



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editorka

Percurso de formação e investigação no Enfiló:

Uma arqueologia do ensino de filosofia no Brasil
Tiago Brentam Perencini

Como citar: PERENCINI, T. B. Percurso de formação e investigação no Enfiló: Uma arqueologia do ensino de filosofia no Brasil. *In*: RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P.

Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus movimentos.

Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p 287-334.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1>. 287-334



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Percurso de formação e investigação no *Enfilo*: Uma arqueologia do ensino de filosofia no Brasil

Tiago Brentam PERENCINI¹

A força de um chamado e tempo presente

Receber o convite para participar da elaboração da presente coletânea acenou-se a força de um chamado existencial, afetivo e institucional; espécie de lembrança de meu passado formativo, vivido enquanto estudante, professor e pesquisador em filosofia da educação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília-SP.

Um chamado existencial, primeiramente, pois, corrido cerca de um setênio desde a minha participação no *Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de filosofia* (ENFILO), oportuniza-me resgatar feixes de memórias sobre um passado que hoje se modificou substancialmente em mim em nível de ambições, escolhas e subjetividade. Oportunidade boa para rever o que eu e a vida fizemos de mim mesmo. Eu, minha própria criação.

Chamado afetivo, pois entendo que a **singularidade** exercitada por mim à época no *Enfilo*, para além da produção acadêmica, fora o de um articulador que procurou promover

¹ Curso de Medicina. Centro Universitário de Santa Fé do Sul-SP (Unifunec)/Santa Fé do Sul-SP, Brasil, tiagobrentam@gmail.com.

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1.p287-334>

alianças entre diferentes espaços formativos. Cito, por exemplo, o espaço do Encontro de Graduação em Filosofia da Unesp, que organizei durante anos, as instâncias políticas estudantis e representacionais da Unesp à época, como o Movimento Estudantil e o contato com representantes discentes do curso de Filosofia. Afora isso, oportunizou-me também recordar da relação com amigos queridos, como Antonio Trajano Menezes Arruda (*in memoriam*), espírito por quem sinto gratidão inenarrável ao mostrar-me outras possibilidades de se experimentar a filosofia naquela ocasião. Não de maneira fortuita a minha dissertação de mestrado fora dedicada a Antonio Trajano.

Chamado institucional, pois considero que o resgate de tais memórias oportunizará aos estudantes presentes hoje no curso de filosofia a leitura de diferentes olhares sobre acontecimentos que não ingressaram e ingressarão nos documentos oficiais, como fora o caso da disciplina *Questões da filosofia e seu ensino*, acontecimento muito diferente de mero espaço curricular da licenciatura em Filosofia da UNESP de Marília/SP. Ao contrário, entendo a *Questões* como um agregado de várias forças comuns que se puderam sintetizar na defesa qualitativa da licenciatura e na importância de pensar a formação do professor de filosofia enquanto problemática filosófica, bem como na percepção de um esgotamento de um tipo de formação em filosofia recebida à época por minha geração, a saber, a concepção historiográfica e exegética, que regeu a formação docente do Departamento de Filosofia.

Tal chamado é grande desafio para meu tempo presente, porque ocorre justamente em um momento em que me encontro em outro limiar existencial, onde diferentes ciclos daquilo que fui

conversam com uma série de novas possibilidades (d)e caminhos a trilhar. Conclui o meu doutoramento em Filosofia da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília (PERENCINI, 2020a) no início de 2020, tendo por orientadores Pedro Angelo Pagni e Alexandre Simão de Freitas, pesquisa que originou a publicação do livro *Filosofia, Educação e Magia: uma anarqueologia do cuidado de si entre o daimon e os sonhos* (PERENCINI, 2020b). Defendi uma tese híbrida, que aponta para a magia como campo eclipsado pelo curso da história e filosofia ocidental, indicando técnicas heterodoxas para se pensar uma educação filosófica no tempo presente. O presente percurso sugeriu também o meu distanciamento existencial das questões da filosofia e de seu ensino porque fui conduzido a experiências que transcendem os eixos formais e disciplinares de saberes e práticas universitárias e escolares de formação.

Ocupo-me agora em nível acadêmico e profissional com os campos de história e filosofia da medicina, educação médica e formação humanitária em educação e saúde como docente do curso de medicina do Centro Universitário de Educação e Cultura de Santa Fé do Sul-SP, Unifunec, instituição universitária privada. Como continuidade de meu doutoramento, esse trabalho tem me possibilitado aprofundar sobre campos terapêuticos e de cura pouco ou nada visíveis pela formação médica, como é o caso das práticas de encantamento, feitiçaria, bruxaria e magia.

Curiosamente, questões de transmissão de saberes, práticas e subjetividades voltam a povoar os meus propósitos, mas de uma maneira muito diferente do que trouxera à época do *Enfilo*. Durante o meu próprio curso de doutoramento tornei-me um *filósofo*

terapeuta, termo que inventei e o qual tenho desenvolvido teórica e praticamente, abrindo-me há mais de cinco anos para campos não visíveis pelos saberes acadêmicos, como é o caso da astrologia e tarologia terapêutica. Recentemente, iniciei formalmente a minha trajetória enquanto terapeuta integrativo com Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICs) em *yoga*, onde também me tornei professor de filosofia e história do *yoga* em um curso de formação para docentes.

Teço na presente coletânea a narração de parte desse percurso formativo, vinculado ao *Enfilo*, após uma década de sua trajetória acadêmica, o qual tive oportunidade de contribuir desde a sua fundação e durante anos, na companhia dos professores Rodrigo Peloso Gelamo e Vandéi Pinto da Silva, ambos docentes e orientadores com quem tive a honra de trabalhar e a quem muito agradeço pelo aprendizado partilhado.

O meu encontro com o *Enfilo* foi fundamental no início de minha graduação em filosofia para me mostrar que os problemas em filosofia não se escreviam na esteira puramente conceitual, como advogavam a maioria dos docentes do Departamento de Filosofia, mas se estreitaram desde a minha experiência fraturaria como estudante, professor e pesquisador. Disso surgiu o interesse pela investigação do ensino de filosofia.

O cenário existencial como campo de encontro ao *Enfilo*

Suponho que não seja possível abarcar exatamente o início e o fim de uma experiência, mas o curso do esquecimento não me rouba a lembrança viva de como a minha fratura formativa se potencializou. No ano de 2009, assumo a posição de professor de filosofia no Cursinho Alternativo da Unesp de Marília (CAUM)². Ainda iniciante na graduação, o meu ofício docente balizou-se em duas esferas. Na projeção de certos docentes na Universidade, que tomava como espelho. E também na recorrência aos manuais tradicionais de filosofia para o ensino médio, que vigoravam no Brasil à época.

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

² Referência ao Projeto de Extensão “Cursinho Alternativo da Unesp de Marília” (CAUM), coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Roberto Vasconcellos Bozelli. Tendo iniciado as suas atividades em 1998, atualmente o projeto conta com 120 estudantes ingressos por ano. Além de complementar a formação do aluno/a adquirida em nível de ensino médio, possibilita também ao graduando uma melhor formação atinente ao ensino e a pesquisa. Todas as informações sobre o CAUM encontram-se no endereço:
<http://www.marilia.unesp.br/index.php?inputNoticiasBuscaTopo=Caum#!/caum>

Basta um recuo a dois importantes documentos para averiguar essa finalidade de formação. O primeiro é local. No *Projeto Pedagógico da Unesp-Marília*, entende-se a especificidade do licenciado da seguinte maneira: “Igualmente familiarizado com a técnica da ‘explicação de texto’, tornando-a privilegiado instrumento do ensino da 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”³. Portanto, a instrução na tradição para o ensino da filosofia no nível médio deveria contar com a “explicação de texto”, privilegiado instrumento para a formação do professor.

O outro documento é de relevância nacional, mas cumpre o mesmo propósito. As *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia no Brasil*⁴ unem o perfil formador, modalidade de bacharel e licenciado, à “sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere” (BRASIL, 2001, p. 3)⁵. A “técnica de explicação de texto” soma-se

³ O referido Projeto pode ser encontrado no seguinte endereço:

<http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

⁴ A presente Diretriz pode ser encontrada em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

⁵ O modelo de curso que vai ao encontro desse modo de ensino é a graduação da Universidade de São Paulo. O Projeto Pedagógico do curso demarca muito bem o modo de compreensão do ensino de filosofia, a partir do rigor na leitura do texto e no trato histórico em suas questões, oferecido em cursos monográficos: “Se observarmos que o lema, talvez mais fundamental, que presidiu as orientações pedagógicas e da pesquisa na formação do Departamento de Filosofia foi, certamente, o de que ‘o ensino da filosofia deverá ser primeiramente histórico’ para ser, em seguida, ‘mais contemporâneo’, e o de que tal ensino se faz pela leitura rigorosa, frequentação e meditação dos textos dos grandes filósofos,

a “sólida formação em história da filosofia” recebida na graduação como os dois privilegiados instrumentos que deveriam reger o perfil do licenciado na educação média.

Recordo que a minha grande motivação à época era aprimorar tais conteúdos e, sobretudo, formar-me a partir dos melhores métodos de exegese e transmissão do texto. Assim, poderia ensinar a filosofia a todos. Somado as atividades de professor, iniciei uma pesquisa sobre retórica, esperando apurar os modos de instruir estudantes na tradição filosófica. Fiel à (in)formação recebida, dediquei-me a centralidade da História da Filosofia a partir da sua transmissão e explicitação de seus textos. A finalidade de esse ensino era persuadir o outro de que tais conteúdos eram importantes e precisavam ser estudados. A sala de aula existia para mim como uma grande contenda para os exercícios retóricos que a pesquisa me aliciava. Sobre a exigência dos conceitos abarcados pelos textos filosóficos, acreditava que o fortalecimento didático sanaria quaisquer dificuldades em seu ensino.

