



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



CAPES

PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

registros de um tempo e seus movimentos

AUGUSTO RODRIGUES
RODRIGO PELLOSO GELAMO
(Org)

Escrita por muitas mãos, a presente obra é uma coletânea que reúne 14 capítulos em torno da temática do ensino de filosofia. Colaboraram, com sua tessitura, professores/as e pesquisadores/as para os quais ensinar filosofia é um problema filosófico genuíno, pois consideram que é pensando as relações da filosofia e seu ensino que também temos condições de problematizar nossa formação e atuação como professores/as de filosofia e filósofos/as na contemporaneidade. Se o ensino de filosofia representa o pano de fundo dos capítulos, o fio condutor são as experiências vivenciadas no comum do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de filosofia (ENFILO).

A obra foi dividida em quatro partes. A primeira, O ensino de filosofia: questões do/ao campo científico-filosófico, apresenta os capítulos de Patrícia Del Nero Velasco e Elisete M. Tomazetti, produzidos em interface e tensão com as pesquisas da área no Brasil. A segunda parte, Ensino de filosofia e formação, concentra os capítulos construídos em torno da reestruturação do curso de filosofia da UNESP. Augusto Rodrigues, Rodrigo Pelloso Gelamo, Amanda Velloso Garcia, Bruna de Jesus Silva, Elói Maia de Oliveira, Júlio César Rodrigues da Costa mostram, por diferentes perspectivas, suas participações político-filosóficas, seus questionamentos à estrutura do curso, suas reivindicações por uma outra formação do professor/a e por um ensino de filosofia à altura dos desafios contemporâneos. Na terceira parte, Heranças Formativas, estão dispostas as pesquisas de José Roberto Sanabria de Aleluia e Tiago Brentam Perencini, que se desenvolvem em torno da institucionalização do ensino de filosofia universitário no Brasil. Na última parte, Ensino de Filosofia e Experiência, Genivaldo de Souza Santos, Daniel Salésio Vandresen, Silmara Cristiane Pinto, Sara Moraes Rosa, Rodrigo Barbosa Lopes apresentam suas pesquisas que emergem, principalmente, das tensões criadas com o exercício de ensinar filosofia na contemporaneidade.

**PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO
DE FILOSOFIA:
registros de um tempo e seus movimentos**

AUGUSTO RODRIGUES
RODRIGO PELLOSO GELAMO
(Org)

AUGUSTO RODRIGUES
RODRIGO PELLOSO GELAMO
(Org)

**PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA:
registros de um tempo e seus movimentos**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

-
- P428 Percepções sobre o ensino de filosofia: registros de um tempo e seus
movimentos / Augusto Rodrigues, Rodrigo Pelloso Gelamo (Org.). – Marília :
Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.
466 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-191-1 (Digital)
ISBN 978-65-5954-190-4 (Impresso)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1>
1. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Campus de Marília).
2. Professores - Formação. 3. Filosofia – Estudo e ensino. 4. Filosofia – Ensino
superior. I. Rodrigues, Augusto. II. Gelamo, Rodrigo Pelloso. III; Título.

CDD 370.1

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Sumário

Apresentação | *Os organizadores*.....9

Parte 1.

O ensino de filosofia: questões do/ao campo científico-filosófico

Revisitando minha trajetória de pesquisa junto ao Enfilo: problematizações sobre (não tão) velhas (mas sempre caras) questões | *Patrícia Del Nero Velasco*.....21

Sobre modos, velhos e novos, de dizer sobre didática da filosofia desde a universidade brasileira | *Elisete M. Tomazetti*.....53

Parte 2.

Ensino de Filosofia e formação

Ensinar e aprender filosofia como problema filosófico: a emergência de um projeto político-filosófico na UNESP | *Augusto Rodrigues e Rodrigo Pelloso Gelamo*.....89

Reflexões acerca da formação em Filosofia na UNESP através dos porquês e contribuições de uma disciplina sobre as “Questões da filosofia e seu ensino” | *Amanda Veloso Garcia*.....133

Registros | *Bruna de Jesus Silva*.....179

A luta do movimento discente frente a reestruturação do Curso de Filosofia da UNESP/Marília em 2013: A dignidade da licenciatura | *Elói Maia de Oliveira*.....203

Questões da Filosofia e de sua luta <i>Júlio César Rodrigues da Costa</i>	229
--	-----

Parte 3.
Heranças formativas

O arquipélago das palavras: notas sobre a minha formação universitária <i>José Roberto Sanabria de Aleluia</i>	251
---	-----

Percurso de formação e investigação no Enfilo: Uma arqueologia do ensino de filosofia no Brasil <i>Tiago Brentam Perencini</i>	287
---	-----

Parte 4.
Ensino de Filosofia e experiência

Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem: O ensino de filosofia e o Pibid-Filosofia – Unesp <i>Genivaldo de Souza Santos</i>	337
--	-----

A escrita de si, o coabitar problemas e a partilha do sensível: o encontro com o grupo de estudos Enfilo <i>Daniel Salésio Vandresen</i>	359
---	-----

A experiência do ensinar e do aprender no ensino de filosofia <i>Silmara Cristiane Pinto</i>	379
--	-----

A institucionalização do pensamento e a experimentação do filosofar: notas de um processo de formação filosófica <i>Sara Morais Rosa</i>	407
---	-----

Ensino de filosofia e o campo problemático das ideias <i>Rodrigo Barbosa Lopes</i>	435
--	-----

Apresentação

O *Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de filosofia* (ENFILO) completou uma década de trajetória acadêmica recentemente. Seus primeiros integrantes foram os estudantes de filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, que, entre 2009 e 2010, participavam de dois projetos com o ensino de filosofia: o PIBID, com suas características de levar o ensino de filosofia à sala de aula das escolas públicas de Marília, e o “Ensino de filosofia em espaços não formais”, o qual, como o próprio nome já diz, experimentava fazer filosofia em lugares em que a educação formal não era o principal objetivo. O desenvolvimento dos projetos não coincidia com a existência do grupo. Este só foi criado pela iniciativa dos estudantes bolsistas e voluntários que, instigados pelo momento histórico em que a filosofia retornava obrigatoriamente à educação básica, como também pelos problemas advindos de suas relações com o ensino de filosofia, resolveram se organizar para debater e verificar os limites e as possibilidades de ensiná-la e aprendê-la, tensionando as experiências dos dois diferentes projetos. Somente depois que vieram os professores atendendo às demandas dos estudantes. Foi nesse momento que se figurou a “necessidade” de institucionalizar o grupo de estudos e fomos acolhidos como uma das linhas de pesquisa do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Filosofia* (GEPEF).

Em 2020, foi possível a realização de um projeto-desejo, desenhado ainda em 2009, e que, em vários momentos, havia sido aventado, mas que só dez anos depois, impulsionado, mais uma vez, pelos estudantes, encontrou as condições objetivas para a sua concretização: o seu credenciamento e certificação no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Atualmente, o grupo é composto por professores/as universitários/as/es, da educação básica e do ensino técnico, e por estudantes de graduação e pós-graduação de diversas partes do país, constituindo-se como um espaço formativo que integra diferentes subjetividades, experiências e projetos, cujo **comum** são os problemas que orbitam na relação da filosofia com seu ensino e sua aprendizagem.

Com a proposta de organização deste livro, oferecemos a cada participante um espaço de escrita, de maneira que todos aqueles/as que, de alguma forma, integram o ENFILO, ou que por ele já passaram, ou ainda que se engajaram em uma luta comum, pudessem apresentar suas pesquisas e/ou suas reivindicações políticas em torno do ensino de filosofia. Para tanto, como organizadores desta coletânea, sugerimos diversas formas de escrita – por exemplo, relatos de experiência e memórias da época do ENFILO e da prática docente e pesquisa atual; debates teóricos que apresentem as pesquisas concluídas ou em andamento; narrativas autobiográficas que percorressem o próprio processo formativo como professores-filósofos/as/es que são; etc. Nosso objetivo não foi o de organizar uma coletânea apologetica, mas abrir esse espaço a fim de debatermos, coletivamente, as nossas pesquisas, **registrar** as **percepções filosóficas** com o ensino de filosofia construídas até o presente momento e tornar público os **movimentos** teóricos e

políticos que marcaram esses 10 anos de existência, mesmo que informal, de nosso grupo de pesquisa. Esperamos que o passado e o presente se tensionem e que nossos pensamentos sejam, assim, problematizados.

Antes de apresentarmos as partes da presente coletânea, gostaríamos de localizar o leitor no próprio processo de elaboração dessa proposta. Acreditamos que o percurso pode trazer nuances que os textos, muitas vezes, não expressam em seus ditos. A princípio, formulamos uma chamada intitulada “Questões da filosofia e seu ensino: uma luta coletiva pela licenciatura de filosofia da UNESP”. O nome escolhido era uma homenagem a uma das disciplinas que compõe a grade curricular da licenciatura de filosofia daquela universidade. Isso porque, embora possa parecer apenas mais uma dentre tantas outras inseridas, recentemente, no currículo com a ampliação da carga horária da licenciatura, sua presença institucional marca um acontecimento à trajetória da licenciatura de filosofia da UNESP, resultado de muita luta política movida, principalmente, pelos estudantes, mas não só. Muitos daqueles que hoje cursam essa disciplina, talvez não conheçam o contexto de sua emergência em nossa universidade, o que ela representa em termos dos movimentos políticos inerentes ao campo de pesquisa do ensino de filosofia no Brasil e, especialmente, o movimento feito por alguns dos autores. O que nós adquirimos – e dizemos “nós” porque sua conquista foi resultado de uma luta coletiva, em diferentes campos de batalha institucionais, desenvolvidas por vários segmentos e movimentos dentro da universidade – foram as primeiras demarcações de um território institucional, linhas divisórias ou, muitas vezes, apenas limítrofes de um espaço em comum que tem como objetivo central

construir filosoficamente uma licenciatura de qualidade e quem sabe, filosófica. Esse era e continua sendo, pelo menos, o nosso desejo.

