofia e com as imagens pedagógicas que atravessam o ofício do professor de filosofia. Pesquisar, ensinar e aprender filosofia são práticas emergentes de nossa relação visceral com os problemas e com a vida, uma vez que são perspectivadas como experiências de pensar, experiências que o sujeito de pesquisa ou agente educativo estão imanentemente implicados. Ao invés de um domínio teórico filosófico e pedagógico, do desenvolvimento de habilidades intelectuais, almejamos cultivar atitudes, isto é, disposições singulares dos agentes diante da vida.



Nos termos de uma política filosófica *menor* de ensinar e aprender filosofia, apresentamos essa virada ética como resistência às nossas heranças de formação de professores de filosofia. Na realidade, ela se inventa como forma de reexistir à moral instituída, a fim de poderem existir novas formas éticas de ensinar e aprender filosofia. E foi nessa direção para a qual caminhamos no último capítulo.

Primeiramente, analisamos como a cultura disciplinar das matérias histórico-filosóficas, comum ao bacharelado e à licenciatura, instituem-se como heranças hegemônicas em nossas práticas de ensinar e aprender filosofia. Diferentemente do pressuposto dicotômico ainda presente na maioria das licenciaturas, o professor de filosofia herda das disciplinas do bacharelado uma herança de formação, que não subsiste apenas ao conhecimento sobre a história da filosofia ocidental e sim, sobretudo, a uma série de práticas que o disciplinam em uma relação filosófica específica. Por trás de um *saber sobre*, adquirimos um *saber como*, que modela nossa *atuação* e nossas práticas de ensinar e aprender.

Mostramos que as bases de nossa formação histórico-filosófica, com o enfoque nas habilidades de comentários e leitura dos textos clássicos, não é um fenômeno restrito ao curso de filosofia da UNESP, pois faz ressoar um funcionamento tradicional de ensinar e aprender filosofia. Em algumas pesquisas do ENFILO e dentro do próprio curso, adquire força uma leitura comum ao fenômeno, remetendo-se à institucionalização da filosofia profissional e universitária da USP, na década de 1960. Sob a influência das Missões Francesas e, especialmente, do convívio com Guérault e Goldschmidt, adquirimos uma rotina universitária concentrada na história da filosofia à luz da disciplina de leitura do método estruturalista, cujo cerne é explicar os textos em suas relações verticais e lógico-discursivas, em detrimento das análises genéticas e das abordagens horizontais da história da filosofia.

Desde nossa pesquisa de mestrado (Rodrigues, 2020), já mostramos que a importação dos ensinamentos de Guérault e Goldschmidt é feita em sua parcialidade. Enquanto suas práticas histórico-filosófica se inseriam, na França, em um contexto problemático mais amplo do historiador-filósofo, aqui, no Brasil, seus ensinamentos foram incorporados com uma disciplina de pensamento, confeccionada para impor um filtro às importações diletantes e amadoras da cultura filosófica, oriundas do período pré-universitário.

Todavia, ao invés de problematizarmos esse disciplinamento em sua condição metodológica, enfocamos, no presente trabalho, na narrativa de origem da filosofia

universitária que estabelece uma rotina moderna e progressiva de estudos filosóficos. Em nossa hipótese, o *comentarismo*, conforme enunciação do prof. Trajano (Arruda, 2013), torna-se mais potente para revelar a instauração de uma moral profissional de ensinar e aprender filosofia, que tem na leitura e comentário dos textos filosóficos, seu principal objetivo. Para mostrar isso, reconstituímos aquela narrativa de projeto modernizador inicialmente feito pela USP, espalhando-se, depois, por todo o Brasil através da Reforma Universitária de 1968, a criação das Universidades Federais e Estaduais e do SNPG.

No que diz respeito à USP, destacamos as análises dos professores do jovem departamento de filosofia da década de 1960, e como suas posições sobre a formação filosófica forjam um caminho único para se ensinar e se aprender filosofia: os ensinamentos de Guérout e Goldschmidt foram recepcionados como modelos para instauração de uma disciplina necessária para controlar nossos impulsos filosóficos e as especulações precoces. Desejava-se estabelecer uma etapa de formação intelectual estrita, uma formação técnica, concentrada em uma abordagem analítica e monográfica da história da filosofia, a fim de garantir um acúmulo de conhecimentos verdadeiros e rigorosos sobre a história da filosofia. Instrumento de ascese, o método estrutural é vendido como salvaguarda metodológica de um projeto pedagógico, uma propedêutica. Não havia possibilidades de formar filosoficamente sem manter a disciplina e a precaução do comentador, do discípulo-fiel à leitura dos textos.