Nisso, a minha formação como professor de filosofia estaria plenamente realizada: “explicar textos”, em sua maioria rebuscados, a estudantes que, diferentemente de mim, não escolheram a filosofia como formação, utilizando-me de uma “história da filosofia” cronológica e evolutiva como o seu instrumento privilegiado. Exatamente assim ocorriam as minhas aulas na Universidade. Era para essa finalidade que eu, estudante de filosofia, estava sendo formado.

compreenderemos que o ensino que oferecemos tenha se organizado segundo o eixo da ‘História da Filosofia’ e se pautado por cursos ‘monográficos’ de interpretação dos clássicos em suas grandes obras”.

Pois bem. Na contramão disso, à medida que eu me aprofundava na graduação – e particularmente no ofício de professor – atentei-me para uma série de dissonâncias. Mostro três delas. Primeiro, os cursos arrogados de “História da Filosofia” ocupavam a centralidade do rol de disciplinas tanto no bacharel, como na licenciatura. Mas eram monográficos, o que pouco permitia a nomeação “História”. Segundo os cursos nomeadamente temáticos (ética, política, estética, etc.), em lugar disso, ora eram igualmente monográficos, ora meramente narrativos sobre autores e seus sistemas de pensamento, com proximidade no tema referido. E, por fim, nenhuma “História da Filosofia” sequer tencionou quaisquer reflexões acerca das questões conceituais, teóricas e metodológicas em história. Algo parecia rachado no processo.

Retomando a prática de professor, que explicava textos à luz da história da filosofia, admito que a minha teoria foi, definitiva e catastroficamente, outra. Não demorei a perceber a restrição da estratégia para qual estava sendo formado na licenciatura. O conteúdo da história da filosofia e as técnicas didáticas para a explicação de texto eram insuficientes. A sala de aula não servia mais como o palco para as minhas repetidas performances oratórias. Tornou-se mesmo um lugar desconfortável, arenoso e problemático. A oratória e a retórica foram ocupando um espaço secundário em meus interesses como estudante.

Lembro que essa formação calcada na transmissão histórica me tomava por uma profunda impotência. Meus colegas de curso, estudantes como eu, não entendiam muito bem o motivo. A história da filosofia parecia tão rica em suas vertentes e temas, por que questioná-la? Talvez, a minha curta experiência como professor,

ensinou-me a não tratar este objetivo como a única forma de se relacionar com a filosofia escolar. Poderiam existir outras possibilidades, mas como estudante do curso de filosofia, ambiente de formação para professores, eu não encontrava qualquer debate acerca delas.

O desconforto da sala de aula possibilitou-me a percepção de que eu também já não ocupava apenas o mesmo lugar da maioria de meus colegas, como estudantes do curso. A minha escolha encaminhara-se para outro rumo. De maneira adversa da maioria deles, optei pela licenciatura. Agora eu era um professor, escolha infame. De um estudante infame. Esta decisão me provocava uma ausência, mas também uma estranha força. Se, de um lado, a sala de aula tornava-se uma decepção, por outro, também me marcara profundamente, coisa diferente da pesquisa conceitual realizada com a retórica. Já não me conseguia ver mais fora dessa relação. Talvez nunca estive. E agora eu precisava (re)pensá-la.

A prática como professor em um espaço heterogêneo, como o CAUM, permitiu que uma série de suspeitas entre a filosofia e o seu ensino desabrochassem em mim. Questões tanto atinentes à transmissão do conteúdo e do método em filosofia, sua natureza se comparada à escolarização das demais disciplinas ou ainda a função política que o ofício docente alude. Tais perguntas somaram-se a impressão de que as práticas universitárias com a filosofia eram igualmente problemáticas. Existia uma “história da filosofia”, que não era história, tampouco filosofia. Uma “Ética” que, de revés, era histórica.

Contudo e mais decisivamente, pude notar que havia uma intensa dissonância entre dois lugares: o discurso da formação

universitária em relação à prática escolar na educação média. A formação do licenciado era uma espécie de apêndice da formação pretensamente rígida do bacharel. A figura do professor parecia secundarizada se comparada à do pesquisador. E esse escalonamento começou a me incomodar profundamente. A minha iniciação à filosofia não foi de ordem teórica e conceitual, mas nessa relação de desassossego defronte a formação recebida.

Posso exemplificar uma série de questões que (me e se) encontraram à época: Seria eu alguém a “explicar textos” da cultura filosófica para estudantes que, diferentemente de mim, não escolheram uma graduação de filosofia como curso? E que não pretendem existir enquanto leitores ou historiadores “profissionais” da filosofia? E que “profissionais” eram estes que nunca me proporcionaram sequer uma reflexão acerca dos canteiros teóricos e metodológicos da história? Este parecia um ofício desgraçado! Em essência e muito vagarosamente, iniciei um processo de pensar diferentemente do que se pensava em minha formação de graduando. E isso, com o tempo, (me) incomodou.

O ensino de filosofia torna-se um problema para mim. Então, quis também formalizá-lo como pesquisa de iniciação científica. Lembro que aliava a minha função de professor bolsista a uma pesquisa informal de retórica. A minha primeira motivação foi sugerir ao orientador dessa investigação a tomada do ensino de filosofia como objeto. Para a minha surpresa, além de ele não entender a minha motivação, extratou que isso não se configurava como uma temática eminentemente filosófica.

Confesso que fiquei sem compreender quais critérios legitimavam a “retórica” como um campo sumariamente filosófico,

em descrédito de outro cujo nome se remetia à própria filosofia, como o “ensino de filosofia”. Este segundo parecia indigno de ser pensado. Eu era um tímido graduando de filosofia (há muitos deles!) e não me sentia competente para questionar quaisquer juízos de área. Mas, tampouco, aceitei de bom grado a afirmação - há muita ousadia nos tímidos graduandos, mesmo quando em silêncio.

Abandonei a retórica. A segunda motivação foi procurar entre os docentes do Departamento de Filosofia da Unesp de Marília qual deles poderia me auxiliar em uma iniciação científica, que tivesse como objeto a filosofia e o seu ensino. A minha surpresa foi perceber que sequer um deles se dedicava a temática em suas pesquisas. Era ingênuo, confesso, mas não pude olhar com certo estranhamento os vários professores de filosofia que não se dedicavam a pensar o seu próprio ofício.

Também notei que as pesquisas em filosofia na universidade era um lugar para especialistas. Não existindo especialistas de filosofia em ensino de filosofia, ele não seria pesquisado entre os estudantes de filosofia. O resultado de minha procura foi que esses mesmos docentes me indicaram a área da “Pedagogia”, assim se referiam, pois era ali que as questões do ensino da filosofia eram investigadas. Ao menos um pedagogo haveria de pensar o ofício do professor de filosofia, tranquilizei-me.

Naquele momento – e certo de que entre os pedagogos encontraria as respostas sobre o que e como ensinar – tomei conhecimento do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia*

(GEPEF)⁶. Mais surpreso de que o ensino de filosofia não era um tema filosófico e de que os professores de filosofia não produziam pesquisas na área, foi perceber que os “pedagogos” não me ofereceriam as soluções pretendidas sobre o que e como ensinar. Contudo e mais decisivamente, mostraram outros modos de refletir as questões que trazia comigo, indicando também outra compreensão das pesquisas em Filosofia.

Em geral, o Gepef possibilitou-me um processo de pensar filosoficamente a educação em seus mais amplos aspectos. Em específico, mostrou-me que as questões do ensino de filosofia também filosoficamente poderiam ser trabalhadas. Essa maneira de conceber a filosofia atentou-me que uma pesquisa na área não se reduzia como um saber fechado sobre si mesmo. Poderia, enfim, pensá-la de outros modos.

Vale uma digressão. Ainda iniciante na área acadêmica, a minha concepção de um problema a ser investigado filosoficamente formalizava-se nas seguintes perguntas, tendo em vista as práticas universitárias recebidas: Sobre quem pesquisarei? Em qual conceito de determinado filósofo quero ser especialistas? Por outro lado, tais perguntas tornaram-se restritas para mim que já iniciara na docência e não encontrara esse campo contemplado nas pesquisas acadêmicas em Filosofia.

De forma contínua, o Gepef propiciou que transmudasse também esse modo restrito de compreender uma investigação. Comecei a me questionar se uma iniciação filosófica e científica

⁶ O GEPEF tem por lideranças Pedro Angelo Pagni e Divino José da Silva. Maiores informações sobre o Grupo na página: <http://www.marilia.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/gepef/historico/>.

deveria ser feita, necessariamente, a partir de algum filósofo canônico, bem como sobre os seus conceitos. E mais, pude compreender que a relação entre o ensino e a filosofia trazia especificidades que estavam para além do campo pedagógico.

Criamos, meses depois, um espaço para estudar o ensino e a filosofia, que intitulamos *Enfilo*⁷, subgrupo do GEPEF, a fim de pensar tais nuances. De maneira paradoxal, enquanto os professores do Departamento de Filosofia relegavam o seu modo de ensino à transmissão do sistema de pensamento de determinado autor canônico da tradição filosófica, encontrei, entre os professores oriundos dos Departamentos ligados à Educação, potencialidades para problematizar filosoficamente esse nível de ensino e aprendizado. Fui percebendo que o modo pedagógico de tratar as relações entre o ensino e o aprendizado da filosofia era apenas uma das formas possíveis. E o nosso modo era diferente desse.

Remeto a um exemplo do trato filosófico na problematização dessa relação com Alejandro Cerletti (2008), um dos estudos feitos pelo *Enfilo*. Esse autor indica que, não sendo a filosofia um saber cuja identificação é consensual, a tarefa de ensinar promoverá no professor uma série de decisões subjetivas a serem tomadas, para além das diretrizes sobre o que e como ensinar. Perguntas tais como “que é e por que ensinar filosofia?”, e ainda “se a filosofia se ensina, de quais modos seria possível?”, estão imanentes ao seu ofício de dar aulas. Em suma, tais questões partem da necessidade de definição estatutária sobre esse saber, que efetivamente se responde como reflexão filosófica.

⁷ Grupo coordenado pelos docentes Rodrigo Pelloso Gelamo e Vandéi Pinto da Silva.