Aquilo que sobrou registrado nos anais institucionais da história é que esta disciplina foi ministrada, pela primeira vez em 2013, como disciplina optativa ao curso de bacharelado e licenciatura, oferecida por dois professores: Antônio Trajano Menezes Arruda, docente responsável e professor do Departamento de Filosofia, e Rodrigo Peloso Gelamo, docente colaborador e do Departamento de Didática¹. Entretanto, para além da versão oficial, sabe-se que, na realidade, sua primeira formulação data 2012. Consistia em uma demanda dos próprios estudantes do ENFILO, e que a ele se somaram muitos outros estudantes de licenciatura e até mesmo do bacharelado do curso de filosofia, que almejavam por um espaço formativo para além do grupo, a fim de pensar filosoficamente o ensino de filosofia. A proposta seria submetida pelo professor Rodrigo, o qual, naquele momento, serviu como um sujeito de enunciação para viabilizar, institucionalmente, essa iniciativa coletiva, ofertando um projeto de disciplina intitulado “Problemas filosóficos do ensino e aprendizagem da filosofia”. Essa proposta foi, inicialmente, negada. Por qual motivo? Isso será acessível ao leitor em alguns dos artigos que se dedicaram a esse assunto. No entanto, como se sabe, o ensino de filosofia não é bem aceito como um campo de investigação genuíno da filosofia, o que é evidenciável no próprio modelo dicotômico das principais licenciaturas de filosofia do país, o qual, apesar de algumas mudanças

¹ Esses professores, juntamente com Vandéi Pinto da Silva, foram os primeiros professores a entrar no ENFILO.

significativas nos últimos anos, ainda separa uma formação filosófica, responsabilidade dos departamentos de filosofia, e uma formação pedagógica, responsabilidade dos professores dos departamentos da área de educação.

Embora a proposta inicial da disciplina não fosse restrita à licenciatura, sua formulação ressoa um contexto nacional da área do ensino de filosofia, de sua luta para transformar o ensino de filosofia em um problema de pesquisa filosófica. Por outro lado, a demanda dos próprios estudantes marca um contexto regional do curso de filosofia da UNESP, em que eles carregavam certas críticas à formação filosófica que recebiam. A voz que ecoava em boa parte do corpo estudantil fazia jus, principalmente, à presença do professor Trajano. Quem teve a oportunidade de estar no curso antes de 2014, sabe de sua importância para a constituição da filosofia da UNESP e de sua crítica incansável à filosofia universitária brasileira. Não é coincidência que seu nome seria o escolhido pelos estudantes para resolver o impasse da aceitação da disciplina e que esta ganharia espaço institucional somente com sua adesão.

Como vimos insistindo, pensamos que os efeitos dessa movimentação ultrapassam a criação de mais um espaço disciplinar, uma vez que o engajamento dos/as/es estudantes foi importante para que, entre 2012 a 2015, participassem ativamente nas alterações curriculares do curso, o qual teria que se reestruturar em razão da CEE. 111/2012. Assim, o que queríamos, com a organização desta coletânea, era justamente recuperar as memórias daqueles/as que participaram dessas movimentações iniciadas em torno da disciplina “Questões da Filosofia e seu ensino”, que seria aprovada em 2013, e terminada com a nova grade da licenciatura da UNESP. Seria uma

oportunidade que teríamos de analisar, coletivamente, cada um em sua esfera de atuação, sobre o nosso curso, nossa formação universitária e os problemas do ensino de filosofia, de maneira geral. Como muitos dados desta luta comum estão escondidos em nossos e-mails, mensagens e nos escaninhos de nossas lembranças, achamos que viria em boa hora trazê-los à tona, especialmente para demonstrar que o curso de filosofia precisa continuar a construir-se a partir de um espaço comum, partilhado por estudantes e professores, e proporcionar força ao corpo estudantil para reivindicarem por melhorias do curso do qual faz parte. Além disso, tal coletânea poderia constituir-se como uma homenagem ao prof. Trajano, pois, como o leitor perceberá, seu nome é uma constante nos diferentes textos, tornando-se, ainda na atualidade, um querido interlocutor para pensarmos o ensino de filosofia.

Ao recebermos os capítulos dessa primeira proposta, resolvemos ampliar o escopo de análise, de modo a debatermos não só o curso de filosofia da UNESP, mas também as pesquisas com o ensino de filosofia que foram desenvolvidas nesse contexto. Ora, será que não podemos ver, dentro desses acontecimentos que marcam a proposta de uma disciplina filosófica para o ensino de filosofia, suas disputas institucionais e o questionamento das heranças formativas como um movimento político-filosófico característico à área do ensino de filosofia na contemporaneidade brasileira? Do mesmo modo, teríamos como negar as ressonâncias desses debates nas próprias pesquisas dos diversos integrantes do ENFILO? Acreditamos que os nossos enfrentamentos e reivindicações regionais sofrem as marcas de um tempo, um movimento de discussão nacionalmente peculiar ao ensino de filosofia, tal como as

pesquisas do ENFILO são tecidas ante as marcas de nossa temporalidade. Por isso, escrevemos uma nova chamada e convidamos aqueles/as que desenvolvem pesquisas em interlocução com o grupo para, recuperando sua trajetória de pensamento formativo com o grupo, pensar as problemáticas que lhe são caras, conforme explicitado nos primeiros parágrafos.

Exposto o percurso de elaboração do projeto da coletânea, apresentamos sua organização. Dividimos a obra em quatro partes. Se tais contornos não deixam de ser arbitrários, expressando uma percepção sobre os textos e suas possíveis interconexões, organizamos os capítulos em eixos investigativos que retratam, de alguma maneira, possíveis direções das pesquisas desenvolvidas pelo ENFILO nos últimos anos. Mesmo que uma década não seja suficiente para demarcarmos linhas de pesquisas já consolidadas, esses anos foram importantes para construirmos caminhos investigativos com o ensino de filosofia.

Na primeira parte, *O ensino de filosofia: questões do/ao campo científico-filosófico*, estão dispostos os capítulos produzidos em interface e tensão com as pesquisas da área no Brasil. O/A leitor/a terá acesso a textos de pesquisadoras que há muito tempo se comprometem com o desenvolvimento da área e cujas recentes pesquisas retomam antigas e colocam novas questões caras ao campo em debate.

A segunda parte, *Ensino de filosofia e formação*, concentra os capítulos construídos em torno da disciplina “Questões da filosofia e seu ensino” e a reestruturação do curso de filosofia da UNESP. Os/As autores/as mostram, por diferentes perspectivas, suas

participações político-filosóficas, seus questionamentos à estrutura do curso, suas reivindicações por uma outra formação do professor/a e por um ensino de filosofia à altura dos desafios contemporâneos, movimentação que prepararia o terreno para as adequações institucionais da resolução CEE nº 111/2012 e que, de certa forma, contribuiria para que, hoje, a licenciatura tenha em sua grade curricular não só algumas disciplinas por eles demandadas, mas também, no caso do ensino de filosofia, três disciplinas filosóficas obrigatórias.

A terceira parte, *Heranças Formativas*, traz pesquisas em torno da institucionalização do ensino de filosofia universitário no Brasil. Problematizam as práticas discursivas e não discursivas institucionalizadas na maneira como se pesquisa, ensina e aprende filosofia, revelando alguns traços de uma herança universitária, suas regularidades e descontinuidades, que se consolidam no cenário brasileiro e da qual somos herdeiros.

Na última parte, *Ensino de Filosofia e Experiência*, são apresentados textos que emergem, principalmente, das tensões criadas com o exercício de ensinar filosofia na contemporaneidade. A sala de aula torna-se o lugar de referência a partir da qual muitos dos integrantes do grupo puderam tensionar os pressupostos e o tipo de experiência com o filosofar que são praticados e estão institucionalizados naqueles/as que a ensinam e aprendem. A transmissão da filosofia como conhecimento representacional, a aprendizagem como reconhecimento e o empobrecimento da experiência nas relações educativas com a filosofia, a figura do mestre explicador e uma suposta causalidade entre ensinar e aprender são alguns dos

problemas tratados, vislumbrando-se outras possibilidades para a filosofia, seu ensino e sua aprendizagem.

Convidamos, assim, os leitores/as ao debate e à interlocução, com a expectativa de que essa coletânea ultrapasse a dimensão problemática local, específica ao ENFILO, e que possa contribuir, de alguma forma, com o crescimento e solidificação da área no Brasil, retratando problemas que nos são, muitas vezes, comuns.

Os organizadores

Parte 1.

**O ensino de filosofia:
questões do/ao campo científico-
filosófico**

Revisitando minha trajetória de pesquisa junto ao Enfilo: problematizações sobre (não tão) velhas (mas sempre caras) questões

Patrícia Del Nero VELASCO¹

Às leitoras e aos leitores, uma breve contextualização

O convívio durante todo o ano letivo de 2019 com o ENFILO – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia – compreende um dos períodos mais férteis da minha trajetória de pesquisa. Algumas das minhas produções recentes e mais significativas corroboram essa autoavaliação²; todavia, não a encerram. São apenas expressões do que há de mais caro na história desta relação: o respeitoso, incisivo e insistente desafio intelectual; as fecundas parcerias acadêmicas; os encontros que nos acolhem e nos interpelam. Uma história que completou recentemente uma década e foi coroada com a certificação do ENFILO no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, em 2020. Ano este em que foi finalizado meu estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em

¹ Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH) / Universidade Federal do ABC (UFABC) / São Bernardo do Campo / São Paulo / Brasil / patricia.velasco@ufabc.edu.br.

² As referidas publicações (a saber, VELASCO 2019a; 2019b; 2019c; 2020a; 2020b) serão contextualizadas no decorrer do capítulo.

Educação da UNESP, campus Marília, sede do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia ora homenageado³.

Sob a supervisão do amigo Rodrigo Peloso Gelamo, a pesquisa intitulada “A constituição do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: mapeamento da área na década de 2008 a 2018” procurou responder a um duplo problema: qual o atual estado da arte do Ensino de Filosofia e o que pensam o(a)s professore(a)s-pesquisadore(a)s da área sobre Ensino de Filosofia e formação docente em Filosofia? Para tanto, foram coletados depoimentos de 41 colegas, a partir do convite feito: aos integrantes do GT da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar; a colegas do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN/CEFET-RJ) e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO); além de pesquisadoras e pesquisadores que, embora não façam parte destes fóruns, têm produção e orientação na área.