Embora a ideia de salvaguarda metodológica soe como implementação de uma metodologia, repetida de maneira equivalente, essa narrativa que prevê o caráter propedêutico do método estrutural no estudo da história da filosofia cria, na realidade, um pertencimento institucional filosófico de autolegitimação, que desidentifica os agentes e os exime de questionamentos prévios, conforme afirma Canhada (2017). Escreve-se em nome de um grupo, cuja força coletiva é maior do que as diferenças pessoais, e exclui-se a possibilidade de pensar em outras formas que se diferenciam do tradicional. Por outro lado, essa narrativa estabelece um marco zero para a experiência filosófica brasileira. Daí em diante, a filosofia só pode existir sob as condições de uma propedêutica cultural histórico-filosófica.

Domingues (2017) desloca a narrativa da USP e a amplia para a situação filosófica no país, resgatando o início da genuína experiência de uma filosofia brasileira a partir do estabelecimento das práticas do *scholar* especializado. Essa figura, comum na comunidade filosófica internacional, exemplifica a atuação profissional em filosofia:

um trabalho técnico, especializado, rotineiro e anônimo. Apesar de a filosofia profissional ser descolada da vida, de não alçar grandes voos reflexivos e intelectuais, a narrativa de Domingues (2017) reforça um otimismo institucional, isto é, a ideia de que a filosofia acadêmica brasileira está no caminho certo e que, em breve, teremos filósofos internacionais e cosmopolitas. O problema dessa narrativa é que, ao reafirmar esse otimismo institucional, mantém-se uma moral de formação técnica, segundo a qual, o caminho natural para a experiência filosófica na contemporaneidade passa, necessariamente, pela cultura formativa do intelectual especializado, cujo cerne são as práticas de leitura e comentário de textos filosóficos, conforme denunciava o prof. Trajano ao se referir aos problemas da filosofia na universidade (Arruda, 2013). O princípio de modernidade reforça um ideal de progressão histórica universal ao qual quaisquer tentativas filosóficas de ensinar e aprender filosofia deveriam sucumbir, sob o pretexto de estarem fora da história. Vislumbrar um ensino de filosofia em que a história da filosofia ou o comentário dos textos filosóficos não sejam uma disciplina intelectual, soa como ingenuidade, uma experiência fora do tempo, impossível portanto de existir; como se a filosofia na universidade só pudesse existir sob esses imperativos morais.

Com base nisso, mostramos que o ensino de filosofia na UNESP, especialmente nas disciplinas histórico-filosóficas, ao invés de se vincular às heranças do método estrutural e, indiretamente, às figuras de Guérout e Goldschmidt, ressoa uma moral oriunda de um otimismo institucional universitário. Tal como em tantas outras universidades, nossa formação estrutura-se em etapas progressivas do conhecimento da história da filosofia. E, como escrevemos anteriormente, não se trata de um *saber que*, mas, fundamentalmente, um *saber como*. Não acumulamos, simplesmente, um conhecimento sobre a história da filosofia, adquirindo referências clássicas da cultura filosófica. De fato, a habilidade de “explicar” textos filosóficos, a nossa rotina em torno da explicação e compreensão dos textos clássicos, reflete os imperativos de uma cultura técnico-filosófica do especialista, do comentador de textos, cujo ofício se faz separado da vida e dos problemas imanentes à nossa realidade. Como afirma Cabrera (2017), a filosofia acadêmica traz no bojo de suas práticas a exigência de exaustividade, conduzindo-nos para uma cultura erudita de formação; e, além disso, exige dos pesquisadores, professores e estudantes uma frieza vital, condição que permite uma relação apenas técnica com a tradição filosófica e seus problemas e, em contrapartida, impossibilita, praticamente, a experimentação filosófica.

Em partes, a rotina universitária e hegemônica do curso de filosofia da UNESP se fortalece pelos próprios integrantes da filosofia acadêmica brasileira, que não deixam de reforçar aquela narrativa de otimismo institucional. Além disso, essa rotina também endossa os pressupostos de uma educação institucionalizada, que prevê no acúmulo cultural e na impessoalidade, na separação de uma racionalidade técnica e uma racionalidade vital, o *caminho único* para se educar filosoficamente pela transmissão de conhecimentos. Mas será que a experiência de filosofar é dependente de um acúmulo informacional, técnico e impessoal de cultura filosófica geral?

Nós defendemos que não, porque aquilo que aprendemos a cultivar ao longo de nossas práticas de ensinar e aprender universitárias foram uma cultura *bibliófila*, que separa *bibliografia* da própria *biografia*. Nossos desejos de pensar o mundo, de manter uma conexão vital com os problemas filosóficos e a tradição filosófica são sequestrados pela rotina institucional; nossas experiências e nossa trajetória de vida são silenciadas pelas exigências de exaustividade e frieza vital. Em nossa rotina bibliófila, a filosofia torna-se conversa de especialista, temas a serem conhecidos e bibliograficamente debatidos no plano técnico, sem nenhuma implicação e afetividade ética. Dedicamo-nos à filosofia sem sequer existir a necessidade de nos transformarmos, sem sequer experimentarmos naquilo que se estuda, ensina e pesquisa. O estudo e a formação filosófica existem, assim, separadamente de uma prática ética com o presente.