O problema é que quaisquer de meus amigos estudantes na filosofia pouco tinham acesso a essa reflexão. A sua importância justifica-se tanto para o licenciado, como para o bacharel. Da parte do primeiro, para não reproduzir as mesmas práticas de explicação exegética de texto a partir de uma história cronológica da filosofia para estudantes que não pretendem se profissionalizar na filosofia, como é o caso do nível médio. Da parte do bacharel, pois a sua formação na pesquisa não inviabiliza o ofício docente no grau universitário. Penso que a ausência da reflexão filosófica acerca das especificidades desse ensino reverbera, invariavelmente, na má formação do professor de filosofia em ambos os níveis.

Pesquisas de Iniciação Científica produzidas junto ao Gepef e Enfilo

Da peculiaridade em se tratar o ensino de filosofia ao modo filosófico, inicio uma pesquisa na área, com vistas à produção bibliográfica brasileira. Em março de 2010, sob a supervisão de Rodrigo Gelamo, fui bolsista PIBIC/CNPq (Edital 2010/11 – processo 145202/2010-0) da investigação que trouxe por título *O “lugar” do conhecimento e da experiência no aprendizado da filosofia*⁸. Nela procuro analisar as produções sobre o ensino de filosofia em 16 periódicos⁹ especializados em Filosofia, Educação e Educação e

⁸ Acresce que essa pesquisa partiu de problemas enunciados por Gelamo (2009), em seu livro *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade*, que objetiva desenvolver uma série de questões sobre a sua prática docente, materializadas em um problema central: o que faz o filósofo quando uma de suas tarefas na contemporaneidade é ser professor de Filosofia?

⁹ Dos 16 periódicos analisados, são os de filosofia: *Trans/Form/Ação* – UNESP, *Discurso* – USP, *Revista Brasileira de Filosofia* – Instituto brasileiro de Filosofia, *Kriterion* – UFMG,

Filosofia, que tiveram circulação a partir de 1934, ano da criação do curso de Filosofia na Universidade de São Paulo (USP), até o ano de 2008, com a aprovação da *Lei 11.684/2008*, que previa a obrigatoriedade da disciplina Filosofia para toda a educação de nível médio no país. O objetivo geral da análise foi conferir como se articularam as noções de “conhecimento” e de “experiência” no aprendizado da filosofia.

Dessa pesquisa, verifiquei que o entendimento do ensino de filosofia esteve amplamente embasado em um modo de transmitir um conteúdo da tradição filosófica e no melhor método para fazê-lo, o que restringiu a possibilidade de pensar esse nível de aprendizado como uma experiência de pensamento. Além disso, pude notar que a ausência de uma reflexão sobre a filosofia e o seu ensino não era tributária apenas do Departamento de Filosofia da Unesp de Marília.

Constatee a escassa produção sobre o ensino de filosofia por parte dos pesquisadores brasileiros à medida que nem um por cento do todo de artigos e/ou textos analisados nos 16 periódicos dedicou-se a discutir a temática em questão. Da revisão dos mais relevantes periódicos de Filosofia, Educação e Educação e Filosofia em circulação no Brasil, que totalizaram 9242 artigos e/ou textos revisitados, apenas 64 – 0,69% da produção geral – traziam por tema o ensino de filosofia com seus diferentes enfoques e destes 64, apenas

Síntese – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia e *Manuscrito* – CLE Unicamp. Em educação: *Educação e Pesquisa* – USP, *Educação e Realidade* – UFRGS, *Educação e Sociedade* – Unicamp, *Pro-posições* – Unicamp, *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, *Caderno Cedes* – Unicamp, *Revista da Faculdade de Educação* – USP, *Educação em Revista* – UFMG e *Revista de Pedagogia da USP*. Por fim, o de educação e filosofia: *Educação e Filosofia* – UFU.

40 – 0.43% da produção geral – tratavam-no com vistas às problemáticas brasileiras. A suspeita percebida enquanto professor de filosofia, de que o discurso universitário e a prática escolar na educação média eram dissonantes, ganhou corpo nessa atividade de pesquisa. Tanto pelo diagnóstico da restrição temática, como pela escassa produção sobre o ensino de filosofia nos diferentes níveis escolares.

Vale mencionar que esse trabalho possibilitou um primeiro contato com documentos, lugar estrangeiro para um graduando em filosofia. A procura foi extenuante, entremeadada por seriados empoeirados e deixados aos cantos das bibliotecas. Ao cabo das 16 revistas, revisei quase dez mil documentos sobre educação e filosofia, na tentativa, quase inexistente, de encontrar vestígios sobre uma produção do ensino de filosofia. Tendo encontrado poucos documentos nos periódicos anteriormente verificados, decidimos ampliar o número de análise. Iniciávamos a responsabilidade de **resgatar uma memória**.

Em outra pesquisa intitulada *O Ensino de Filosofia no Brasil: A recepção e o seu debate nos periódicos brasileiros*, sob o fomento da FAPESP [Processo 2011/21785-0. Vigência de 01/03/2012 a 31/12/2012], na modalidade Iniciação Científica, investiguei qual a recepção do debate sobre o ensino de Filosofia em mais 10 periódicos brasileiros¹⁰. As publicações com o início de circulação

¹⁰ Os dez periódicos são divididos entre as áreas de Educação e de Filosofia. São eles da área de Educação: Revista de Educação (São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1927 a 1961); Boletim de Educação Pública (Distrito Federal – RJ: Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1930 – 58); Formação: Revista Brasileira de Educação (Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938 – 54); Educação (Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 1939 – 1967); Revista do Ensino (Porto Alegre: Secretaria de Educação e

nos decênios de 1930, 1940 e 1950 foram enfatizadas, tendo elas continuado posteriormente ou não.

A partir dessas investigações, pude constatar a suspeita enunciada por meu Gelamo (2009), de que a discussão sobre o ensino de Filosofia no Brasil foi perspectivada em grande medida sobre três diferentes enfoques: (1) do entendimento da importância do ensino da filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem; (2) da reflexão sobre os temas e conteúdos a serem ensinados e sobre o currículo; (3) da busca do entendimento metodológico do ensino da filosofia. Os documentos mostraram que a academia brasileira restringiu o pensamento acerca do ensino de filosofia tanto pela sua produção quantitativamente irrisória, como pela restrição qualitativa no debate.

O curso investigativo de minha iniciação científica foi fundamental para ensinar outra percepção de ausência. Por um lado, os documentos contemporâneos sobre o ensino de filosofia remetem-se sobremaneira a uma defesa filosófica de seu debate. Por outro, pouco se referem a sua produção histórica no país. Notar essa ambiguidade foi fundamental para iniciar a justificação da presente pesquisa.

De certa maneira, a literatura contemporânea sobre a questão tem se dedicado largamente a fundamentar o ensino de filosofia como uma problemática filosófica, campo que mereça ser

Cultura do RS, 1951 – 1974). Os periódicos em Filosofia são: Anais da Sociedade Brasileira de Filosofia (Rio de Janeiro: A Sociedade, 1939 – 1955); Organon (Porto Alegre: Faculdade de Filosofia – UFRGS, 1956 – 69); Doxa (Pernambuco: Revista oficial do Departamento de Cultura Acadêmica da Faculdade de Filosofia de Pernambuco, 1952 - ?); Verbum (Rio de Janeiro: PUC, 1944 – 1979); Veritas (Porto Alegre: PUC, 1956 -).

investigado pelo filósofo de ofício, principalmente com o advento da Filosofia na educação média brasileira. Ora buscam a justificação problemática na tradição clássica em Kant e Hegel¹¹. Ora no questionamento da natureza filosófica em face do seu ensino, que pretende tornar o ensino de filosofia um problema filosófico¹². Ora compreendendo o aprendizado dessa transmissão entremeada a uma experiência filosófica¹³. Ou ainda, refletindo criticamente sobre os

¹¹ Menção específica ao debate: Ensina-se a filosofia (e sua história) e/ou aprende-se a filosofar? De certo modo, artigos em especial focam o problema mencionado: GELAMO, R. P. O ensino da filosofia e o papel do professor filósofo em Hegel. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 153-166, 2008. HORN, G. B. Do ensino da filosofia a filosofia do ensino: contraposições entre Kant e Hegel. *Grupo de Trabalho Filosofia da Educação* n. 17; NOVELLI, P. G. A. O ensino de Filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 28, nº 2, p. 129-148, 2005.; RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007.

- CABRERA, Mônica. CERLETTI, Alejandro. Política de la enseñanza de la Filosofía. *Educación e Filosofía*, Uberlândia, v.15, n.30. p. 103-116, 2001.; CERLETTI, A. Enseñanza filosófica: Notas para La construcción de um campo problemático. *Educación e Filosofía*, Uberlândia, v.22, n. 44, p. 43-54, 2008.; MURCHO, D. A natureza da Filosofia e seu ensino. *Educación e Filosofía*, Uberlândia, v.22, n.44. p.79-99, 2008.; GELAMO, R. P. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. *Pro-posições*, Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 161-174, 2008.; GELAMO, R. P. A imanência como “lugar” do ensino da filosofia. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, 2008.

¹³ Inspirados na Filosofia da Diferença, ressoa o debate entre o ensino de filosofia e a experiência filosófica, de um modo ou de outro, nos seguintes artigos: GALLINA, S. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. *Caderno Cedes*, Campinas, v.24, n.64, p. 359-371, 2004.; DANELON, M. 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, 2004.; ASPIS, R. P. L. O professor de Filosofia: O ensino de Filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, 2004. GELAMO, R. P. O problema da experiência no ensino de filosofia. *Educación e Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 9-26, 2006.; GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. *Educación e Filosofía*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, 2008. KOHAN, W. O. Sócrates, la Filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención. *Educación e Filosofía*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 115-139, 2008.

aspectos mais técnicos desse nível de ensino, como o aporte ao material didático e a leitura do texto filosófico¹⁴.