A discussão sobre o estado da arte do Ensino de Filosofia no Brasil logo se mostrou tarefa hercúlea: como mapear todas as produções bibliográficas referentes à temática? Que critérios utilizar? Como acessar este acervo? Pensando no universo de cerca de 180 profissionais credenciados a um dos dois mestrados profissionais vigentes hoje no país, nos inúmeros colegas vinculados a programas acadêmicos de pós-graduação em Educação e/ou Filosofia que desenvolvem pesquisas e orientam sobre Ensino de Filosofia, além de todos os professores e professoras em exercício na Educação

³ O estágio em questão foi realizado com bolsa Pós-Doutorado Sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Chamada CNPq Nº 22/2018 - Bolsas Especiais no País e Exterior, Processo 148901/2018-2), no período de março de 2019 a fevereiro de 2020.

Básica que realizam pesquisas diárias para suas aulas, decidimos fazer recortes. A primeira restrição diz respeito aos(as) pesquisadore(a)s cujo acervo seria coletado; a segunda, acerca da natureza deste acervo.

Por conseguinte, optamos por coletar as produções de colegas formalmente vinculados ao GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, os quais correspondiam, em 2019, a 45 profissionais⁴. Ademais, limitamos os dados aos projetos (de pesquisa, ensino e extensão), às produções bibliográficas (artigos, livros, capítulos de livros, trabalhos completos publicados em anais de eventos, prefácios/posfácios, entre outras) e às orientações (dissertações, teses, iniciações científicas, trabalhos de conclusão de curso e monografias de cursos de especialização). Com o propósito de estabelecer um comparativo entre os períodos anterior e posterior à obrigatoriedade da Filosofia como disciplina escolar⁵, não restringimos a pesquisa ao período subsequente à fundação do GT, a qual ocorreu em 2006. O levantamento levou em conta duas décadas de produção: 1997 a 2007 e 2008 a 2018. O material foi publicado pela Editora do NEFI - Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias, com o título *Filosofar e ensinar a filosofar: registros do GT da ANPOF 2006-2018* (VELASCO, 2020a).

Acerca das iniciativas da área, cabe ainda mencionar que um brevíssimo histórico foi reconstituído em artigo publicado na edição inaugural da *Revista Estudos de Filosofia e Ensino*, do Programa de

⁴ Desde então, colegas há tempos presentes e atuantes no GT foram credenciados no grupo, aumentando consideravelmente o número em questão. (Cf. a página institucional do GT: <https://www.anpof.org/gt/gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar>. Acesso em: 06 mai. 2021).

⁵ Cf. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET-RJ (cf. VELASCO, 2019b). Nesse texto, registramos algumas coleções, revistas e eventos dedicados à área, assim como fazemos referência a iniciativas no âmbito da ANPOF e ao PROF-FILO. Especificamente sobre este último, a fim de discutir a natureza do Mestrado Profissional em Filosofia a partir de alguns dados do programa, criamos o texto “O que é isto – o PROF-FILO?”, publicado no dossiê sobre Ensino de Filosofia da Revista *O que nos Faz Pensar*, da PUC-RJ (VELASCO, 2019c).

Contextualizado o modo de abordagem e as produções oriundas do problema de pesquisa “qual o atual estado da arte do Ensino de Filosofia?”, passo a discorrer sobre a segunda e correlata questão-cerne da investigação realizada no âmbito do ENFILO, a saber, “o que pensam o(a)s professore(a)s-pesquisadore(a)s da área sobre Ensino de Filosofia e formação docente em Filosofia?”. A despeito das saudáveis e enriquecedoras divergências de pontos de vista, interessava-nos encontrar uma eventual voz consoante entre aquelas e aqueles que escolheram em suas trajetórias acadêmicas se debruçar sobre o Ensino de Filosofia como um problema filosófico de pesquisa. Uma voz que não pretende apagar as incompatibilidades e/ou os distintos percursos filosóficos de cada participante, mas que concebe – nas diferenças – aportes para a delimitação (ainda que tênue) de um campo de conhecimento a partir de perspectivas comuns a quem constitui a área de Ensino de Filosofia no Brasil.

O mapeamento das posições do(a)s participantes foi realizado a partir de um questionário, no qual perguntamos a respeito da aproximação da área; do autorreconhecimento como

pesquisador(a) da área; das relações entre as atividades de pesquisa, ensino e extensão; da necessidade (ou não) de reconhecimento do Ensino de Filosofia como uma subárea de conhecimento nas agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país; das eventuais dificuldades de reconhecimento do Ensino de Filosofia como temática ou área de conhecimento filosóficas pelo(a)s colegas de graduação/mestrado/doutorado, pela comunidade filosófica em geral e/ou pelas agências de fomento. Além destas questões, duas outras foram feitas e consideradas centrais para o nosso propósito: “o que considera fundamental para formar um(a) professor(a) de Filosofia?” e “o que caracteriza essa subárea (campo) do conhecimento? Quais suas especificidades e quais as proximidades e/ou distâncias com relação à Filosofia da Educação? E à própria Filosofia?”.

As questões supracitadas são cerne de duas outras produções oriundas do meu encontro com o ENFILO. As reflexões sobre as especificidades (e as interfaces) do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento compuseram a temática submetida aos pares no VII Congresso Internacional da SOFELP (São Paulo, USP, 03 a 05 de setembro de 2019), assim como tem sido problematizada em diversos encontros desde então⁶. Uma primeira versão textual das ideias organizadas em torno do tema compreende o artigo “O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da

⁶ Além das reuniões periódicas da comissão do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar criada para este fim, o tema foi pautado nos seguintes encontros: Aula inaugural do núcleo UERN do PROF-FILO (2020), 1ª Quinzena Virtual de Ensino e Pesquisa em Filosofia da Unicamp (2020), Seminários da Filosofia UFABC (2021) e Seminário de Licenciatura em Filosofia: Diálogos com a Educação Básica (UFOP, 2021).

área a partir de seus autores e autoras”, aceito pela Revista *Pro-Posições* (VELASCO, [no prelo]).

Os debates sobre formação docente, por sua vez, foram compartilhados com os próprios autores e autoras colaboradores da pesquisa (ou grande parte dele(a)s) durante o VI Encontro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, ocorrido em outubro de 2019, na Universidade Federal do Maranhão. Na ocasião, juntamente com os colegas Elisete M. Tomazetti (UFSM) e José Benedito de Almeida Júnior (UFU), discutimos a temática a partir das perspectivas de licenciando(a)s e professore(a)s de Filosofia. A versão final da comunicação “O que pensamos nós, formadore(a)s de professore(a)s, sobre formação docente em Filosofia?” compõe o Dossiê “VI Encontro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar”, publicado no número 34 da *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação* (cf. VELASCO, 2020b/2021).

Não obstante as produções acima referenciadas sejam uma contraparte relevante do frutífero convívio com aquelas e aqueles que fazem parte do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia, não encerram – como já mencionado – outras dimensões da colaboração em voga: o acolhimento e a interpelação, o constante deslocamento de nossa zona de conforto, a abertura para outros olhares sobre as nossas (não tão) velhas (mas sempre caras) questões. Neste sentido, o presente relato não poderia se furtar, ao revisitar a trajetória das atividades realizadas junto ao ENFILO, de recolocar as teses defendidas – submetendo-as a possíveis novas interrogações.

Recolocando as teses, reconhecendo suas fragilidades

No que diz respeito ao acervo coletado dos membros do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, há que se mencionar, primeiramente, uma notória injustiça: dado que a atualização dos pesquisadores e pesquisadoras que cotidianamente têm constituído o GT nos últimos anos foi realizada apenas na reunião virtual ocorrida em dezembro de 2020, a pesquisa bibliográfica incidiu sobre os nomes oficialmente vinculados ao grupo até 2019. Alguns destes, presentes desde a fundação do GT; outros, participantes itinerantes; muitos, responsáveis pelo fomento das pesquisas sobre Ensino de Filosofia e, conseqüentemente, pela efetiva presença da área no cenário da pós-graduação em Filosofia. Com essa escolha metodológica, nomes que têm dado imprescindível contribuição para a consolidação da área não tiveram suas produções identificadas. Sinalizamos, aqui, a urgência deste reparo. Uma necessidade já diagnosticada pelo próprio GT, o qual iniciou, em 2021, o trabalho de mapeamento do escopo maior das publicações da área, visando a criação de um repositório sobre Ensino de Filosofia. Um trabalho que, dada a vastidão territorial brasileira e a efervescência da área, só logrará êxito se for realizado coletivamente.

Um segundo aspecto referente às publicações e orientações originárias do GT concerne à dificuldade de identificação do escopo próprio do Ensino de Filosofia. Uma análise comparativa dos números de publicações e orientações do grupo é proposta no texto “Sobre os números do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar: a consolidação de uma área de pesquisa”, parte que encerra a

supramencionada obra *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018* (VELASCO, 2020a). Nestas mesmas páginas, afirma-se que – a despeito do inegável avolumamento de produções daquelas e daqueles que problematizam o filosofar e seu ensino no âmbito do GT da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – há ainda todo um trabalho a ser realizado que diz respeito à classificação do acervo segundo sua especificidade. Reproduzimos aqui a ressalva feita no livro:

Dado que a própria discussão sobre o estatuto epistemológico da área, seus limites e interfaces, ainda está sendo realizada por pesquisadores e pesquisadoras, há que se considerar a acentuada diferença de natureza de algumas produções: algumas provavelmente serão, de modo consensual, aceitas como pertencentes ao campo do Ensino de Filosofia; sobre outras, certamente haverá discordância. Pertencem ao escopo da Filosofia da Educação? Estão em uma área de interface? (Como, por exemplo, textos e pesquisas sobre formação filosófica ou sobre a presença da Filosofia na formação educacional). Na impossibilidade, para fins deste livro, de adentrarmos esta discussão, oferecendo outra classificação possível para o acervo, contentamo-nos em acatar o escopo mais amplo de produções do grupo – ação que permitirá, senão afirmarmos o estimado crescimento da área de Ensino de Filosofia no Brasil, ao menos demonstrarmos o indubitável aumento de produções daqueles e daquelas vinculados ao grupo de trabalho que, dentro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, dispõe-se a refletir sobre o filosofar e seu ensino (VELASCO, 2020a, p. 516).