E o que esperar de um professor e pesquisador de filosofia que não se exercitou eticamente? Quais serão os efeitos disso em nossas relações educativo-filosóficas? Não seria necessária uma política filosófica de ensinar e aprender filosofia que forme filósofos e professores-filósofos? Ao recuperarmos o texto do prof. Trajano (2013) e seu projeto de formação de filósofos, apresentamos algumas notas problemáticas para pensarmos em uma educação filosófica que não separa as práticas de ensinar e aprender da experiência de filosofar. Para nós, o filosofar não é obra do gênio e de poucos escolhidos; tampouco exige uma exaustividade bibliográfica e um preparo cultural erudito. Filosofa-se no cultivo da vida, experimentando os problemas que visceralmente afetam professores e estudantes. No decorrer de uma tensão problemática do pensamento, vamos adquirir as bagagens culturais e os arcabouços técnicos próprios da tradição filosófica. Mas o contrário parece ser difícil, porque não somos exercitados no pensamento e nossas atitudes filosóficas se atrofiam pela rigidez da disciplina imposta. Tal como uma arte, aprende-se filosofar *fazendo com*, e não recebendo as explicações

ilustrativas dos professores ou a transmissão de conhecimentos que nos preparariam as bagagens culturais imprescindíveis para o filosofar.

De certa forma, nossa política filosófica de ensinar e aprender filosofia, assim como ressoa às heranças do campo, encontra também suas raízes nas flechas lançadas pelo prof. Trajano e em sua política de formação de filósofos. Quando problematizamos a emergência de nossa *filosofia do ensino de filosofia*, vemos o encontro de trajetórias e projetos que acontecem em frentes distintas, mas que têm muitas causas em comum, e que são reelaborados na configuração do ENFILO, seja como grupo atuante na formação da licenciatura em filosofia da UNESP, seja como grupo que desenvolve pesquisas no campo do Ensino de Filosofia e forma novos quadros de pesquisadores para a área. Trata-se de um encontro de dois projetos filosóficos de ensinar e aprender filosofia, os quais, ao mesmo tempo que resistem às práticas e pressupostos hegemônicos da formação filosófica na universidade, afirmam uma política de formação de filósofos e professores-filósofos.

Na realidade, o prof. Trajano vislumbra esse encontro. Em sua última entrevista, feita em homenagem à prof<sup>a</sup>. Maria Eunice, diz que o departamento de filosofia, tendo-a como representante, tem algo a oferecer às recentes discussões do ensino de filosofia, as quais se intensificaram nos últimos anos. Os anos de dedicação à universidade e à formação filosófica serviriam para oferecer um projeto ambicioso de ensinar a filosofar:

Para finalizar, gostaria de dizer que uma contribuição que o Departamento de Filosofia da UNESP ainda pode dar, e a Maria Eunice figuraria como uma representante central neste projeto, é sobre a discussão acerca do Ensino de Filosofia. Estamos em uma fase propícia para isso. A literatura brasileira sobre o Ensino de Filosofia está crescendo cada vez mais e nós ainda não influenciaremos efetivamente essa corrente. Porém, temos tudo para fazer isso de uma maneira original, de uma maneira que os outros não estão fazendo. Nós, com a Maria Eunice, podemos lançar uma ofensiva, nada ambiciosa, mas uma ofensiva real de proposta sobre o Ensino do filosofar, porque nós estamos com a “faca e o queijo na mão”. E sabemos do que estamos falando (Broens; Moraes, 2015, p. 313-314).

Infelizmente, ele não pôde estar conosco debatendo mais sobre o seu ambicioso projeto. Mas suas flechas foram lançadas e nos servem como vetores para debatermos novas políticas de ensinar e aprender filosofia na contemporaneidade. Atualmente, um lugar propício para esse debate tem sido o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, cujo nome carrega esse desejo do prof. Trajano e cria uma comunhão entre diferentes projetos. Tal como escreve Gonçalo Armijos Palácios, um dos fundadores do GT, em sua participação no VII Simpósio Sul-brasileiro do Ensino de Filosofia, há um desejo

comum em torno do filosofar no Brasil. Identifica-se uma necessidade crescente de todos aqueles que se veem como filósofos de filosofar e ensinar a filosofar:

Pois como ensinar a filosofar se não sabemos o que é filosofar? E como filosofar sem ter conhecimento de pelo menos algumas formas em que se deu o filosofar? A necessidade de ensinar a filosofar é uma consequência da necessidade de se filosofar. Esta última vem crescendo e seu clamor ficando mais forte no Brasil. Quem faz pós-graduação de Filosofia no Brasil tem percebido o crescimento dessa exigência. Quem estuda filosofia, no Brasil, não se contenta mais com o papel de subalternos da filosofia, com o de, unicamente, fazer comentários filosóficos ou História da Filosofia. As vozes se espalham e dizem: queremos filosofar. O Fato de ser formado um Grupo de Trabalho, acolhido pela Associação Nacional de Filosofia, com o nome 'Filosofar e Ensinar a Filosofar' é uma prova disso. É uma prova – e uma consequência – da necessidade crescente de todos aqueles que se vêem a si mesmos como seres filosofantes, como pessoas que estão exercendo um ofício determinado: o ofício de pensar por si, o ofício da reflexão própria (Palácios, 2007, p. 113).

Muitas são as pautas do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar na atualidade. Nele se reúnem pesquisadores de todas as regiões do país, com o objetivo de discutir filosoficamente as práticas de ensinar e aprender filosofia, a presença da filosofia na educação básica, os desafios educacionais da filosofia, as condições institucionais e filosóficas do campo do Ensino de Filosofia, etc.. Porém, uma coisa parece unir a todos: o filosofar e o desejo de que outros também possam, por sua vez, conosco filosofar. E acreditamos que é nisso que se expressa uma filosofia de professores: uma experimentação filosófica que se cultiva como educação de si e do outro; um pensar coletivo que se realiza na relação entre professores e estudantes em sala de aula e em tantos outros espaços educacionais.

Uma filosofia de professores pode não entusiasmar muitos dos críticos da filosofia brasileira, porque não reflete necessariamente na emergência de um filósofo modelo que as universidades brasileiras poderão reconhecer como dignos representantes do Brasil. Na realidade, ela só pode ser uma *filosofia menor*, corporificando-se na invisibilidade das inúmeras escolas e universidades brasileiras espalhadas pelo Brasil. No plano relacional micro, ela se espalha e contamina os corredores, as salas de aula e os pátios, levando o legado educativo do filosofar para todos aqueles que se sentem afetados pela filosofia. Não exige erudição, nem pré-condições infinitas, apenas comprometimento vital e uma transformação ética de quem nós somos e de nossa relação com o mundo. E, para nós do ENFILO, a nossa maneira de filosofar é como professores de filosofia, dentro de uma sala de aula e em outras relações educativo-filosóficas. Ser professor de filosofia não é nossa profissão, mas *ofício de vida*:

compromisso ético-formativo, que não se separa filosofar, aprender e ensinar a filosofar, como uma prática de vida, na vida e pela vida.

## Referências

- AGRATTI, Laura. A orientação de fundamento: uma perspectiva problematizadora para a formação de professores de filosofia. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. *Ensino de filosofia: filosofia, formação docente e cidadania* (Orgs). Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 181-191.
- ALVES, Dalton. O ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Org). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Edições Loyola, Brasil, 2009, p. 35-51.
- ARANTES, Paulo Eduardo. *Um Departamento Francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.
- ARANTES, Paulo Eduardo. *O fio da meada: uma conversa e quatro entrevistas sobre filosofia e vida nacional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ARRUDA, Antonio Trajano Menezes Arruda. A interdisciplinaridade, no passado e no presente. In: CARRARA, Kester. (Org.). *Educação, Universidade e Pesquisa*. Marília: Unesp Marília Publicações; São Paulo: FAPESP, 2001, p. 113-120.
- ARRUDA, Antonio Trajano Meneses. Filosofia geral e problemas metafísicos. In: PRADO, L. L.; SCHLÜNZEN JR, K.; SCHLÜNZEN, E. T. M. (Org). *Filosofia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1. 2013, p. 15-54.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. *Carta de Paulo aos Romanos*. São Paulo: Paulus, 2002.
- BROENS, Mariana Claudia.; GONZALEZ, Maria Eunice. Quilici.; HASELAGER, W. F. G. Informação e Ação: Notas sobre a experiência interdisciplinar na Filosofia. In: GONZALES, M. E. Q.; BROENS, M. C.; MARTINS, C. A. *Informação, Conhecimento e Ação Ética*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012 p. 91-107
- BROENS, Mariana Claudia; MORAES, João Antônio. Entrevista com o Prof. Dr. Antonio Trajano Menezes de Arruda. In: BROENS, Mariana Claudia; MORAES, João Antônio; SOUZA, Edna Alves. *Informação, Complexidade e Auto-organização: Estudos interdisciplinares*. (Org.). Campinas: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2015. p. 307-314.
- CABRERA, Julio. *Diário de um filósofo no Brasil*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- CABRERA, Julio. Europeu não significa universal, brasileiro não significa nacional (Acerca da expressão “filosofar-desde”). *Revista Nabuco*, ano 1, p. 14-47, 2014. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18028>. Acesso: 22 jan. 2024.
- CABRERA, Julio. Filosofar acadêmico e pensamento insurgente (dis-pensando a filosofia a partir de Oswald de Andrade e Raul Seixas). *Revista Ideação*. Feira de Santana, n. 35, jan/jun, p. 77-31, 2017.