Por outro lado, com auxílio de Gelamo à época, percebi a ausência de considerações históricas para melhor fundamentar o debate filosófico sobre a questão no Brasil. Ao analisar as produções teóricas a partir da década de 2000, decênio em que se acentua a importância da discussão sobre o ensino da filosofia no país, constatei a ausência de referências a quem desenvolveu o seu discurso em decênios anteriores. Encontrei, ainda, apenas um artigo que buscou mapear o ensino de filosofia no Brasil. Tratou-se de uma publicação do ano de 2004 intitulada *O ensino de filosofia no Brasil: uma mapa das condições atuais*¹⁵, na qual, a pedido da UNESCO, vários autores buscaram diagnosticar as condições atuais para o seu desenvolvimento nas diversas regiões brasileiras.

Diferentemente disso, Moraes Filho (1959)¹⁶ e Paim (1970)¹⁷ procuraram uma compreensão histórica sobre o ensino de filosofia desde o período colonial no Brasil. Porém, ainda não encontramos uma reconstituição de memória mais apurada entre a década de 1930 a 1968¹⁸, principalmente, que tematizasse o nível

¹⁴ São exemplos destes os artigos: ALVES, A. J. L. Os PCN e o Ensino de Filosofia. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 101-115, 2003.; FABBRINI, R. N. O ensino de Filosofia: a leitura e o acontecimento. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 7-27, 2005.

¹⁵ Referência completa: FÁVERO, A. A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P.; GALLO, S.; KOHAN, W. O. O Ensino de Filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, 2004.

¹⁶ FILHO, E. M. O ensino de Filosofia no Brasil. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 19-45, 1959.

¹⁷ PAIM, Antônio. A filosofia no Brasil como disciplina universitária. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. 20, n. 78, p. 208-218, 1970.

¹⁸ Kruse (1952), com a publicação de *O Desenvolvimento e Importância das Faculdades de Filosofia no Plano Educacional Brasileiro de 1936 a 1950* aproxima-se do nosso propósito,

universitário, de responsabilidade pela formação do professor e pesquisador em filosofia no país. Dito isso, não houve apenas um pensamento escasso sobre o assunto por parte da academia brasileira, mas também, a própria literatura contemporânea sobre o ensino de filosofia parece se referir minimamente sobre a anterioridade da produção.

Evidentemente, não afirmo que a contemporaneidade não tem produzido investigações que retomem certa história acerca da temática pesquisada, mas demarco que a busca por um *corpus teórico*, tal como me proponho, ainda não se evidencia no campo de pesquisas acerca do ensino de filosofia no país. Em suma, não se pode ainda afirmar que exista um “estado da questão” por aqui, o que parece outra motivação para a realização da presente investigação.

A percepção dessa ausência possibilitou a precisão de meu material de investigação. Vasculhamos¹⁹ os arquivos sobre o ensino de filosofia universitário em cerca de 41 periódicos de filosofia e de educação circulados no Brasil. Resgatei as produções desde a década de 1930 - data que se teve início a maior divulgação da filosofia em território brasileiro, precipuamente, com a criação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 – até 1968,

mas, o seu resgate histórico não tem o enfoque preciso no ensino de filosofia brasileiro. Atém-se ao desenvolvimento das Faculdades de Filosofia no país.

¹⁹ Esse percurso de catalogar arquivos soma-se a outras investigações desenvolvidas pelo doutoramento de GELAMO (2011/14755-8), que se desmembrou nas investigações dos mestrandos SANABRIA (2011/16673-9), e COELHO, bem como os graduandos PERENCINI (2011/21785-0), SALVADORE (2011/21808-0) e BRAVO (Processo: 104081/2012-0).

ano em que ocorreu a Reforma Universitária²⁰ no país, fixando uma série de normas e diretrizes de organização para o seu ensino superior.

O curso investigativo de minha iniciação científica foi fundamental para ensejar outra percepção de ausência. Se, por um lado, as produções contemporâneas sobre o ensino de filosofia remetem-se sobremaneira a uma defesa filosófica de seu debate, de maneira diferente, pouco se referem a sua produção histórica no país. Essa dissonância foi fundamental para a justificação minha investigação em nível de mestrado²¹.

Uma arqueologia do ensino de filosofia no Brasil

No mestrado, desenvolvi a pesquisa nomeada *O ensino de filosofia no Brasil: A sua formação discursiva no contexto universitário de 1930 a 1968* [FAPESP Processo: 2012/21672-4], onde procuro fazer um resgate da formação discursiva do debate acadêmico do ensino de filosofia nos anos formadores da Universidade brasileira.

²⁰ Referência específica a outorga da Lei nº 5.540, de 28/11/68. Como lembra Fávero (2006, p. 33), “Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação”.

²¹ Pude constatar claramente a relação entre a escassez e a necessidade dessa sistematização de pensamento quando da minha participação como comunicador no Grupo de Trabalho *Filosofar e ensinar a filosofar* do XVI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia no Brasil (ANPOF). Dado que esse Evento reúne os pesquisadores que se tem dedicado mais pormenorizadamente a tratar o ensino de filosofia no Brasil, percebi um grande interesse pela sistematização das bases de dados no período tratado, mas também um grande desconhecimento do que foi produzido.

A escolha dos anos 1930 a 1968 deve-se a dois fatores. Considero que 1930 é a data que se teve início o maior debate acadêmico acerca da filosofia em território brasileiro, precipuamente, com a criação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. A escolha por 1968 vai ao encontro de ser este o ano em que ocorreu a Reforma Universitária no país, fixando uma série de normas e diretrizes de organização para o seu ensino superior. Refiro-me a outorga da Lei nº 5.540, de 28/11/68. Como lembra Fávero (2006, p. 33):

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação.

Em suma, tais anos possibilitaram arquivar como o ensino de filosofia foi debatido discursivamente entre os anos formadores da Universidade no país.

O material de análise foram 41 periódicos das áreas de Educação e de Filosofia publicados durante o período de 1930 a 1968²². Em princípio, recortei somente os periódicos de “filosofia”

²² Após revisar 18 da área “filosofia”, notei uma insuficiência de arquivos para uma pesquisa em nível de mestrado. Expandi, então, para a área de “educação”, onde encontro mais 23 periódicos de publicação no período. Estes foram os 41 periódicos analisados entre 1930 a 1968: A Lâmpada (Curitiba, PR: Instituto Neo-Pitagórico – 1931); Anais da Sociedade Brasileira de Filosofia (Rio de Janeiro: A Sociedade, 1939 – 1955); Anais / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Marília (1955 - ?); Anais da Faculdade de Filosofia do Crato (1959); Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo. (1934-1952); Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae (1943-

entre 1930 a 1968 para fins de análise, até perceber a insuficiência de produção arquivística na área. Expandi, então, para a área de “educação”, o que possibilitou a maior quantidade de arquivos que, apesar de pouco se nomearem “ensino de filosofia”, poderiam oferecer elementos oportunos para pensá-lo e necessitavam da devida averiguação.

Contabilizo aproximadamente a presença de 11.600 textos em 1240 edições. Deste material, localizo 41 arquivos²³ que

1955); Anuário da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais. (1939-1954); Anuário / Faculdade de Filosofia do Recife (1941); Anuário da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (1939); Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Filosofia. (1942-1964); Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1940); Arquivos da Universidade da Bahia. Faculdade de Filosofia (1942); Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Filosofia (1942); Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, História da filosofia. (1954-1955); Convergência (Rio de Janeiro. 1968 - revista da CRB (1962); Convivium (São Paulo - revista bimestral de investigação e cultural - 1962); Delfos (1957); Doxa (Pernambuco: Revista oficial do Departamento de Cultura Acadêmica da Faculdade de Filosofia de Pernambuco. 1952 - ?); Estudos (Fortaleza: filosofia, ciências e artes - 1940); Estudos anglo-hispânicos (1968); Filosofia, ciências e letras (1936); Folhas pedagógicas (1959); Kriterion (Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. 1947 - ?); Logos (Curitiba - 1953); Lucerna (1964); Mimesis (Goiânia -1968); Minerva (Ponta Grossa - 1967); Minerva brasiliense (jornal de ciências, letras e artes - 1843); Paideia (Sorocaba - 1954); Panorama: coletânea mensal do Pensamento Novo (São Paulo: 1936); Organon (Porto Alegre: Faculdade de Filosofia – UFRGS, 1956 – 69); Revista Brasileira de Filosofia (Instituto Brasileiro de Filosofia. 1951 - ?); Revista / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (1960); Revista da Conferencia dos Religiosos do Brasil (1967); Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento. (1941-1944); Revista da Faculdade de Filosofia da Paraíba.(1954-1955); Revista FNF (Rio De Janeiro, RJ: Universidade do Brasil, Faculdade Nacional de Filosofia – 1941); Síntese (Belo Horizonte. 1974); Universidade (Londrina - 1964).

23 A dimensão do arquivo não se restringe a artigo ou textos de produções teóricas. Há, entre eles, relatórios, divulgação de Eventos na área, resenhas, etc. Desde já quero desfazer a impressão de que a produção acerca do ensino de filosofia no período foi considerável. Noto, ao invés disso, uma ausência profunda em sua tomada como tema de pensamento/pesquisa nos anos formadores da Universidade brasileira.

possibilitaram elementos para pensar o ensino de filosofia, o que configura apenas 0.35 por cento da produção total revisada. Após uma primeira revisão nestes arquivos, noto que, muito embora existiam elementos acerca do ensino de filosofia, um debate efetivo entre os autores dos textos era ausente. Evidentemente, é possível identificar figuras relevantes em determinadas instituições, como o exemplo de Jean Maugué na USP. Não à toa, arquivos desta Universidade mostram que o eixo didático de seu ensino se faz à luz das orientações de seu professor²⁴. Por outro lado, tendo a minha pesquisa se alargado em termos geográficos, dada a ausência de arquivos, percebo que os autores de diferentes instituições não dialogam entre si.