Em outras palavras, chamamos a atenção do(a) leitor(a) para a delicada tarefa de identificar as produções específicas do campo de conhecimento “Ensino de Filosofia”. Complexa tarefa, visto que é indissociável da discussão – ainda em processo de maturação – sobre o estatuto epistemológico da área. Se os limites e as especificidades do Ensino de Filosofia como subárea filosófica de pesquisa ainda não são claros e (muito menos) distintos, como classificar produções localizadas em suas interfaces – seja com a Educação, seja com o Ensino, seja ainda, com a subárea de Filosofia da Educação? Por outro lado, justamente por ser um campo de interface, por que não compilarmos também este legado marcado pelos rendados⁷ próprios ao Ensino de Filosofia?

A discussão sobre o estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia, como dissemos, ainda está sendo amadurecida. Todavia, podemos antecipar que há um traço distintivo da área corroborado por todos aqueles e aquelas que pesquisam a temática, a saber, o caráter filosófico deste ensino. Quem – em sua trajetória acadêmica – assumiu o Ensino de Filosofia como problema de investigação, entende que a questão metafilosófica “o que é filosofia?” perpassa, invariavelmente, o escopo das discussões da área. 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 a minha atividade de ensiná-la? Este é o questionamento que qualquer professora ou professor, em

⁷ A expressão “rendados” como referência às interfaces do campo de conhecimento do Ensino de Filosofia foi cunhada por Flávio de Carvalho – a quem peço licença para tomar o termo por empréstimo. Obrigada, meu amigo.

qualquer nível de ensino, deveria procurar responder. Uma vez que a didática própria da Filosofia é permeada de problemas sobre a natureza do filosofar e do seu ensino, dizemos que ela é, forçosamente, filosófica⁸.

Além das questões metafísica que o atravessam, o campo do Ensino de Filosofia se constitui por dois outros traços distintivos, a saber, suas dimensões prática e política.

Diferentemente de outras subáreas da Filosofia, que ao menos tradicionalmente são trabalhadas de modo estritamente teórico, o vínculo entre teoria e prática no Ensino de Filosofia é indissociável. Este campo é estéril sem o chão da sala de aula, sem o chão da escola ou da universidade, enfim, sem as práticas mobilizadas por aquelas e aqueles envolvidos com esse ensino e essa aprendizagem. Em outros termos: os problemas investigados no Ensino de Filosofia usualmente nascem de experiências vivenciadas por seus atore(a)s e solicitam metodologias de pesquisa e referências teóricas escassas (quando não inexistentes) nos programas de Filosofia.

A atribuição de uma dimensão prática à área de Ensino de Filosofia pode, eventualmente, incorrer em uma interpretação que não gostaríamos de corroborar: a consideração de que este campo de

⁸ Sobre o tema, além da preciosa obra de Alejandro Cerletti, *O ensino de Filosofia como problema filosófico* (2009), indicamos a leitura de um material coletivo, intitulado *Ensino – de qual? – Filosofia: ensaios a contrapelo* (VELASCO, 2019a). Nascido das preocupações do corpo docente da UFABC com as questões metafísicas inerentes ao Ensino de Filosofia, o livro – cujos textos ensaiam perspectivas sobre o ensino da Filosofia a partir de pensadores clássicos – foi publicado durante o estágio de pós-doutorado na UNESP: Rodrigo Gelamo, líder do ENFILO, assinou o prefácio do volume e viabilizou sua edição junto à Cultura Acadêmica. Em nome dos autores e autoras do livro, reiteramos nosso muito obrigada(o).

conhecimento só pode ser acolhido por programas profissionais (ou profissionalizantes) de pós-graduação. Respeitamos o(a)s colegas que comungam desta posição, mas dele(a)s divergimos. Há inúmeras pesquisas de mestrado e doutorado sobre Ensino de Filosofia que são de cunho acadêmico; pesquisas defendidas tanto em programas de pós-graduação em Educação como em programas de Filosofia. Os mestrados profissionais têm como objetivos, entre outros, a capacitação qualificada para o exercício de determinada prática profissional e o atendimento de demandas sociais locais ou regionais (BRASIL, 2009, p. 31). Não obstante tais objetivos estejam incluídos no horizonte de pesquisas em/sobre Ensino de Filosofia, há investigações na área que têm escopo distinto e diferente natureza. O campo de conhecimento que visamos delimitar se debruça, igualmente, sobre: os fundamentos filosóficos de determinada prática de ensino; a formação docente; as relações entre o ensino e a história da Filosofia; o valor formativo da Filosofia, entre outros. Temas e problemas nos quais a dimensão prática não compreende o produto visado (como um produto educacional característico dos mestrados profissionais⁹), mas o próprio objeto de investigação: o ensinar, o formar, o filosofar etc. Nesse sentido, o Ensino de Filosofia como campo de conhecimento comporta tanto uma dimensão profissional quanto uma dimensão acadêmica, embora em uma ou em outra não se furte a refletir sobre determinadas práticas – ou sobre determinados processos historicamente instituídos.

Ademais, podemos considerar que a própria atividade de ensinar e aprender filosofia é parte constituinte da dimensão prática

⁹ Sobre produtos educacionais de filosofia, cf. PINTO; PEREIRA (2019).

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)s estudantes experimentam o pensamento em seu registro filosófico.

Ainda sobre as práticas características e a dimensão prática inerente à área estudada junto ao ENFILO, há que se perguntar sobre as pesquisas de professoras e professores de Filosofia voltadas para a prática docente. Para nosso ofício de dar aula, tanto na Educação Básica quanto no ensino superior, pesquisamos materiais, literatura, metodologias. Estariam estas investigações no escopo da área? Dificilmente diríamos que não. Mas em que medida se diferenciam das pesquisas realizadas na pós-graduação?

A caracterização do campo de conhecimento “Ensino de Filosofia” a partir da prática e das questões metafisológicas inerentes à área tal como realizada até aqui é, certamente, insuficiente. Há que se fazer menção a outra dimensão intrínseca e singular do Ensino de Filosofia: o compromisso com a constituição do espaço público. Talvez como nenhuma outra subárea filosófica, o Ensino de Filosofia compreende um exercício político: a atividade docente filosófica instiga os não filósofos à experiência de pensarem questões fundamentais ao ser humano – o que é a vida? O que é o conhecimento? O que é o justo? O que é o belo? Etc. Convida-os, outrossim, à discussão filosófica de questões fundamentais ao tempo presente: questões contemporâneas como o feminismo, o racismo, o decolonialismo; questões que, em última instância, dizem respeito ao modo como ensinamos e ao propósito deste ensino.

Se, dentre outras tantas características, a Filosofia questiona os fundamentos – as razões de pensarmos de uma forma e não de outra –, o filosofar em sala de aula não escapa à discussão das questões supra referidas. E por que o faria?

As situações de ensino de Filosofia podem ser formas de intervenção filosófica – sobre textos, problemas, temáticas –, nas quais o que emerge é a relação que com ela mantêm aqueles que ensinam e aprendem. Em uma aula filosófica, procura-se dar lugar ao pensamento do outro. Nesse contexto, a Filosofia é construída dialogicamente e os velhos [e novos!] problemas são vivificados em seu registro filosófico e reconstruídos de modo significativo por cada um dos envolvidos (VELASCO, 2018, p. 73).

Pensando (mais) especificamente na Educação Básica, ainda que a professora ou o professor não tematizem as questões contemporâneas em seus cursos, as estudantes e os estudantes certamente as trarão para a sala de aula, pois são inquietações vivenciadas por elas e por eles em seu cotidiano. Situações de machismo ou de racismo que este(a)s adolescentes presenciam no ponto de ônibus, no pátio da escola, nas injúrias escritas nos banheiros das escolas¹⁰. Situações e inquietações para as quais a

¹⁰ Referencio, aqui, a pesquisa desenvolvida por Nathalia de Oliveira (PROF-FILO/UFABC) sob a orientação do prof. Alexander de Freitas e a coorientação da profa. Marília Mello Pisani. No trabalho intitulado “Corpos injuriados na escola: problematizações para o Ensino de Filosofia”, Oliveira busca compreender, desnaturalizar e desconstruir os discursos presentes na escola que versam sobre os corpos injuriados, tendo como ponto de partida, entre outros, as injúrias grafadas nas paredes dos banheiros da escola.

Filosofia em sala de aula deverá estar atenta – contribuindo para a respectiva crítica e ressignificação.

A dimensão política do Ensino de Filosofia pode ainda ser demarcada por um outro aspecto que, a princípio, lhe é peculiar: o espaço do ensino e da aprendizagem filosófica é (ou deveria ser) também o espaço da difusão da Filosofia. Assim como o Ensino de Ciências há muito se ocupa com a divulgação científica, tornando as ciências acessíveis ao público leigo, espera-se do Ensino de Filosofia algo similar: conceber, de um lado, a divulgação daquilo que se pensa e se produz em Filosofia para um público de não-filósofos; de outro, e concomitantemente, refletir sobre práticas filosóficas que poderiam ter algum impacto em setores variados da sociedade.

Apesar do papel de divulgação filosófica pela área de Ensino de Filosofia ser aparentemente uma tese que não encontraria muita resistência¹¹, ainda são ínfimas (se comparadas às produções bibliográficas) as iniciativas nesse sentido. Damos poucas entrevistas, raramente escrevemos para jornais e revistas não especializados, enfim, dedicamo-nos esporadicamente a transpor aquilo que estudamos da linguagem filosófica acadêmica para uma linguagem não formal ou técnica, passível de compreensão por leigos. Uma lacuna, há que se lembrar, que não é própria apenas da subárea em questão, mas de todo o campo da Filosofia.