CANHADA, Júlio Miranda. *Construções de um século: discursos filosóficos no Brasil oitocentista*. 2017. 191 f. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho. Formação de professores: a filosofia e o ensino médio. In: Piovesan, A. et al (Orgs). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Ed. Unijui, 2002, p.519-559.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter Omar. *A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar seu sentido*. Trad. Norma Guimarães Azevedo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CERLETTI, Alejandro. Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 61-69.

CHAUÍ, Marilena. Apresentação. *Cadernos espinosanos*. n. X, ago, p. IX-X, 2003.

CORNELLI, Gabriele. Apresentação. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-14.

CORDEIRO, Denilson Soares. *A formação do discernimento: Jean Maugué e a gênese de uma experiência filosófica no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008

COSTA, João Cruz. Sobre o trabalho teórico. *Trans/form/ação*. v. 2, p. 87-94, 1975.

COSTA, Júlio Cesar Rodrigues da. Questões da filosofia e sua luta. In: RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org). *Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021, p. 229-248.

DANELON, Márcio. Apresentação do dossiê. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 22, n. 44, jul/dez, p. 15-22, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1964>. Acesso: 04 mar. 2020.

DANELON, Márcio. Para um ensino de filosofia do caos e da força: uma leitura à luz da filosofia nietzschiana. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 345-358, set/dez, 2004.

DOMINGUES, Ivan. *Filosofia no Brasil: Legados e Perspectivas*. Ensaios metafísicos. São Paulo, Ed. Unesp, 2017.

FÁVERO, Altair Alberto. Filosofia na sala de aula: pela força da lei ou pela opção político-pedagógica da sociedade. In: Piovesan, Américo; EIDT, Celso; GARCIA, Claudio Boeira; HEUSER, Ester Maria Dreher; FRAGA, Paulo Denisar. (Org). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002, p. 425-437. (Coleção Filosofia e Ensino, 2).

GALLO, Sílvio. Ética e cidadania no ensino de filosofia. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 70-87.

GALLO, Sílvio. O ensino de filosofia no contexto de uma “educação menor”. In: ROLLA, Aline Bertilha Mafra. SANTOS-NETO, Antônio. *Filosofia e ensino: possibilidades e desafios*; QUEIROZ, Ivo Pereira de (Orgs). Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p. 23-33.

GALLO, Sílvio. Apresentação. In: GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele (Org). *Ensino de Filosofia: Teoria e Prática*. Ijuí: Unijuí, 2004, 9-12.

GALLO, Sílvio. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *EccoS – Revista Científica*, v. 9, n. 2, jul/dez, p. 261-284, 2007.

GALLO, Sílvio. Para além da explicação: o professor e o aprendizado ativo da filosofia. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. *Ensino de filosofia: filosofia, formação docente e cidadania* (Orgs). Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 167-179.

GALLO, Sílvio. O problema e o conceito: em torno de um “método regressivo” para o ensino de filosofia. In: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio. *Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas*. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 67-95.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: São Paulo, 2012.

GALLO, Sílvio. Construindo os caminhos do ensinar e aprender. In: JUNOT, Cornélio Matos; COSTA, Marcos Roberto Nunes (Org.). *Filosofia: caminhos do ensinar e aprender*. 1ª edição. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013, p. 5-15.

GALLO, Sílvio. Prefácio. In: Tomazetti, Elisete M. (Org). *Ensino de filosofia: experiências, problematizações e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2015, p. 13-17.

GALLO, Sílvio. KOHAN, Walter Omar. Apresentação. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000a, p. 7-10.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000b, p. 174-196.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Apresentação. *Cad. Cedes*. Campinas, v. 24, n. 64, p. 253-256, set/dez, 2004.

GARCIA, Amanda Veloso. *Elementos para uma Filosofia além da esfera verbal*. 2016. 73f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2016.

GARCIA, Amanda Veloso. *A filosofia e seu ensino podem colaborar para adiar o fim do mundo?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

GARCIA, Amanda Veloso. Reflexões acerca da formação em Filosofia na UNESP através dos porquês e contribuições de uma disciplina sobre as “Questões da Filosofia e seu ensino”. In: RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org). *Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021, p. 133-178.