Primeiramente, a presente investigação contribuiu para a sistematização das bases de dados acerca da área “ensino de filosofia” no Brasil, especificamente no que diz respeito aos discursos especializados produzidos em periódicos. Ao cabo do mapeamento, notei a ausência de um debate mais conciso acerca da temática em quase três décadas de insurgência da Universidade brasileira. Não encontrei referências satisfatórias entre os autores e as instituições que possibilitasse afirmar a existência de um campo de saber nomeado “ensino de filosofia” como tema ou problema investigativo

24 Confira o seguinte enunciado: “A orientação didática da Cadeira tem sido a que mais parece se coadunar com a verdadeira situação da cultura filosófica em nosso país. Entendeu o professor que atualmente ocupa a Cadeira de Filosofia que, no Brasil, onde a cultura filosófica sempre se manifestou por uma tendência unilateral, que era aconselhável dirigir o ensino da Filosofia, num sentido que acentuasse a importância histórica dos sistemas e dos problemas filosóficos” (CADEIRA DE FILOSOFIA, 1939-49, p. 441).

até 1968²⁵. Uma reflexão mais apurada sobre a questão aparece em raríssimos arquivos dentre os sistematizados²⁶.

Vale mencionar que me utilizei do procedimento arqueológico de Michel Foucault para a análise dos arquivos. O pensamento arqueológico tem por objeto principal a análise dos saberes. A sutileza empregada por Michel Foucault, ao intitular o seu livro “metodológico” de *A arqueologia do saber*, pretende mostrar que saber (*savoir*) não se restringe ao conhecimento, à disciplina e à ciência. Nestas, o que se efetiva é a construção do verdadeiro e do falso. A análise do saber não ocorre em termos de estrutura, de onde se pode verificar uma verdade e uma falsidade. O arqueólogo analisa um saber para identificar o que foi *dito verdadeiramente* ao seu respeito. Isso significa que mobilizei o ensino de filosofia como saber para, até mesmo entre os *restos* produzidos acerca dele, identificar práticas discursivas operantes.

Uma arqueologia segue o curso dos arquivos. Quando põe arquivos em funcionamento no auxílio da reflexão, o arqueólogo estabelece um diálogo que se vai clarificando com a análise, de modo que a visão geral parece se abrir somente após a aventura percorrida.

²⁵ Evidentemente, é possível identificar figuras relevantes em determinadas instituições, como o exemplo de Jean Maugué na USP. Não à toa, arquivos desta Universidade mostram que o eixo didático de seu ensino se faz à luz das orientações de seu professor. Por outro lado, tendo a minha pesquisa se alargado em termos geográficos, dada a ausência de arquivos, percebo que tanto os autores como as diferentes instituições não dialogam entre si.

²⁶ Refiro-me aos arquivos específicos: VELLOSO, A. V. A filosofia como matéria de ensinância. *Kriterion*, n. 15 e 16, p. 22 – 52, 1951; CORBISIER, R. A introdução à filosofia como problema. *Revista Brasileira de Filosofia*. v. II, n. 4, p. 668 – 678, 1952; MAUGUÉ, Jean. *O ensino da filosofia e suas diretrizes*, v. 7, n. 27-28, p. 29-30. Belo Horizonte: Kriterion, 1955; VITA, L. W. *A filosofia e seu ensino*. *Revista de Pedagogia USP*, São Paulo, n. 3. p. 89-101, 1956; MORAES FILHO, Evaristo de. O ensino de Filosofia no Brasil. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 18 – 45, 1959.

Os arquivos se curvam na moldura do arqueólogo. Os resultados finais de meu mestrado puderam mostrar nitidamente a carga filosófica de uma pesquisa arqueológica.

Teci as considerações acerca da seguinte problemática: **Como ocorreu a formação discursiva do ensino de filosofia em nível universitário?** Os periódicos de educação e de filosofia produzidos de 1930 a 1968 forneceram as chaves para a análise.

Analiso os arquivos formadores do ensino de filosofia na esfera de duas **positividades**: (1) A filosofia como estratégia discursiva; (2) A ensinabilidade como dispersão conceitual do discurso. Nisso se alinhavaram as práticas discursivas que cruzam o objeto “ensino de filosofia”.

(1) **A filosofia como estratégia discursiva.** Trazer a filosofia para ser analisada como **estratégia** significa valorizar o que pode existir nela de **acontecimento discursivo**. O ponto de partida para essa análise foi notar que as convenções discursivas atribuídas à filosofia parecem oferecer elementos para pensar práticas do ensino de filosofia. Os arquivos sugeriram a existência de dois modos de regularidades com a filosofia. (1a) Uma que relacionou a filosofia à ciência. (2a) A outra, que valorou a filosofia ao filosofar. Procurei em tais arquivos modos possíveis de relações com o ensino de filosofia.

(1a) A noção de **verdade** aparece nos arquivos como regularidade discursiva não apenas para a filosofia, mas também para outros saberes, como a ciência e a religião. A marca comum entre os três é a busca pela verdade. Se comparada as demais, a filosofia goza da exclusividade nos aparecimentos da sua relação de busca por uma

“verdade pura e desinteressada”. A história da filosofia emerge como “lugar de segurança” para atestar essa relação no decurso entre as épocas. No paralelo entre filosofia e religião, aparece certo caráter moral a unir ambas. O professor assume a posição do exemplo, sujeito de “reta conduta”.

A segunda regularidade tipifica a filosofia e a ciência no critério de **sistema**. As marcas enunciativas encontradas nos arquivos sugerem que uma expansão da filosofia acontece na sua adequação a “sistemas filosóficos”. Um sistema filosófico é marca de seriedade na filosofia. No seu entorno, amoldam-se noções como “prova”, “rigor”, “certeza” e “coerência”. A “originalidade” é o selo dos que podem ou não ser nomeados “filósofos” nesse processo. Uma relação de exercício em face da filosofia não basta. Para ascender ao critério de “filósofo”, “originalidade” de um pensamento é indispensável. Os arquivos mostram que a **universalidade** aparece também como marca somada aos critérios anteriores. Pela vinculação efetiva em sua ordem de inscrição, procurei relacioná-los no campo analítico.

A relevância de compreender a ligação entre ciência e filosofia justifica-se ao transpor relações possíveis para discursos formadores do ensino de filosofia. Lembro, porém, que essa relação somente foi possível tomando o arquivo como acontecimento discursivo. Muito embora eu tenha separado 41 textos para a análise final, raríssimos deles trouxeram o ensino de filosofia por tema central. Mais de quatro dezenas de arquivos pode soar um número alto para a análise, mas a grande maioria deles simplesmente trouxeram elementos que **deram a pensar** o meu objeto, mas não o debateram diretamente.

O caráter científico parece, primeiro, a condição de segurança para que a filosofia seja possível de ser ensinada e aprendida. A universalidade e a sistematização da filosofia realçam a sua pertinência como currículo. Em tese, uma filosofia justificada na ciência parece assegurar que o seu saber será transmissível.

Um ideal científico liga-se também a prática do professor de filosofia, que a ensina a partir da tradição sistemática. A distribuição de temas e de problemas acontece por meio do privilégio a sistemas. O objetivo desse ensino parece se aproximar de explicar os sistemas e problemas da filosofia. Essa marca é de importante realce. Não afirmo que um ensino por problemas não existiu nesse modo sistemático, mas parece que ele se reteve a universalizar e a atemporalizar o problema, extraindo, então, as marcas de pessoalidade do filósofo.

Também noto certa hierarquia de temporalidade na ordem dos conhecimentos nesse ensino de filosofia ao modo científico. Primeiro, o cabedal da tradição deve ser conhecido para, posterior e eventualmente, opinar sobre tais sistemas. Na companhia dos arquivos, valendo-me do pressuposto de que uma concepção de filosofia exerce uma relação direta para o ensino de filosofia, procurei mostrar práticas discursivas prementes para o ensino de filosofia.

(2a) Encontro também uma segunda manifestação de regularidade filosófica entre os arquivos. Entendo que esta entrelaçou a filosofia ao **filosofar**. Nesse propósito, o primeiro ponto a ser destacado é a sua oposição a um modo científico de compreender a filosofia. Faço o movimento semelhante ao anterior, que foi de mostrar a que regularidades se estabeleceu essa estratégia

para, em seguida, direcionar como o ensino de filosofia se pode dela servir.

A relação **filosofia e filosofar** parece existir sob o símbolo da maior pluralidade. Ao invés da estratégia científica, que degenera a arte como saber, esta admite uma dimensão **objetiva** e outra **subjetiva** da filosofia. “Objetivamente, é um conjunto de teses, proposições e conhecimentos. Subjetivamente, é uma atitude, uma postura de espírito” (RANGEL, 1964, p. 42-43). De modo que o filosofar, apesar de não desconsiderar a dimensão objetiva, enfatiza a dimensão subjetiva. A marca enunciativa lembra que não é na técnica que se ampara a filosofia. O seu aparato técnico surge da vida; não o contrário.

Uma estratégia assim proporciona uma atividade do homem comum na filosofia, não a relegando para especialistas. É na reflexão acerca de problemas que o tomam que o homem inicia o processo de filosofar, não exclusivamente no seu aspecto objetivo. Nesse aspecto, também se articula de modo contrário aos critérios científicos, tais como universalidade e sistematização. O que move o sujeito para o filosofar não é a “originalidade” do seu pensamento, mas o exercício em vida que se propôs. A verdade não é o lugar de chegada, mas a **experiência** de busca em percurso.