Com o intuito de finalizarmos este subcapítulo, resta-nos apresentar as teses referentes à formação docente, parte integrante do problema de pesquisa investigado. Para tanto, recorreremos à

¹¹ Cabe mencionar, a título de autoria, que a referida tese foi mencionada na pesquisa ora compartilhada de modo mais detido por dois colegas, Felipe Gonçalves Pinto (CEFET-RJ) e Renê Jose Trentin Silveira (UNICAMP), aos quais agradecemos a interlocução.

passagem do artigo “O que pensamos nós, formadores/as de professores/as, sobre formação docente em filosofia?”, a qual sintetiza as posições dos pesquisadores e pesquisadoras participantes sobre o tema:

há que se tomar o ensino de Filosofia como problema filosófico, indissociável, portanto, da pesquisa. Deve-se oferecer conhecimento profundo de Filosofia e de metodologias e práticas de ensino de Filosofia, atentando para o trabalho com a dimensão prática desde o início e durante toda a formação docente. Uma formação que se dedica a pensar sobre o próprio valor formativo e que não se encerra com a Licenciatura – entendida como ‘curso com nome e sobrenome próprios’ –, mas requer aprimoramento contínuo, abertura à alteridade e diálogo com as outras áreas de conhecimento, com a cultura, com o seu público alvo. Posturas necessárias para que o Ensino de Filosofia seja significativo e, por conseguinte, efetivamente formativo (VELASCO, 2020b/2021, p. 32).

A despeito das distintas bases epistemológicas e percursos formativos que fundamentam as posições de cada participante da pesquisa, as respostas dadas mostram que há expressivos pontos comuns nas reflexões dos pesquisadores e pesquisadoras sobre o assunto e, conseqüentemente, tornou-se possível alinhar uma perspectiva formativa enquanto área. Trata-se de uma concepção de formação docente que reverbera nos cursos de licenciatura aos quais cada um de nós está vinculado. Nos últimos anos, por força da lei, ocorreram mudanças significativas nos cursos de formação de professores e professoras de Filosofia. Muitas delas, demandadas há

algum tempo pelo(a)s pesquisadore(a)s da área: a problematização filosófica do ensino e da aprendizagem em Filosofia; o cuidado com a dimensão prática da formação durante todo o curso; a interlocução com outras áreas e saberes que integram a escola, em particular, e o processo educacional, em geral.

A fragilidade da tese sobre formação docente em Filosofia, entendemos, localiza-se menos naquilo que é defendido (que pode e é, obviamente, alvo de crítica de alguns colegas) e – mais provavelmente – no fato de não ser plenamente exequível no contexto institucional vigente. Não se trata, aqui, de um impedimento intransponível; diz respeito, antes, ao modo como os cursos de bacharelado e licenciatura foram historicamente concebidos e à falta de familiaridade (e às vezes de interesse) do(a)s próprios docentes destes cursos com as questões do Ensino de Filosofia¹². Dos cursos de Licenciatura em Filosofia vigentes no país, quais deles atendem à posição síntese da área acima citada? Quais têm acesso às discussões e às produções sobre formação docente do grupo-base da presente ora compartilhada, a saber, os membros do GT da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar?

Apresentadas as principais teses originárias da pesquisa no âmbito do ENFILO, bem como apontadas algumas de suas fragilidades, passemos a novas problematizações, movimento que é uma das marcas das pesquisadoras e dos pesquisadores do grupo: rever nossos pressupostos, buscar fundamentações mais fortes para aquilo que nos parece óbvio.

¹² Conferir os livros dos colegas de ENFILO Augusto Rodrigues (2020) e Rodrigo Gelamo (2009).

Outros aspectos das mesmas questões

O acervo recolhido durante a pesquisa realizada junto ao ENFILO ainda não foi objeto de estudo. Todavia, algumas conclusões já podem ser tiradas com base em uma visão geral do material. No lançamento virtual do livro do GT¹³, meu querido Marcos Von Zuben fez uma resenha da obra. Entre outros apontamentos, observou que enquanto o termo “ensino” é amplamente utilizado por nós, pesquisadoras e pesquisadores da área, as menções à aprendizagem são raras. Constatação idêntica já tinha sido realizada por Gelamo durante a supervisão da pesquisa de pós-doutorado¹⁴. Em nossas conversas, verificamos também que, assim como nas demais subáreas filosóficas, citamos e nos apoiamos muito em Foucault, Deleuze, Nietzsche, mas pouquíssimo em nossos próprios pares. Se já temos discussões que vêm sendo amadurecidas há pelo menos vinte anos, por que não dialogar igualmente com essa literatura, com as produções sobre Ensino de Filosofia realizadas desde Santa Maria, por Elisete Tomazetti, até o Rio Grande do Norte, por José Teixeira Neto, Maria Reilta Cirino e o próprio Zuben? Julgo que este passo é imprescindível para desenvolvermos uma cultura de Ensino de Filosofia – solidificando nossas discussões que envolvem, pra além dos problemas universais, nossas idiossincrasias, nossas regionalidades, nossa escola pública.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bAH-9Cp4BDQ>. Acesso em: 13 abr. 2021.

¹⁴ Dos poucos trabalhos sobre a temática da aprendizagem em Filosofia, lembramo-nos de dois de nossa autoria, apresentados durante o VI Simpósio Internacional em Educação e Filosofia. Cf. Gelamo; Rosa (2017) e Velasco (2017).

Outro aspecto que precisamos ainda cuidar com maior fôlego diz respeito à discussão e à criação de metodologias e didáticas próprias para o filosofar na Educação Básica. Insistimos nas reflexões teóricas e produzimos em menor escala materiais sobre “como” ensinar. Concomitantemente, sabemos que materiais desta natureza são produzidos aos montes por aquelas e aqueles que estão nas escolas; contudo, não são publicizados e/ou não têm o estatuto de pesquisa que as pesquisas acadêmicas têm.

Em parte, a aludida lacuna vem sendo suprida pelas dissertações desenvolvidas nos mestrados profissionais, as quais, em grande medida, oferecem não só um arcabouço conceitual e teórico sobre as temáticas investigadas, mas também proposições didático-metodológicas. Os trabalhos em voga, sem dúvida, constituem uma rica matéria prima para pesquisas futuras¹⁵. E tem a vantagem de já estarem disponíveis nas páginas institucionais do Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN/CEFET-RJ) e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)¹⁶.

Os mestrados profissionais têm exercido um papel crucial na aproximação das pesquisas sobre Ensino de Filosofia realizadas na pós-graduação com as ações da área vigentes na Educação Básica. Compreendem uma oportunidade ímpar de avizinhamo de quem pesquisa Ensino de Filosofia no seu ofício cotidiano e de quem pesquisa Ensino de Filosofia na universidade. As investigações

¹⁵ Há que se mencionar a pesquisa já realizada por Ferreira, Silva e Carreiros (2020), na qual as autoras analisam dissertações do PROF-FILO, mostrando as abordagens metodológicas mais recorrentes nestas: pesquisa fenomenológica, pesquisa-ação e pesquisa intervenção.

¹⁶ Disponíveis, respectivamente, em: <http://dippg.cefet-rj.br/ppfen/index.php/pt/> e <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

desenvolvidas no âmbito dos mestrados profissionais têm alcance nas escolas, pois são fruto de problemas de pesquisa delineados a partir da realidade e do dia a dia das escolas em que os professores e professoras mestrando(a)s atuam¹⁷. Por conseguinte, possuem um impacto social que seguramente os mestrados acadêmicos não atingem. Possuem, similarmente, uma imediata ressonância nos cursos de formação de professoras e professores: ao darem visibilidade às lacunas formativas e mostrarem que a realidade escolar é distinta daquela existente quando muitos dos cursos de licenciatura foram criados, os mestrados profissionais contribuem, outrossim, para que estes últimos sejam repensados.

A distância entre as pesquisas sobre Ensino de Filosofia realizadas nas universidades e a efetiva prática docente na Educação Básica, acima sinalizada, também é visível entre as investigações em questão e os cursos de formação de professoras e professores de Filosofia. Se anteriormente afirmamos que a concepção de formação dos membros do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar reverbera nas licenciaturas em que cada um de nós está vinculado, o que dizer dos demais cursos? Problematizam filosoficamente o ensino e a aprendizagem em Filosofia? Atentam à dimensão prática durante todo o curso? Cuidam das interlocuções com outras áreas e saberes constitutivos da escola?

De acordo com o colega de GT Christian Lindberg Lopes do Nascimento (2020), dos 44 cursos de Licenciatura em Filosofia de universidades federais, 18,18% não ofertam uma única disciplina filosófico-pedagógica e 34,1% ofertam apenas uma disciplina desta

¹⁷ Alguns resultados das dissertações da primeira turma do PROF-FILO foram publicados. Conferir, por exemplo, Soares; Pimenta (2020) e Teixeira Neto; Cirino (2020).

natureza. Constatamos Nascimento, igualmente, que as discussões da área aparecem com os seguintes nomes nos projetos pedagógicos dos cursos: Metodologia do Ensino de Filosofia (em 15 IES), Prática de Ensino (em 9), Didática Filosófica (em 8), Seminário de Ensino (em 5), Ensino de Filosofia, Filosofia do Ensino de Filosofia, Laboratório de Ensino e Ensino de Filosofia (em 4 cada). Se os nomes mostram que há muito ainda para discutirmos sobre o escopo do Ensino de Filosofia (em que medida Ensino de Filosofia se diferencia de Didática Filosófica? E de Filosofia do Ensino de Filosofia? Metodologia e Didática coincidem?), os números revelam que “pouco mais da metade dos cursos de licenciaturas em Filosofia” (NASCIMENTO, 2020, n. p.) ofertam uma ou nenhuma disciplina específica da área de Ensino de Filosofia. Uma porcentagem problemática não apenas por conta do não cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019), mas – e primordialmente – por escancarar o prejuízo formativo dos futuros professores e professoras, em sua maioria ainda formados segundo um modelo obsoleto e distante das reflexões e produções atuais da área.