GARCIA, Amanda Veloso; GELAMO, Rodrigo Pelloso. Repensando o lugar da representação, da transmissão e da experiência no ensino de Filosofia. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 46-63, 2012.

GONÇALVES, Tânia. O ensino de Filosofia na rede pública: a Proposta Curricular do estado de São Paulo. In: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio. *Da filosofia como disciplina: Desafios e perspectivas*. Edições Loyola: São Paulo, 2011, p. 25-50.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. O problema da experiência no ensino de filosofia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 9-26, jul/dez, 2006.

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

GELAMO, Rodrigo Pelloso. A questão da experiência no ensino de filosofia: um problema contemporâneo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 383-400, 2010.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Desfazer o aranzá: um exercício espiritual de puxar os fios da história e desatar os seu nós para enxergar o presente. In: RODRIGUES, Augusto. *Como nos tornamos os professores que somos: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia*. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2020, p. 09-24.

GIANOTTI, José Arthur. Dentre os guardados. *Discurso*, São Paulo, n. 35, p. 109-116, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/62574>. Acesso: 22 jan. 2024.

GIROTTI, Marcio Tadeu. Entrevista com Ubirajara de Azevedo Marques. *Filogênese*: Marília. v.2, n. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/#!/revistas-eletronicas/filogenese/edicoes-antiores/2009--volume-21/>. Acesso em: 07 jun 2022.

GOLDSCHMIDT, Victor. A Religião de Platão. Trad: Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. 2ª ed., São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970 [1953].

GUÉROULT, Martial. O problema da legitimidade da história da filosofia. *Revista de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 189- 211, 1968 [1956]. <Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/128471/125316>>. Acesso em: 06 abr 2018.

GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR. *Manifesto em defesa do Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa filosófica*. ANPOF. 08 dez 2021. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/noticias-anpof/manifesto-em-defesa-do-ensino-de-filosofia-como-subarea-de-pesquisa-filosofica>. Acesso: 10 jan. 2024.

KOHAN, Walter Omar. Perspectivas atuais do ensino de Filosofia no Brasil. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org). *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 21-40.

KOHAN, Walter Omar. Prefácio à edição brasileira. In: OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino de filosofia*. Trad. Sílvio Gallo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002, p. 11-14.

KOHAN, Walter Omar. As infinitas antinomias do ensino de filosofia. In: SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga; CARBONARA, Vanderlei. (Org). *Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o ensino da filosofia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 53-67.

KOHAN, Walter Omar. GT Filosofar e Ensinar a Filosofar – relatório 2005/2006 (Anexo 1). In: VELASCO, Patrícia Del Nero. *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018*. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020a, p. 530-535. – (coleçãoS)

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina. Apresentação. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (Org). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 9-15.

LANGON, Maurício. Filosofia do Ensino de Filosofia. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Org.). *Filosofia do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 90-100.

LANGON, Maurício; AGRATTI, Laura; APPEL, Emmanuel; GALLO, Sílvio; HEUSER, Ester Maria Dreher. Uma conversa-viagem: entre o passado e o futuro do ensino de filosofia. *Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação*. n. 21. nov/2013-abril/2014, p. 193-219.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. História da Filosofia: Centro ou referencial? In: NETO, Henrique Nielsen (org.) *O ensino de filosofia no 2º grau*. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986b, p.153-162.

MAAMARI, Adriana Mattar. Filosofia como disciplina escolar. In: MAAMARI, Adriana Mattar (Org.). *Novas tendências para o ensino de filosofia: campo histórico-conceitual, didático e metodológico*. 1ª edição. Curitiba: CRV, 2017, p. 63-103.

MAAMARI, Adriana Mattar; BAIRROS, Antônio Tadeu Campos de. WEBER, José Fernandes. Apresentação. In: MAAMARI, Adriana Mattar; BAIRROS, Antônio Tadeu Campos de. WEBER, José Fernandes (Org). *Filosofia na universidade*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 11-14.

MARGUTTI, Paulo. *História da filosofia do Brasil: o período colonial (1500 – 1822)*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MARGUTTI, Paulo. Filosofia brasileira e pensamento decolonial. *Sapere aude*. Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 223-239, jul/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/19186/14144>. Acesso: 22 jan. 2024.

MARGUTTI, Paulo. *História da filosofia do Brasil: A ruptura Iluminista (1808-1843)*. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. *A Escola Francesa de Historiografia da Filosofia: Notas Históricas e Elementos de Formação*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

MARQUES, Ubiraja Rancan de Azevedo. História da Filosofia no Brasil. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (Org). *Filosofia e formação*. Cuiabá: Central de Textos, volume 1, 2013.

MAUGUÉ, Jean. O ensino da filosofia: suas diretrizes. *Revista Brasileira de Filosofia*, v. 04, Fasc. IV, p. 642, 1955.