Une filosofia e vida a **problematização**. Isto é, uma filosofia em vida marca-se pela atividade humana de se colocar e resolver problemas. A caracterização de um problema filosófico exige, para além do seu conteúdo, a intenção do sujeito para pensá-lo. Nisso, os arquivos parecem sugerir outro elemento regular para esse modo

filosófico: a **disposição**²⁷. O movimento analítico dos arquivos, nesse ponto, é diferente. Não tratam de definir o que caracteriza uma disposição filosófica de modo a defini-la, mas entendem que uma marca indissociável do **filosofar** é relação do homem com a filosofia enquanto o revés da indiferença. Esta atividade não advém do ordenamento, mas da dúvida. Por isso, o filosofar não se firma na verdade encontrada, mas na relação de exercício com a filosofia. E nisso os arquivos priorizam o filósofo em exercício ao invés do

²⁷ Disposição é apenas um nome possível. Os arquivos mostram outros. Muito embora já os tenha referenciado na análise, entendo que uma nova colocação faz-se necessária aqui: **Limitação**: “Ainda que a situação não predetermine, forçosamente, nem o conteúdo de nossa vida nem de seus problemas, circunscreve evidentemente o âmbito destes problemas e, sobretudo, limita as possibilidades da sua solução. Isto é, o homem é sempre o que é, graças as suas limitações, que lhe permitem eleger o que pode ser” (VITA, 1956, p. 93); **Perda**: “Se a filosofia é uma exigência de certeza absoluta, de fundamentação radical do conhecimento, só poderia surgir com plena autenticidade, isto é, com o caráter de uma urgência vital, nas épocas em que o esboroamento das crenças impõe aos homens a necessidade de recuperarem essa certeza perdida” (CORBISIER, 1952, p. 671). A **ignorância**, amparada no caso de Sócrates: “O ponto de partida de sua filosofia é, sem dúvida, de consciência da própria ignorância, que está na raiz da ‘ironia’ e ‘maiêutica’.” (CORBISIER, 1952, p. 669); A **dúvida radical** de Descartes: “Ponde em questão todo o patrimônio dos conhecimentos recebidos e inclusive o testemunho dos sentidos, Descartes recupera, após injetar no corpo das opiniões e supostas certezas o ácido da dúvida radical, da dúvida metódica, a evidência apodítica do ‘cogito’; na qual encontra o alicerce, o ponto de apoio a partir do qual poderia reconstituir o edifício do conhecimento humano” (CORBISIER, 1952, p. 670). **Crise**: “Surgindo como um imperativo da crise do mundo moderno, a reflexão filosófica vem atender a exigência de fundamentação radical do conhecimento e de recuperação do sentido da existência humana, procurando assim criar as condições que formarão possível a restauração da cultura” (CORBISIER, 1952, p. 12). Este enunciado, além de reconhecer a ausência, também aponta para a diferença entre a natureza da filosofia se comparada à arte e a ciência: “Todos a consideram inútil, e todos, nos momentos difíceis, se dirigem a ela; Também àqueles que ignoram seu nome o fazem obscura, quase instintivamente. Por que não se pedem à arte o ‘toca-sanea’? Por que não invocam da ciência a panaceia? Não, fazem apelo à filosofia. É a sorte – estranha só na aparência – de todas as raríssimas coisas verdadeiramente grandes e nobres, olvidadas” (ECSODI, 1952, p. 16).

sistema criado. Os problemas filosóficos exercem com os sujeitos uma íntima ligação.

Especificado o solo sobre o qual se assentou uma posição da filosofia na relação com o filosofar, mostro as considerações que os arquivos me permitiram verificar acerca da formação discursiva do ensino de filosofia no debate acadêmico inicial no Brasil. A primeira observação é que o modo de colocação da problemática acerca do ensino de filosofia muda. Antes de partir do pressuposto do que ensinar, a pergunta que emerge pode ser posta do seguinte modo: Esse **filosofar** é transmissível? (VITA, 1956; MAUGUÉ, 1955).

Noto que a transmissão desse exercício pode ser compreendida de um modo muito particular. Primeiro, a recusa do ensino de filosofia como um corpo de verdades a serem objetivamente transmissíveis. (MAUGUÉ, 1955). O ensino da filosofia parece exigir certa reflexão por parte do aprendiz e também do professor de filosofia. Nesse propósito, ambos devem se assumir como filósofos, qual seja, homens que se propõe ao exercício da filosofia.

A liberdade de pensamento para que uma relação assim ocorra aparece como outra marca nos enunciados. A figura do professor não se retém àquele que ensina conteúdos da filosofia, mas pede que este possibilite que o aluno pense por si mesmo. Contudo, a existência do **filosofar** só acontece quando cada indivíduo assume para *si* a escolha da reflexão, tanto da parte do estudante, como do próprio professor. A liberdade é marca **entre** ambos, portanto.

De maneira próxima a estratégia **filosofia** e **filosofar**, encontro também nessa prática discursiva do ensino de filosofia uma

relação entre problema e vida. Os problemas não podem ser tratados de maneira livresca, mas em proximidade com a vida. Disso segue que os conceitos também se devem enredar a vida. De um ponto de vista metodológico, não há a exclusão do texto, desde que ele cumpra também o propósito da relação entre filosofia e vida. A leitura exige certa colocação pessoal daquele que lê. Afora isso, maneiras artísticas como filme ou programa de teatro já aparecem como possíveis de serem utilizadas nas aulas de filosofia (PAIVA, 1963).

Este foi o primeiro modo de análise arqueológico percorrido para examinar o ensino de filosofia. A partir da percepção de que uma posição da filosofia delimita as práticas do seu ensino, verifiquei os arquivos na tentativa de justificá-la. O ponto que me chamou a atenção foi a baixa quantidade de enunciados entre os arquivos. Passo agora para o segundo modo de análise: a inscrição do campo de ensinabilidade.

(2) **A ensinabilidade como dispersão conceitual.** Analisei o campo da ensinabilidade a fim de verificar as suas contribuições para a formação discursiva do ensino de filosofia nos anos formadores da Universidade brasileira. Em uma análise arqueológica, determinados movimentos entre arquivos conduzem a outros. Após verificar certa relação entre escolhas teóricas da filosofia e práticas discursivas acerca do ensino de filosofia, as sucessivas leituras indicavam que o **campo da ensinabilidade** não gozava de certa regularidade entre a baixa produção de arquivos. O apontamento metodológico que a arqueologia me permitiu inferir foi não analisar tal campo como regularidades, mas entre as próprias dispersões conceituais.

Suspendi, então, a habitualidade com que se acostumou a tratar o objeto “ensino de filosofia” para verificar o que se relacionou

à “filosofia” no campo da ensinabilidade. As perguntas que procurei responder foram: que variações conceituais apareceram e se foi possível firmar novas regularidades entre elas. Entendi que o modo de exame inventariado podia contribuir para a análise da formação discursiva do ensino de filosofia no que especifica ao campo da **ensinabilidade** nos anos iniciais da Universidade brasileira. Identifiquei quatro usos, os quais considero a seguir: **ensino**, **introdução**, **estudo** e **aprendizado**.

Ensino aparece como a primeira inscrição conceitual nos arquivos²⁸. Os enunciados que se remeteram a ensino, na relação com a filosofia, parecem articulá-lo a figura da instituição²⁹. Tanto da afirmação da filosofia como disciplina escolar, como a sua relação direta ao amparo legal para ocorrer. Nisso também circulam menções a leitura, história da filosofia, programa e método. Penso que, mediante a estas aparições, também se anuncia a relevância em marcar a filosofia como algo a ser ensinada no sentido de “transmissão, instrução” do saber filosófico.

Introdução³⁰ aparece como segunda dispersão conceitual³¹. Pude conferir que os usos de “introdução a filosofia” não se retêm à esfera da instituição. Em suma, marcas que se reportam como

²⁸ Inscrições encontradas nos seguintes textos: CORBISIER, 1952; CASTRO, 1956; CADEIRA DE FILOSOFIA, 1939-49; THIESEN, 1957; CASTRO, 1956; STREGER, 1955; GALEFFI, 1954; CASTRO; MACIEL, 1959.

²⁹ As únicas aparições que não se remetem a essa inscrição encontram-se em MAUGUÉ (1955).

³⁰ Não faço a distinção entre termos como “introduzir”, “iniciar” ou “começar”, pois considero que se tratam de nomes diferentes para a mesma repetição enunciativa, que é “de (se) ingressar em um saber”.

³¹ Tais arquivos firmam a presente ocorrência. GALEFFI, 1954; CORBISIER, 1952. Especialmente a esse segundo firma-se tal ocorrência.

“introduzir”, “iniciar”, “começar”, “ingressar” ou “descobrir” a filosofia mostram a necessidade de uma colocação *de si* na tentativa de se estabelecer em relação com certa ausência em vida (a filosofia). Nisso, posso notar que cumprem a função de mostrar a limitação de instruir a filosofia como conteúdo **para alguém**.

Estudo aparece como terceiro conceito inscrito no campo da ensinabilidade da filosofia³². Os seus usos permitem, ao menos, dois significados distintos. Especificamente, ora se remeteram na relação direta com a esfera escolar (no caso, a Universidade) e a legalidade, como se fez com **ensino**. Uma marca entre enunciados foi a separação entre “estudo” e “ensino” da filosofia, que procurei mostrar em minha análise. Nisso, “estudo” aparece como conceito próprio ao campo da ensinabilidade.

Aprendizado³³ é o quarto e último uso conceitual, na relação com a filosofia, circunscrito entre os arquivos³⁴. Analisei essa inscrição, relacionando-a as dispersões de **ensino**, **introdução** e **estudo**, onde procuro identificar os critérios pelos quais **aprendizado** se difere deles na relação com a filosofia.

Ensino e aprendizado aparecem entre arquivos como noções opostas. Enquanto o primeiro se firma na proximidade da

³² Encontrei tais ocorrências nos seguintes arquivos: THIESEN, 1957; MORAES FILHO, 1959; TEIXEIRA (1939-49 [1948]); VELLOSO, 1951; 1961; CRUZ COSTA, 1938; MAUGUÉ, 1955; PAIVA, 1963; STREGER, 1955.

³³ Não fiz distinção entre termos como “aprendizado”, “aprendizagem”, “aprender”. Penso que se tratam de palavras diferentes para a mesma afirmação de sentido. Apenas “aprendiz” pode caracterizar um ponto diferente se comparado às demais derivações, já que também indica “estudante” ou “aluno”.