A discussão supracitada sobre o escopo (e a natureza) do Ensino de Filosofia, já dissemos, está em andamento e alguns resultados foram apresentados no subcapítulo anterior. Por ora, interessa-nos abordar uma outra dimensão do mesmo problema, a saber, a da institucionalização do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento. Essa abertura para o tema envolve: pensar as razões pelas quais historicamente o Ensino de Filosofia não foi considerado subárea da Filosofia nas universidades e nas agências de

fomento; entender a constituição dos departamentos de Filosofia e dos programas de pós-graduação; assim como debater os espaços de luta política que envolvem essa questão. Alguma pesquisa neste sentido tem sido feita no âmbito do ENFILO e as já indicadas obras de Gelamo (2009) Rodrigues (2020) são exemplos da investigação em pauta.

Sobre o possível reconhecimento acadêmico do campo de conhecimento “Ensino de Filosofia”, devemos mencionar a ignorância de grande parte da comunidade filosófica sobre as produções da área. Assim como nós, do campo, não conseguimos dar conta daquilo que é produzido nas demais subáreas da Filosofia, o(a)s colegas – análogamente – não acessam o que é problematizado entre nós. Uma vez que (ao contrário das demais subáreas) o Ensino de Filosofia não é institucionalizado, como pleitear esse lugar institucional se a comunidade filosófica não conhece a literatura e as demais ações da área?

Outra dificuldade do processo de pleitear o reconhecimento acadêmico da área de Ensino de Filosofia compreende a dimensão prática a que fizemos menção anteriormente. Esta última deve ser motivo de resistência por parte do(a)s filósofo(a)s, uma vez que não é tradicionalmente associada às pesquisas em Filosofia. Por esta razão, estaria o Ensino de Filosofia necessariamente excluído dos programas de pós-graduação em Filosofia? Ou, contrariamente, precisaríamos rever a concepção talvez estreita de Filosofia sedimentada nestes últimos?

A dificuldade maior na busca por reconhecimento institucional, todavia, talvez seja o fato de que este pleito implica a

atribuição de um poder político e de um capital que poderá reconfigurar o jogo de forças hoje vigente na comunidade acadêmica filosófica. Tomando Pierre Bourdieu (1983) como referência teórico-conceitual, entendemos campo como um espaço autônomo em que estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem o conhecimento científico (sendo o termo “científico” tomado em seu significado mais amplo e, portanto, incluindo o “filosófico”). Nesse sentido, para Bourdieu (1983, p. 122), o campo compreende “o espaço de jogo de uma luta concorrencial”, que envolve não só a capacidade técnica e uma visibilidade social (e isso o percurso de pesquisa junto ao ENFILO permite afirmar que o Ensino de filosofia já goza), mas uma legitimidade outorgada pela comunidade, no caso, a comunidade filosófica. Uma legalidade que certamente nós não temos, porque não há uma única linha de pesquisa nos programas de pós-graduação em Filosofia que contemple o Ensino de Filosofia em seu escopo, assim como não há essa subárea nas agências de fomento à pesquisa e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. Mesmo assim, ocupando um não-lugar institucional, os trabalhos sobre a temática do Ensino de Filosofia representaram 10% das apresentações no encontro da ANPOF de 2018 (VELASCO, 2019b). O que acontecerá se houver este reconhecimento da área?

Ainda sobre o mesmo tema: temos hoje cerca de 180 docentes credenciado(a)s em mestrados profissionais; se cada pesquisador e pesquisadora estiver orientando ao menos um trabalho, temos no mínimo 180 pesquisas em andamento. Mas este número é bem maior: contando a turma ingressante e a turma de veteranos, por ano, só na rede PROF-FILO temos cerca de 300

mestrando(a)s, ou seja, 300 pesquisas em andamento sobre Ensino de Filosofia sendo desenvolvidas anualmente na pós-graduação em Filosofia. Estaria a comunidade filosófica disposta a reconhecer a área de Ensino de Filosofia não só por seu estatuto epistemológico, mas pelo impacto desse reconhecimento nos espaços de disputa filosófica – como encontros, revistas e agências de fomento?

Em contrapartida, a mesma comunidade filosófica poderia questionar: qual a necessidade dos pesquisadores e pesquisadoras da área de Ensino de Filosofia de 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 sermos 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 os 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?

Nesse viés, há um exercício de poder, de tomada de decisões e de capacidade de influenciar diferentes instâncias acadêmicas que diz respeito à cada comunidade profissional. Um exercício que pode sofrer alterações sempre que uma nova comunidade é reconhecida pela academia. Assim sendo, a institucionalização do Ensino de Filosofia como campo epistemológico autônomo implica não só a legitimidade de um grupo e seu dever de indicar e conduzir um

projeto político-pedagógico de formação de professore(a)s de Filosofia, como também – e este parece ser o ponto fulcral – a concessão de um poder político que eventualmente redimensionará o jogo de forças (que envolve disputa por espaços, recursos, financiamento) hoje estabelecido na comunidade acadêmica filosófica.

De todo modo, independentemente do almejado reconhecimento institucional do Ensino de Filosofia como campo de conhecimento (e, conseqüentemente, como subárea de pesquisa nas agências de fomento), pensamos que o mapeamento e a sistematização daquilo que **já há** em termos de pesquisa em Ensino de Filosofia e o amadurecimento das discussões sobre suas especificidades podem contribuir notadamente com: a formação de recursos humanos (a partir da divulgação dos trabalhos de pesquisa realizados nos diferentes cursos de licenciatura e nos programas de pós-graduação); a promoção do ensino (com a publicização dos materiais didáticos e paradidáticos produzidos, bem como das pesquisas de mestrado e doutorado na interface entre Filosofia e Educação); a consolidação dos mestrados profissionais em Filosofia e a desejável criação de linhas de pesquisas nos Programas de Pós-graduação acadêmicos; a formação de redes e grupos de pesquisa de âmbito nacional (há muito(a)s pesquisadore(a)s de locais distintos do país que estudam temas próximos, mas desconhecem os trabalhos de seus pares); a constituição de uma identidade (ainda que plural) para os cursos de licenciatura em Filosofia, garantindo a execução das teses por nós defendidas e a integralidade presente na letra da lei; a consolidação de um espaço próprio para as reflexões filosóficas sobre “ser professor(a) de Filosofia”, evitando o usual entendimento

de que “ser professor de Filosofia é, simplesmente, ensinar a Filosofia, mesmo sem se ter a compreensão filosófica do que seja ‘ser professor’ e do que seja ‘ensinar a Filosofia’” (GELAMO, 2009, p. 30).

As pesquisas sobre Ensino de Filosofia, em última instância, podem também alertar para o papel que a presença da Filosofia nas escolas pode desempenhar junto aos nossos cursos de graduação e pós-graduação e junto à sociedade em geral. Recentemente, a Filosofia na Educação Básica assistiu a revisão dos direitos conquistados pela área nos documentos legais¹⁸; os impactos desse processo nos cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia ainda serão contabilizados, embora algumas graduações sinalizem desde já uma procura menor de ingresso para os seus cursos. Neste cenário, talvez caiba indagarmos se a institucionalização da subárea de Ensino de Filosofia, até então pensada por e para um grupo de pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam à temática, não poderia compreender, na luta concorrencial pelo capital científico com outros campos (BOURDIEU, 1983), o fortalecimento do poder social da própria grande área da Filosofia. Que outra subárea da Filosofia contempla as questões do nosso tempo de forma tão sistemática e constante? Que outro campo cumpre este papel de divulgação filosófica junto a um público leigo que não pretende se especializar em Filosofia, mas para o qual a Filosofia certamente pode ter algum valor formativo? Será que, se a Filosofia estivesse presente de modo significativo e efetivo nas escolas, nas praças públicas, nas bibliotecas, nas comunidades de base, nas bancas de jornal, nos curtas-metragens, nas redes sociais, não seria mais difícil

¹⁸ Cf. Lei n. 13.415, de fevereiro de 2017.

aos discursos que a menosprezam, encontrar ouvidos e ter alguma repercussão? Em tempos em que a Filosofia é continuamente aviltada, não seria o reconhecimento institucional do Ensino de Filosofia uma forma de resistência?

Por fim: o Ensino de Filosofia já compreende hoje, no Brasil, uma **prática social**, uma atividade realizada “por um conjunto de indivíduos que produzem conhecimentos, e não apenas ao conjunto de conhecimentos produzidos por esses indivíduos em suas atividades” (MIGUEL *et al.*, 2004, p. 82). Sabemos, contudo, que embora a maioria do(a)s filósofo(a)s seja, hoje, professor(a) (e suas atividades se efetuam em um quadro escolar ou universitário), “a atividade de pesquisa constitui o elemento definidor de sua identidade profissional [e, portanto, assim como] ensinar matemática não é uma atividade vista como suficiente para ser matemático; para isso seria preciso, ainda e sobretudo, produzir resultados matemáticos” (MIGUEL *et al.*, 2004, p. 84), cabe ao filósofo(a) produzir filosofia para ser reconhecido(a) pelos seus pares. Sabemos, outrossim, que a prática da docência é indissociável da prática da pesquisa. Se sustentamos, amparados em nossos pares, que não é “possível ser um bom professor sem pesquisar a própria prática – ou um bom pesquisador sem compartilhar a pesquisa com outros” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 181), cabe a nós, que integramos a área de Ensino de Filosofia, continuarmos a pensar a natureza destas pesquisas e sua inserção nos cursos de formação e nos programas de pós-graduação, assim como estreitar a indesejável distância entre as pesquisas em pauta e aquelas realizadas por nosso(a)s colegas que atuam na Educação Básica.

Cabe à comunidade filosófica, por sua vez, atentar a um outro e substancial aspecto: o entendimento do Ensino de Filosofia como problema filosófico é uma peculiaridade das investigações desenvolvidas em nossa América Latina e, com ainda maior força de pesquisa em pós-graduação, em território brasileiro; não reconhecer as produções da área significa ignorar uma parte significativa daquilo que já é desenvolvido na pós-graduação brasileira¹⁹. E aquilo que é e pode ser, com ainda mais vigor, um dos diferenciais das pesquisas realizadas no Brasil. A não ser que os irônicos versos de Caetano Veloso (1984) compreendam verdadeiramente um prenúncio: “Se você tem uma ideia incrível / É melhor fazer uma canção / Está provado que só é possível / Filosofar em alemão”.