MELLO E SOUZA, Antônio Candido. A importância de não ser filósofo. *Discurso*, São Paulo, n. 37, p. 9-14, 2007.

MORAES, João Antônio de; GIROTTI, Márcio Tadeu. Entrevista com o prof. Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda. *Kínesis*, Marília, v. 5, n. 9, Edição Especial, p. 1-20, 2013.

NOBRE, Marcos; REGO, José Marcio. José Arthur Gianotti. In: NOBRE, Marcos; REGO, José Marcio. *Conversas com filósofos brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 91-118.

NOBRE, Marcos; REGO, José Marcio. Oswaldo Porchat. In: NOBRE, Marcos; REGO, José Marcio. *Conversas com filósofos brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 119-144.

NOBRE, Marcos; REGO, José Marcio. Paulo Arantes. In: NOBRE, Marcos; REGO, José Marcio. *Conversas com filósofos brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 337-371.

PAGNI, Pedro Angelo. O ensino de filosofia nas obras de Kant, de Hegel e de Nietzsche: uma breve análise histórico-filosófica. *Reflexão e Ação*. Revista do Departamento de Educação. Unisc, Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 2, p. 111-35, jul/dez. 2002.

PAGNI, Pedro Angelo. Os limites e as discretas esperanças do ensino de filosofia: da questão da educação dos educadores aos temas relativos ao amor e à infância no pensamento contemporâneo. In: GALLO, Sílvia; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele (Org). *Ensino de Filosofia: Teoria e Prática*. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 217-263.

PAGNI, Pedro Angelo. As memórias da infância e as vicissitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-31.

PAGNI, Pedro Angelo. O pensar filosófico, os modos de subjetivação e a escola no Brasil. In: GOTO, Roberto.; GALLO, Silvio (Org.). *Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas*. São Paulo: Loyola, 2011, p.119-149.

PAGNI, Pedro Angelo. Entre o discurso filosófico e a filosofia como modo de viver: aprender, ensinar e/ou experimentar? In: XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar. (Org). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 141-156.

PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia como de vida e a face psicagógica da educação filosófica: alguns contrapontos à tradição filosófica na qual tem se fundado o ensino de filosofia. In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. *Filosofia: caminhos do ensinar e aprender*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 69-88.

PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia da Educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas últimas duas décadas. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 773-808, 2014.  
Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22469>.  
Acesso: 12 jan. 2024.

PAGNI, Pedro Angelo. Considerações sobre a educação filosófica no ensino médio e o seu sentido ético-formativo. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; LORIERI, Marcos A;

GALLO, Sílvio (Org). *O papel formativo da filosofia*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 129-146.

OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino de filosofia*. Trad. Sílvio Gallo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

OLIVEIRA, Elói Maia de. A luta do movimento discente frente a reestruturação do Curso de Filosofia da UNESP/Marília em 2013: a dignidade da licenciatura. In: RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org). *Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021, p. 203-228.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

PALÁCIOS, Gonzalo Armijos. Filosofar e ensinar a filosofar. In: SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga de; CARBONARA, Vanderlei (Orgs). *Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 103-113.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Prefácio introdutório de “A Religião de Platão”. In: Goldschmidt, Victor. *A religião de Platão*, São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. *Dissenso*, São Paulo, n. 2, p. 131-140, 1999. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/dissenso/article/view/105216/103944>> . Acesso em: 20 set 2018.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Meu Ceticismo. *Discurso*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 7-36, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/123671>. Acesso 22 fev. 2024.

PETITJEAN, Patrick. As Missões Universitárias Francesas na criação da Universidade de São Paulo. In: HAMBURGUER, Amélia Império; AMÉLIA, DANTES, Maria Amélia; MICHEL, Paty; PETITJEAN, Patrick. (Org.). *A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 1996. p. 259-330.

PINTO, Silmara Cristiane; SANTOS, Genivaldo de Souza. Experiência e aprendizagem no ensino de Filosofia. *Filogênese*. Marília, v. 6, n. 2, p. 133-147, 2013.

PINTO, Silmara Cristiane; ROSA, Sara Moraes; GELAMO, Rodrigo Pelloso; GARCIA, Amanda Veloso; MENEZES, Manoela Paiva. Ensino de filosofia em espaços não formais: notas de uma experiência. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 3., p. 657-670, set/dez, 2015.

PRADO JÚNIOR, Bento. As filosofias da Maria Antônia (1956-1959) na Memória de um Ex Aluno. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988, p. 66-81.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad: LÍlian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RODRIGUES, Augusto. *Como nos tornamos os professores que somos: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia*. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2020.