³⁴ Recorrências encontradas em tais textos: VELLOSO, 1951; KRUSE, 1954; CORBISIER, 1952; ECSODI, 1952; CRUZ COSTA (1939-49 [1949]); RANGEL, 1964; STREGER, 1955.

instituição escolar, aprendizado está mais perto de uma “busca deliberada do conhecimento” (KRUSE, 1954). E nisso circula a posição de que não deve ser a filosofia uma mera disciplina curricular. Já **estudar** e **aprender** a filosofia se inserem na relação direta entre enunciados. Embora exista a diferença entre um conceito e outro, posto que para aprender a filosofia o seu estudo é necessário. A diferença é que o aprendizado não se pode reter ao estudo.

Nessa ultrapassagem, ganha intensidade o cruzamento entre **introduzir** e **aprender** a filosofia. Aprender é mesmo um ato de se introduzir. Entretanto, a novidade exibida pelo aprendizado é a sua promoção como uma iniciação **ativa** defronte a filosofia. Tal atividade se relaciona intimamente ao **filosofar**. Ora, aprender a filosofia é praticar este exercício. E esta prática não se articula, simplesmente, de **um** para **outro**, mas é preciso que se deixe **iniciar** em cada um de maneira ativa.

No cruzamento entre ambas as **positividades** - da **ensinabilidade** como conceito e da **filosofia** como estratégia teórica -, faço as considerações acerca da hipótese aventada nessa pesquisa. Após o decurso de minhas iniciações científicas, trouxe como suspeita que o ensino de filosofia se direcionou como discurso interno as áreas da (1) pedagogia e da (2) filosofia. Identifiquei práticas discursivas que se aproximam de um e de outro campo, mas penso que de um ponto de vista arqueológico elas devem ser pensadas de modo muito próprio.

Primeiro, não trato de classificar os sujeitos como “filósofos” ou “pedagogos”, de modo a suprimir as diferenças entre as suas produções discursivas, tampouco penso que se torne produtiva uma

consideração que remeta os textos analisados como discursos da “área pedagogia” e da “área filosofia”. Isso seria categorizar o discurso, postura da qual procurei escapar no decorrer de toda a minha escritura. Analiso a hipótese dessa pesquisa como campos discursivos, que procuro especificar a seguir.

Entendo que as práticas discursivas encontradas acerca do ensino de filosofia ambientam-se “filosófica ou pedagogicamente” quando é a própria definição de filosofia que está em jogo. Dependendo da posição assumida na filosofia, as suas relações de ensino se expandem ou se abreviam. Nesse ambiente, existiram práticas do ensino de filosofia **mais** e **menos** filosóficas, bem como práticas **mais** e **menos** pedagógicas. Quero, com isso, furtar-me também da ideia de que um “conteúdo e didática” são elementos específicos da área da pedagogia. Ora, enquanto disciplina escolar, as relações de “conteúdo e método” são também de interesses à filosofia.

Partindo de tais observações sobre o modo de colocar e responder a hipótese dessa pesquisa, considero que uma escolha teórica de filosofia que se alinhava à ciência, torna-se também mais justificável no campo pedagógico. Critérios como “verdade”, “universalidade”, “sistematização” e a sua própria história parecem um solo mais determinável para a transmissão e a assimilação objetiva desse saber. De acordo a isso, o campo da ensinabilidade circunscrito nos arquivos se remete a maior recorrência de inscrições como “ensino” e “estudo” na relação com a filosofia em sua justificação disciplinar. Em essência, a escolha estratégica da filosofia como saber objetivo e científico encontra perenidade também para que o ensino de filosofia se desenvolva pedagogicamente.

Já uma escolha teórica da filosofia que se aproxima do filosofar se propõe outro modo de relação com o ensino de filosofia. Resgato que os arquivos mostraram que o modo de problematização acerca desse ensino não precede do “que e como se ensina esse corpo científico de verdades”, mas se pergunta por suas condições de ensino, qual seja, se “esse **filosofar** pode ser transmissível?”. A suspensão da transmissão como elemento próprio do filosofar possibilita ao ensino de filosofia o maior amparo em liberdade de pensamento, mas acarreta também a sua menor justificação disciplinar.

Desse modo, a marca enunciativa do **filosofar** não se furta de também pensar conteúdos e métodos, mas cobra a atenção para a especificidade desse saber como um exercício também no campo disciplinar. “Liberdade de pensamento”, “reflexão por parte do aprendiz e também do professor de filosofia”, “a importância do professor para a elaboração de conteúdos e de métodos”, etc. parecem marcas de uma produção discursiva **mais** filosófica nos arquivos.

Entendo que nisso se justifica também o campo da ensinabilidade recorrer aos conceitos como **introdução** e **aprendizado** da filosofia. Uma filosofia em exercício não se pode reter ao **ensino** de um para outro ou no próprio estudo, mas exige também uma promoção ativa tanto daquele que **ensina**, como daquele que **estuda**. Nisso, cabe a relevância de se reportar para conceitos como **introdução** e, sobretudo, o **aprendizado** da filosofia. Em essência, a escolha estratégica da filosofia como **filosofar** encontra uma maior abertura para um pensamento filosófico, do

mesmo modo que se torna um problema a sua justificativa no campo pedagógico.

Em resumo, procurei investigar o ensino de filosofia entre jogos de forças, tomando um cuidado procedimental para não o categorizar por área de saber (autor, texto, instituição, etc.), que suprimem as suas diferenças. Afirmo que existiram práticas discursivas tanto pedagógicas, como filosóficas, na produção de arquivos acerca do ensino de filosofia no Brasil em seus anos formadores da Universidade brasileira. A necessidade de justificação da filosofia como disciplina escolar parece imanente tanto ao campo da filosofia, como da pedagogia. O ensino de filosofia torna-se **mais** ou **menos** praticado filosófica ou pedagogicamente como concebida a filosofia. Quanto mais científica, mais fácil de se justificar no campo disciplinar. Quanto mais propensa ao **filosofar**, o ensino parece ganhar em ambientação filosófica, mas se torna também um problema pedagógico. Eis a disputa de forças.

O último objetivo a ser perseguido para essa pesquisa foi oferecer o mapeamento do debate acerca do ensino de filosofia no Brasil pelos discursos universitários entre os anos de 1930 e 1968. A sistematização das bases de dados para as pesquisas futuras sobre o ensino de filosofia no Brasil parece ainda escassa, mas de fundamental importância para o fortalecimento desse campo de saber. Entendo que a minha contribuição se configura na materialidade dos periódicos. Da parte dessa finalidade, há duas considerações a serem emitidas.

A primeira delas é que os arquivos encontrados permitiram localizar práticas discursivas acerca do ensino de filosofia no Brasil entre o período averiguado. Nesse aspecto, entendo que se pode

dissolver um pensamento comum entre a comunidade que se dedica a pesquisar o ensino de filosofia, de que o seu debate se inicia no Brasil somente na década de 1980, período conhecido pelo início da discussão acerca da retomada do ensino de filosofia na educação média brasileira, alavancado também pelo regresso do regime democrático no país³⁵. Entendo que a compreensão de que já se pode falar de certas práticas acerca do ensino de filosofia é de fundamental relevância para esta comunidade.

Por outro lado, há uma segunda consideração a ser efetuada mediante a anterior. A posição de que certo pensamento acerca do ensino de filosofia é presente, não implica na defesa de que a temática foi efetivamente pensada. A necessidade de “mapear o saber” foi o ponto de maior incômodo para a presente investigação. Muito embora trouxera 41 arquivos para análise, quero também suspender uma falsa ideia, que apenas se clarificou ao cabo de meu itinerário da pesquisa arqueológica. Entendo que quatro dezenas de arquivos podem remeter à falsa impressão de que a produção acerca do ensino de filosofia foi considerável no período tratado. Trago a clareza de que não foi bem assim.

A especificidade arqueológica de **arquivo**, no itinerário foucaultiano, deve suspender as categorias tradicionais de texto e isso foi muito importante para a presente investigação, posto que não me

³⁵ Referencio ao menos três textos que mencionam – integral ou parcialmente – esta posição: RODRIGO, L. M. Da ausência à presença da Filosofia: O desafio da iniciação à reflexão filosófica. *Educação e Filosofia*, v. 1, n. 2. Uberlândia/MG, 1987.; COSTA, M. C. V. O Ensino de Filosofia: Revisando a História e as Práticas Curriculares. *Educação e Realidade*, v. 17, n. 1, Porto Alegre, 1992.; SILVEIRA, R. J. T. O afastamento e o retorno da filosofia ao segundo grau no período pós-64. *Pro-posições*, v. 5, n. 3, p. 15, Campinas/SP, 1994.

retive a pesquisar somente “artigos” produzidos no período. Primeiro, notei que o gênero “artigo” tal como se concebe na produção acadêmica contemporânea era muito diferente das produções nos anos iniciais da Universidade. Segundo, entendi que uma arqueologia cobra a conversão do olhar para o que passa despercebido em uma análise tradicional. Entre a quantidade dos “41 arquivos” pesquisados há notas de eventos, resenhas, discursos, relatórios, etc. O lugar comum entre eles é a sua produção na materialidade do periódico, marca aparentemente segura para arquivar um debate acadêmico.

Constato com isso que, ao mesmo tempo em que foi de suma importância **recolher vestígios** em materiais de diferentes naturezas que se remeteram indiretamente ao ensino de filosofia no período tratado, também averiguo que uma ínfima quantidade entre eles se dedicou a pensar esse assunto como campo de saber. Ora, em lugar de um debate efetivo entre autores e instituições em quase três décadas de insurgência da Universidade brasileira, o que encontro são dispersões de textos que me levaram a conceber que a filosofia já se constituía como disciplina escolar em diferentes graus. Contudo, encontro uma reflexão mais apurada em raríssimos arquivos dentre os sistematizados³⁶. Tais reflexões incorreram entre dois conjuntos discursivos (um científico, outro que expressou um **filosofar**), que me possibilitaram extrair práticas para os seus modos de ensino.