À guisa de conclusão, cantarolamos a estrofe da canção – “Flor do Lácio Sambódromo / Lusamérica latim em pó / O que quer / O que pode / Esta língua?” –, indagando: o que quer, o que pode, a Filosofia nos trópicos?²⁰

Referências:

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

¹⁹ Rodrigo Gelamo, coordenador do ENFILO, realizou uma pesquisa de identificação das dissertações e teses que versam sobre Ensino de Filosofia. O acervo, ainda não publicado, reúne trabalhos defendidos desde 1989.

²⁰ Inspiramo-nos, de forma deliberada e extremamente afetuosa, na interrogação de Filipe Ceppas (*apud* VELASCO, [no prelo]). Ao discutir questões caras ao Ensino de Filosofia, pergunta o colega de GT: “por que estamos estudando Descartes, Rousseau, Kant, nos trópicos?”. Filipe, meu caro, aquele abraço!

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso: 12 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa n. 7**, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_mestrado_profissioanal11.pdf. Acesso: 08 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de abril de 2021.

CRUZ COSTA, João. A situação do ensino filosófico no Brasil. *In*: CRUZ COSTA, João. **Panorama da História da Filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1959.

FERREIRA, Sônia Maria Lira; SILVA, Rosemary Marinho; CARREIRO, Gabriela da Nóbrega. A análise textual discursiva na

pesquisa qualitativa no Ensino de Filosofia: peneiradas intempestivas no PROF-FILO. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 8, n. 19, p. 800-834, dez. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/369/241>. Acesso: 13 abr. 2021.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. *In*: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **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.

GELAMO, Rodrigo Pelloso; ROSA, Sara Morais. A aprendizagem filosófica no ensino da filosofia: entre signos e afectos. *In*: PAGNI, Pedro Angelo; LOPES, Rodrigo Barbosa; SILVA, Divino José (Org.). **A experiência do pensar em educação**: identidade ou diferença. Marília: Poiesis Editora, 2017. p. 205-228.

MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente; IGLIORI, Sonia Barbosa; D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 70-93, set/dez. 2004.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes. A área Ensino de Filosofia nos cursos de licenciatura em Filosofia: um estudo preliminar. **Coluna ANPOF**, 2020. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/a-area-ensino-de-filosofia-nos-cursos-de-licenciatura-em-filosofia-um-estudo-preliminar-1>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PINTO, Felipe Gonçalves; PEREIRA, Taís Silva. Produtos educacionais de filosofia: a produção do mestrado profissional e seu contexto. **O que nos faz pensar**, v. 28, n. 44, p. 108-132, jul. 2019. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnf/article/view/673>. Acesso em: 08 abr. 2021.

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.

SOARES, Paulo Sérgio Gomes; PIMENTA, Alessandro Rodrigues (Org.). **Pesquisas em Ensino de Filosofia**: experiências no PROF-FILO. Palmas, TO: EDUFT, 2020.

TEIXEIRA NETO, José; CIRINO, Maria Reilta Dantas (Org.). **Filosofia do ensino de filosofia**: perspectivas filosóficas e ações educativo-filosóficas na educação escolar. Curitiba: Editora CRV, 2020.

VELASCO, Patrícia Del Nero (Org.). **Ensino de - qual? - Filosofia**: ensaios a contrapelo. Marília: Oficina Acadêmica; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019a. Disponível em: http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/159. Acesso: 05 abr. 2021.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Aprender em Filosofia: uma aprendizagem de desaprender. *In*: PAGNI, Pedro Angelo; LOPES, Rodrigo Barbosa; SILVA, Divino José (Org.). **A experiência do pensar em educação**: identidade ou diferença. Marília: Poiesis Editora, 2017. p. 229-240.

_____. O filósofo-funcionário e o professor-filósofo: sobre os sentidos do filosofar hoje. *In*: DUTRA, Jorge da Cunha; GOTO, Roberto (Org.). **O Filosofar, hoje, na pesquisa e no ensino de Filosofia**. Blumenau: Instituto Federal Catarinense, 2018. v. 2. p. 63-74.

_____. Ensino de Filosofia como campo de conhecimento: brevíssimo estado da arte. **Revista Estudos de Filosofia e Ensino**, v. 1, n. 1, p. 6-21, 2019b. Disponível em: <https://revistas.cefet-rj.br/index.php/estudosdefilosofiaeensino/article/view/419/298>. Acesso em: 05 abr. 2021.

_____. O que é isto – o PROF-FILO?. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 44, p. 76-107, jan./jun. 2019c. Disponível em: <http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/659/601>. Acesso em: 05 abr. 2021.

_____. **Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF – 2006-2018**. Rio de Janeiro: NEFI Edições, 2020a. coleçãoS; 4.

_____. O que pensamos nós, formadores/as de professores/as, sobre formação docente em filosofia?. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 34, p. 12-33, nov. 2020b/abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/35127/279> 18. Acesso em: 06 abr. 2021.

_____. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. **Pro-Posições**, Campinas, SP [no prelo].

VELOSO, Caetano. **Língua**. Álbum: Velô. Philips Records/PolyGram, 1984. 1 disco sonoro (35:51min), 33 1/3 rpm, estéreo, 12pol.

VIESENTEINER, Jorge L. Entre o engajamento e o rigor conceitual. *In*: DUTRA, Jorge da Cunha; GOTO, Roberto (Org.). **O filosofar, hoje, na pesquisa e no ensino de filosofia**. Blumenau: IFC, 2018. p. 23-33.

Sobre modos, velhos e novos, de dizer sobre didática da filosofia desde a universidade brasileira

Elisete M. TOMAZETTI

Introdução

A relação da comunidade filosófica com a didática da filosofia tem se alterado nas últimas décadas no Brasil. Este fato pode ser justificado em grande parte pela obrigatoriedade da filosofia no currículo do ensino médio, alcançada com a homologação da Lei 11.684, de 02 de julho de 2008, após longo período de lutas e enfrentamentos de professores/as e estudantes de filosofia com os agentes do Estado. As questões pedagógicas e didáticas acerca do ensino da filosofia aos poucos deixaram de ser consideradas como um caso de “contaminação”² e passaram a ser tomadas como um “mal menor”³ para professores e professoras de cursos de licenciatura

¹ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: elisetem2@gmail.com

² Essa expressão – contaminação – foi retirada do livro *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, 2009, de Lídia Maria Rodrigo, ao se referir às pesquisas de Michel Tozzi e sua relação com pesquisadores/as das ciências da educação. Ela diz: “Alguns professores franceses acusam outros colegas de ‘contaminar’ a filosofia, introduzindo na prática de seu ensino princípios e métodos extraídos das ciências da educação (Tozzi, s/d)” (RODRIGO, 2009, p. 30, grifos nossos).

³ Guillermo Obiols, em seu livro, *Uma introdução ao ensino da filosofia*, publicado no Brasil em 2002, traz como um subitem do capítulo 2 a frase – O ensino da filosofia como o mal menor. Nele dá destaque ao modo como alguns filósofos como Abelardo, Schopenhauer, Etienne Gilson consideraram o ensino da filosofia na sua vida profissional. “[...] é possível reconhecer nestes filósofos uma posição drástica frente ao ensino da filosofia:

em filosofia. O ensino da filosofia passou, a partir da primeira década dos anos 2000, a ser um problema da filosofia”. Deste modo, a afirmação: *quem domina a filosofia sabe naturalmente ensiná-la* não permaneceu com livre circulação e assentimento de filósofos e filósofas. As questões escolares, os desafios e as dificuldades que foram sendo narrados por docentes em exercício e por futuros/as professores/as em formação cobraram responsabilidade e compromisso ético e político dos cursos de licenciatura em relação à formação docente que ofereciam.

Como exemplo desta situação, no livro que resultou do *I Congresso Sul-Brasileiro de Ensino de Filosofia*⁴ foram enunciadas algumas tensões internas vividas nos cursos de licenciatura em filosofia e, por conseguinte, a percepção clara da necessidade de mudanças.

Não basta batalhar para a legislação determine a obrigatoriedade da disciplina Filosofia no Ensino Médio se os cursos de Filosofia não tiverem uma política de formação do professor de Filosofia. [...] O ensino de Filosofia deve ocupar um lugar central na reflexão dos cursos de licenciatura em Filosofia (FÁVERO; RAUBER; KOHAN, 2002, p. 9).

trata-se de um mal menor, uma moléstia, uma distração da atividade propriamente filosófica, que serve simplesmente como um recurso, mais ou menos tolerável, de subsistência” (OBIOLS, 2002, p. 93).

⁴ Entre os anos de 2001 e 2010 era realizado o Simpósio Sul-Brasileiro de Ensino de Filosofia, em universidades da Região Sul do Brasil, organizado pelo Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia, cujo objetivo era “não somente a troca de experiências, mas o adensamento das políticas institucionais voltadas para o crescimento do ensino de Filosofia” (RIBAS, 2005, p. 11). Para mais informações sobre o Simpósio e os livros que dele se originaram consultar a Revista *Educar em Revista* (TOMAZETTI, 2012).

[...] a formação de professores e professoras talvez seja hoje uma problemática tão complexa quanto essa do ensino de filosofia. Além do mais, seria lamentável se toda a articulação em torno da questão do retorno da Filosofia à educação escolar em nível médio não se ocupasse, inclusive da necessária formação docente (MATOS, 2002, p. 252).