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. Ensinar e aprender filosofia como problema filosófico: a emergência de um projeto político-filosófico na UNESP. In: RODRIGUES, Augusto; Gelamo, Rodrigo Pelloso (Org). *Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021a. p 89-135

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. Ensino de filosofia: notas sobre o campo e sua constituição. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 813-854, mai/ago, 2021b.

RODRIGUES, Augusto; Gelamo, Rodrigo Pelloso (Org). *Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021c.

RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso. Filosofia do ensino de filosofia. por uma cidadania-filosófica. *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, Seção especial: ANPOF – Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo, Santa Maria, 2022, p. 42-45.

ROSA, Moraes Sara; GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino de filosofia na contramão*. In: TOMAZETTI, Elisete Medianeira (Org.) *Ensino de filosofia: experiências, problematizações e perspectivas*. Curitiba: Apris, 2015, p. 89-103.

SANABRIA DE ALELUIA, José Roberto. *A invenção do filósofo ilustrado: notas arqueogenealógicas do ensino da filosofia no Brasil*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2014.

SANABRIA DE ALELUIA, José Roberto. *Por que não somos Filósofos? Notas genealógicas sobre o ensino da filosofia na Universidade de São Paulo*. 2021. 225p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2021.

SANTOS, Maria Cecília Loschiavo dos Santos. Maria Antônia: Uma certa geração da faculdade de filosofia. Entrevista de José Arthur Giannotti. In: Maria Antônia: *uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, p. 44-49, 1988.

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo. Ciências Humanas e suas tecnologias. Filosofia. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2011.



SÃO PAULO. *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo* (Caderno do Professor Filosofia. Ensino Médio. 1ª Série. Volume 1). Nova edição: São Paulo, 2014-2017a.

SÃO PAULO. *Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo* (Caderno do Professor Filosofia. Ensino Médio. 2ª Série. Volume 1). Nova edição: São Paulo, 2014-2017b.

SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga; Carbonara, Vanderlei. O não lugar da filosofia. In: SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga; Carbonara, Vanderlei (Org). *Filosofia e Sociedade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 11-16.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. (Org). *O que é filosofia da educação?* 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Bruna de Jesus. Registros. In: RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org). *Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021, p. 179-202.

SILVA, Éliton Dias da. *Não se ensina filosofia, se ensina filosofar: a controversa presença da história da filosofia na formação docente*. 2016. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2016.

TEIXEIRA, Lívio. Algumas considerações sobre a filosofia e o estudo da história da filosofia no Brasil. *Cadernos Espinosanos*, n. X, ago, p. 194-201, 2003 [1964].

TOLEDO, Caio Navarro de. Depoimento sobre o Departamento de Filosofia. In: SILVA, Zélia Lopes da; FERREIRA, Sandra Aparecida. (Org.). *A trajetória da Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras de Assis nos desafios educacionais do ensino superior: entre o passado e o futuro*. Assis: UNESP – Campus de Assis, 2012, p.139-143.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Produção discursiva sobre o ensino e a aprendizagem filosófica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 83-98, out/dez, 2012.

UNESP. *Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia*. Marília, 2007. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>>. Acesso: 14 maio 2021.

USP. *Projeto Pedagógico*. De acordo com a Deliberação CEE nº 99, de 24/05/2010. 2021. Disponível em: <http://filosofia.fflch.usp.br/departamento/projetoacademico>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VELASCO, Patrícia Del Nero. O que é isto – o PROF-FILO? *O que nos faz pensar*. Rio de Janeiro, v. 28, n. 44, p. 76-107, jan.-jun. 2019. Disponível em: <https://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/oqnf/article/view/659/601>. Acesso: 05 abr. 2021.

VELASCO, Patrícia Del Nero. *Filosofar e ensinar a Filosofar*: registros do GT da ANPOF – 2006-2018. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020. – (coleçãoS; 4).

VELASCO, Patrícia Del Nero. Apresentação. Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo. *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, Seção especial: ANPOF – Ensino de Filosofia: por uma cidadania filosófica do campo, Santa Maria, 2022, p. 4-7.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Revisitando minha trajetória de pesquisa junta ao Enfilo: problematizações sobre (não tão) velhas (mas sempre caras) questões. In: RODRIGUES, Augusto; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org). *Percepções sobre o ensino de filosofia*: registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo; Cultura Acadêmica, 2021b, p. 21-52.

VELASCO, Patrícia Del Nero. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores. *Pro-posições*, Campinas, v. 33, 2022a, p. 1-26.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Sobre a virada discursivo-filosófica do ensino de filosofia: o legado argentino e a problemática do campo. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 51, p. 335-362, jul/dez, 2022b.

WUENSCH, Ana Míriam. Apresentação à edição brasileira. In: CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter Omar. *A filosofia no ensino médio*: caminhos para pensar seu sentido. Trad. Norma Guimarães Azevedo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 19-22.