³⁶ Refiro-me aos arquivos específicos: VELLOSO, A. V. A filosofia como matéria de ensinância. *Kriterion*, n. 15 e 16, p. 22 – 52, 1951; CORBISIER, R. A introdução à filosofia como problema. *Revista Brasileira de Filosofia*, v. II, n. 4, p. 668 – 678, 1952; MAUGUÉ, Jean. *O ensino da filosofia e suas diretrizes*. v. 7, n. 27-28, p. 29-30. Belo Horizonte: Kriterion, 1955; VITA, L. W. *A filosofia e seu ensino*. *Revista de Pedagogia USP*. São Paulo, n. 3. p. 89-101, 1956; MORAES FILHO, Evaristo de. O ensino de Filosofia no Brasil. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 18 – 45, 1959.

Entendo, portanto, que entre os anos 1930 a 1968, tomando o periódico como materialidade de pesquisa, não houve um saber que se pode nomear “ensino de filosofia”. Trata-lo como saber foi de suma importância como procedimento para esta pesquisa, na pretensão de identificar práticas discursivas que se (podem) remeter aos seus modos de ensino. Contudo, não considero verdadeira a afirmação de que estive, efetivamente, diante de um saber. Ao menos, não entendo que um pequeno agregado de arquivos tomados como discurso – o que os homens disseram, pensaram e praticaram – sobre o ensino de filosofia o legitima como saber.

Sou tomado por uma série de novas perguntas ao final de meu percurso, que se sintetizam por interrogar o ensino de filosofia como campo de saber no debate universitário brasileiro: Se entre os anos formadores da Universidade no país, especificamente antes da Reforma universitária de 1968, não se pode afirmar a existência de um saber nomeado “ensino de filosofia”, quando é que a sua existência se efetivou? A quais práticas discursivas se assentou? Posso afirmar que existe um saber nomeado ensino de filosofia na atualidade? Tais perguntas resvalam sobre quando e se ocorre o seu **ponto de emergência** como saber. A pesquisa efetuada foi de fundamental importância para clarificar por quais caminhos se iniciou este debate na formação do professor e do pesquisador em filosofia no país.

Nesse sentido, entendo que a análise de periódicos entre 1930 a 1968 foi também importante na contribuição dos apontamentos efetuados por Gelamo (2009). Já na sua tese de doutoramento, notou a baixa produção especializada acerca do ensino de filosofia. Atualmente, tem investigado a sua condição de

existência como saber no Brasil. Pude contribuir para constatar a existência de uma irrisória produção discursiva até 1968, o que compactua na hipótese de que “ensino de filosofia” não parece se inscrever como saber nos anos formadores do discurso filosófico e pedagógico no país.

Nesse propósito, considero que os resultados de meu mestrado abriram não apenas a possibilidade da expansão do período investigado, como também do procedimento de análise. Tendo já escavado arqueologicamente tais produções até 1968, e somando boa parte de outras publicações em periódicos de Educação e de Filosofia até 2008 por minhas pesquisas de iniciação científica, à época, o período de 1968 a 2008 pareceu-me conferir um canteiro profícuo para um novo diagnóstico.

Referências

ALVES, A. J. L. Os PCN e o Ensino de Filosofia. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 101-115, 2003.

ASPIS, R. P. L. O professor de Filosofia: O ensino de Filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, 2004.

BRASIL. PARECER CNE/CES 492/2001. Três de Abril de 2001. Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela

SESu/MEC para apreciação da CES/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Brasília, 2001.

CABRERA, M. CERLETTI, A. Política de la enseñanza de la Filosofía. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 15, n. 30. p. 103-116, 2001.

CADEIRA DE FILOSOFIA. **Anuário FFLCH USP**, São Paulo, v. II, p. 441-445, 1939-49.

CASTRO, A. D. de. Resenha bibliográfica. The teaching of philosophy – na internacional enquiry of UNESCO. **Revista de Pedagogia**, USP, n. 3, p. 119-121, São Paulo, 1956.

CASTRO, A. D. de; MACIEL, Carlos Frederico. Levantamento bibliográfico da didática da filosofia. **Revista de Pedagogia USP**, São Paulo, n. 9, 1959.

CERLETTI, A. Enseñanza filosófica: Notas para La construcción de um campo problemático. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 43-54, 2008.

COSTA, M. C. V. O Ensino de Filosofia: Revisando a História e as Práticas Curriculares. **Educação e Realidade**, v. 17, n. 1, Porto Alegre, 1992.

CRUZ COSTA, J. Alguns aspectos da filosofia no Brasil. In: **Anuário Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo**, São Paulo, nº 6, p. 46 – 54, 1938.

_____. Discurso do professor João Cruz Costa, Paraninfo da turma de 1949. **Anuário FFLCH USP**, São Paulo, v. I, p. 291-296, 1939-49 [1949].

CORBISIER, R. A introdução à filosofia como problema. **Revista Brasileira de Filosofia**, v. II, n. 4, p. 668-678, 1952.

DANELON, M. 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, 2004.

ECSODI, J. Essência Educativa da Filosofia. **Atualidades Pedagógicas**, São Paulo, n. 13, p. 16-18, 1952.

FABBRINI, R. N. O ensino de Filosofia: a leitura e o acontecimento. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 7-27, 2005.

FÁVERO, A. A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P.; GALLO, S.; KOHAN, W. O. O Ensino de Filosofia no Brasil: Um mapa das condições atuais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, 2004.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR, 2006.

FILHO, E. M. O ensino de Filosofia no Brasil. **Revista Brasileira de Filosofia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 19-45, 1959.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

- GALEFFI, R. O que é filosofia?. **Arquivos da Universidade da Bahia**, Salvador, v. III, p. 17-27, 1954.
- GALLINA, S. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 359-371, 2004.
- GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, 2008.
- GELAMO, R. P. O problema da experiência no ensino de filosofia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 9-26, 2006.
- GELAMO, R. P. O ensino da filosofia e o papel do professor filósofo em Hegel. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 153-166, 2008a.
- GELAMO, R. P. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 161-174, 2008b.
- GELAMO, R. P. A imanência como “lugar” do ensino da filosofia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, 2008c.
- GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- KRUSE, D. B. Desenvolvimento e importância das Faculdades de Filosofia no Plano Educacional Brasileiro de 1936 a 1950. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 19-20, 1952.

KRUSE, D. B. A Faculdade de Filosofia, fator imprescindível de cultura – O problema da especialização. **Paideia**, Sorocaba-SP, v. 1, n. 1, p. 12-27, 1954.

KOHAN, W. O. Sócrates, la Filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 115-139, 2008.

HORN, G. B. Do ensino da filosofia a filosofia do ensino: contraposições entre Kant e Hegel. *Grupo de Trabalho Filosofia da Educação*, n. 17, 2017.

MAUGUÉ, J. **O ensino da filosofia e suas diretrizes**. Belo Horizonte: Kriterion, 1955³⁷. v. 7. N. 27-28. p. 29-30.

MORAES FILHO, E. de. O ensino de Filosofia no Brasil. **Revista Brasileira de Filosofia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 18-45, 1959.

MURCHO, D. A natureza da Filosofia e seu ensino. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44. p. 79-99, 2008.

NOVELLI, P. G. A. O ensino de Filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 129-148, 2005.

PAIM, A. A filosofia no Brasil como disciplina universitária. **Revista Brasileira de Filosofia**, São Paulo, v. 20, n. 78, p. 208-218, 1970.

³⁷ Texto publicado, primeiramente, no *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP*, em 1934-1935, São Paulo, p. 25-33. Utilizei-me da versão de 1955 por esta versão do *Anuário* estar muito frágil e não conseguir fotocópia.

PAIVA, R. M. da C. Planejando um Programa de Filosofia. **Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 32, p. 31-34, mar./abr. 1963.

PERENCINI, T. B.; GELAMO, R. P. **O “lugar” do conhecimento e da experiência no aprendizado da filosofia**. Marília: Pibic/CNPq, 2011. 70 p.

PERENCINI, T. B.; GELAMO, R. P. **O Ensino de Filosofia no Brasil**: A recepção e o seu debate nos periódicos brasileiros. Marília: Fapesp, 2013. 177 p.

PERENCINI, T. B. **Educação, filosofia e magia**: uma anarqueologia do cuidado de si entre o daimon e os sonhos. 2020. 269p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp) Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020a.

PERENCINI, T. B. **Educação, filosofia e magia**: uma anarqueologia do cuidado de si entre o daimon e os sonhos. Marília, São Paulo: Oficina Universitária, Cultura Acadêmica, 2020b.

RAMOS, C. A. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007.

RANGEL, P. P. Notas para uma introdução ao filosofar. **Kriterion**, v. 17, n. 64, Belo Horizonte, 1964.

RODRIGO, L. M. Da ausência à presença da Filosofia: O desafio da iniciação à reflexão filosófica. **Educação e Filosofia**, v. 1, n. 2, Uberlândia/MG, 1987.

SÃO PAULO. Unesp. (FFC) **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia**. Marília, [19-?]. Disponível em:
<http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2014.

SÃO PAULO. USP (FFLCH). **Projeto Pedagógico**. São Paulo, [19-?]. Disponível em:
<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8010&codhab=103&tipo=N>. Acesso em: 8 jun. 2014.

STREGER, I. O ensino de filosofia no curso secundário. **Revista Brasileira de Filosofia**, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 649 - 652, 1955.

SILVEIRA, R. J. T. O afastamento e o retorno da filosofia ao segundo grau no período pós-64. **Pro-posições**, v. 5, n. 3, p. 15, Campinas/SP, 1994.

THIESEN, P. U. Da equiparação dos Estudos de Filosofia nos Seminários. **Estudos**, n. 65, p. 41-46, 1957.

TEIXEIRA, L. Discurso do professor Lívio Teixeira, paraninfo da turma de 1948. In: **Anuário FFLCH USP**, São Paulo, v. I, p. 291-296, 1939-49 [1948].

VELLOSO, A. V. A filosofia como matéria de ensinância. **Kriterion**, n. 15-16, p. 22-52, 1951.

_____. Prolegomena. V. 13, nº 53 e 54. Belo Horizonte: **Kriterion**, 1961.

VITA, L. W. A filosofia e seu ensino. **Revista de Pedagogia USP**, São Paulo, n. 3. p. 89-101, 1956.