O reconhecimento de professores e professoras de cursos de licenciatura em filosofia da necessidade de se começar a colocar em questão a formação que ofereciam foi cada vez mais se tornando um tema frequente. Ao mesmo tempo, a cobrança para que fossem realizadas alterações nos currículos e para que outras perspectivas de formação docente fossem assumidas não era de fácil adesão, embora algumas mudanças importantes tenham sido realizadas a partir de 2002⁵. No entanto, estudos e pesquisas sobre didática da filosofia, objeto de nossa investigação, nas universidades brasileiras, são ainda incipientes. Para compreender esse cenário é importante lembrar que a pesquisa que se realiza nas universidades brasileiras, em grande medida, está associada às disciplinas ministradas por docentes que ingressam por concurso público para atuar nos cursos de graduação e, em geral, ingressam como pesquisadores/as em programas de pós-graduação. Pesquisas sobre ensino da filosofia começaram a ser produzidas no interior dos cursos de mestrado e doutorado em

⁵ Tais mudanças são resultantes da RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002, que instituiu 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado e 400 horas de Prática de Ensino ao longo dos cursos de licenciatura. O histórico modelo 3+1, ainda em vigência mesmo que não por via normativa, sofria um duro golpe, pois os cursos precisaram alterar sua estrutura curricular de modo a contemplar as questões de ensino, estágio, escola, metodologias, de modo efetivo, mesclando-se com as disciplinas de “conteúdo específico”.

Educação, a partir dos anos 1990⁶ e não, como se poderia esperar, no interior dos próprios programas de pós-graduação em Filosofia, que foram criados no Brasil nos anos 1970⁷.

As considerações acima apresentadas foram tomadas como justificativa para a realização da pesquisa de pós-doutoramento realizada em 2020⁸, cujo objetivo foi compreender a relação construída entre Filosofia e Didática no contexto universitário brasileiro que, estruturado a partir do Estatuto da Universidade Brasileira de 1931, assumiu a tarefa de formar professores e professoras para atuarem no ensino secundário. A didática, como um saber/disciplina da formação de professores/as, atravessou o século XX e as primeiras décadas do século XXI, nos diferentes cursos de licenciatura, sendo alvo de suspeitas acerca de sua importância e valor.

Temos hoje no Brasil duzentos e quarenta e oito (248) cursos de licenciatura em filosofia, entre públicos e privados⁹ e, em tese, considera-se que a Didática da filosofia seja uma disciplina obrigatória do currículo, ministrada por docentes doutores e doutoras. Mesmo assim, a produção de conhecimento sobre este saber ainda é pequena, embora a crescente realização de eventos e

⁶ Conforme Rodrigo Gelamo, no livro que resultou de sua tese de doutoramento – O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade, publicado em 2009 pela Editora da UNESP.

⁷ Conferir a página da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF - no endereço <https://anpof.org/anpof/programas-associados>

⁸ O estágio pós-doutoral foi realizado com a pesquisa – A emergência da didática da filosofia no discurso do ensino da filosofia no Brasil sob a supervisão do professor doutor Rodrigo Peloso Gelamo, na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília, no ano de 2020, quando a pandemia causada pelo novo corona vírus se abateu sobre o mundo.

⁹ Este dado foi retirado de um “relatório de consulta textual” realizado no site do MEC e será melhor apresentado na sequência deste texto.

produção de artigos e livros sobre ensino de filosofia tenha crescido bastante desde sua obrigatoriedade no ensino médio, em 2008¹⁰. Esta constatação me conduziu a pensar sobre as condições que tornaram e em grande parte ainda tornam possível esta situação. Desse modo, uma das etapas da pesquisa foi o envio de um *formulário google docs* para professores e professoras que participam do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF e ministram a disciplina¹¹ em suas universidades. O objetivo foi primeiramente identificá-los e ter acesso às suas compreensões acerca dos termos Didática, Didática da filosofia e Ensino de Filosofia, entre outros que não serão aqui tratados. O retorno dos formulários foi significativo, pois vinte e três (23) colegas enviaram suas contribuições tornando possível, então, a construção da analítica apresentada na escrita que segue.

Professores e Professoras de Didática da Filosofia

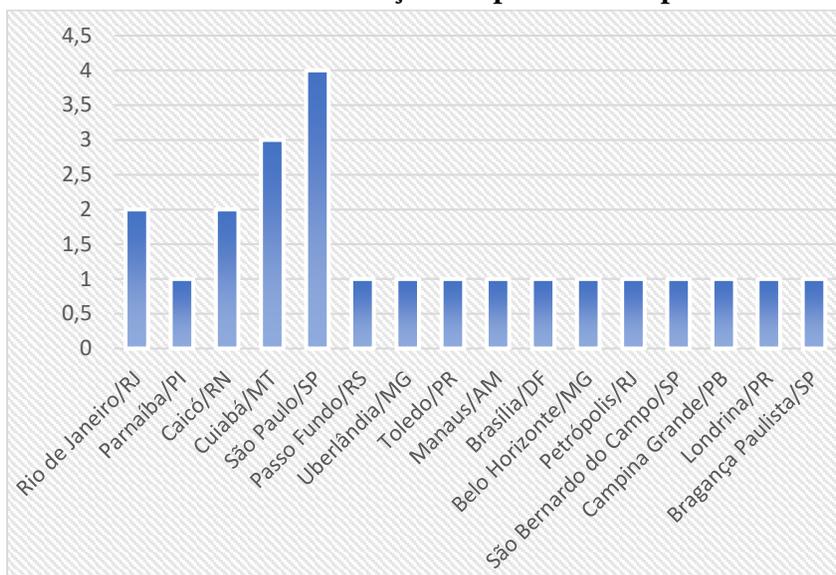
Nesta seção, nosso objetivo é localizar as instituições em que atuam professores/as de didática da filosofia e apresentar suas concepções sobre o saber/disciplina que têm sob sua responsabilidade. O gráfico 1, abaixo, indica as cidades em que estão

¹⁰ A afirmação sobre a pequena produção sobre Didática da filosofia no Brasil tem o sentido de demarcar que as produções acadêmicas discorrem mais sobre Ensino da Filosofia, embora contemple elementos da didática. Sobre didática da filosofia como uma disciplina, Angel Díaz Barriga (1998, p. 4) afirma que é uma disciplina “muy peculiar que históricamente se estructura para atender los problemas de la enseñanza en el aula”.

¹¹ Os/As professores/as que participaram da pesquisa atuam em suas instituições com questões de didática da filosofia, no entanto, nem sempre o nome da disciplina é Didática da Filosofia. Há uma variação que é mencionada ao longo do texto.

situadas suas instituições de ensino e a abrangência do estudo - todas as regiões do Brasil foram contempladas: Região Norte: Amazonas; Região Nordeste: Rio Grande do Norte, Piauí, Paraíba; Região Sudeste: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro; Região Centro-Oeste: Mato Grosso; Distrito Federal; Região Sul: Paraná e Rio Grande do Sul. Destacamos acerca das cidades, que algumas são capitais como Rio de Janeiro, Cuiabá, Belo Horizonte, e outras são cidades de médio porte e do interior dos estados, o que nos leva a afirmar que a presença de cursos de filosofia oferece condições de acesso a diferentes comunidades. Atualmente, conforme dados do MEC, (<https://emec.mec.gov.br>), o Brasil tem 359 cursos de filosofia, entre bacharelado e licenciatura, em diferentes instituições de ensino superior: universidades, centros universitários, faculdades. O caráter orçamentário destas instituições é apresentado do seguinte modo: pública federal, pública estadual, privada sem fins lucrativos, privada com fins lucrativos. No documento constam: 84 cursos de filosofia em universidades federais; 42 universidades públicas estaduais; 58 universidades/faculdades/centros universitários privadas com fins lucrativos e 173 universidades/faculdades/centros universitários sem fins lucrativos. Do total geral dos cursos de filosofia, 248 são de licenciatura e 111 são de bacharelado.

Gráfico 1 – Cidades de atuação dos professores e professoras



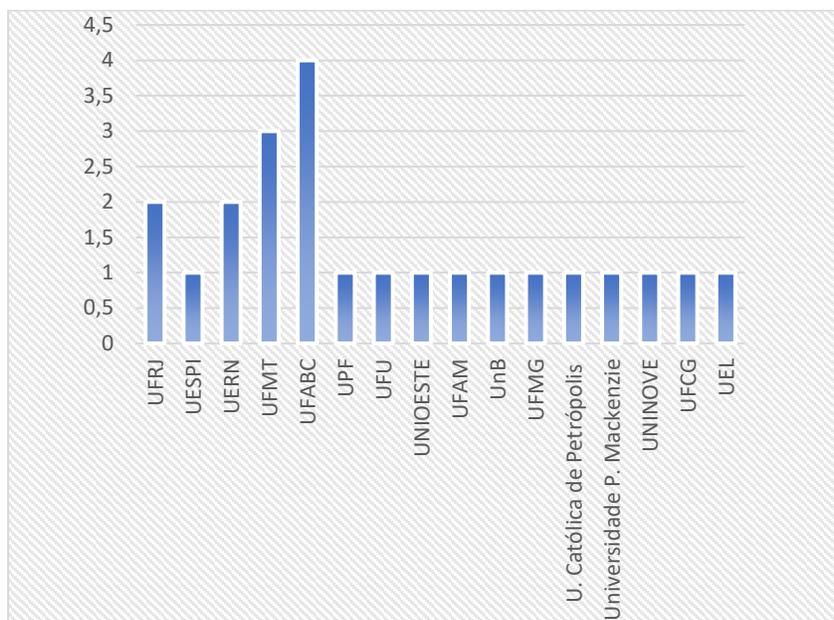
Fonte: Da autora.

O gráfico 2 apresenta as universidades a que estão vinculados os/as docentes de didática da filosofia. Treze (13) colegas atuam em universidades federais; cinco (5) em estaduais, três (3) em universidades privadas sem fins lucrativos e um (1) em universidade com fins lucrativos. O contato com eles/as foi realizado desde o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar¹², através de convite enviado a lista de

¹² Como membro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, da ANPOF, desde sua criação em 2006 e participando de eventos e discussões específicas foi possível entrar em contato com colegas através da lista de e-mails do GT e convidá-los/as a participar da pesquisa através de um formulário *google docs* criado para obter informações sobre sua atuação como professores e professoras de Didática da filosofia. Vinte e três (23) colegas gentilmente preencheram o formulário, no entanto para a escrita deste texto as considerações de todos/as não foram mencionadas devido o recorte específico aqui realizado. Porém, são nomeados no conjunto maior da pesquisa realizada. A todos/as agradeço a disponibilidade em compartilhar comigo suas ideias e percepções sobre didática da filosofia.

e-mails. O não alcance de mais docentes da disciplina pode ser explicado pelo fato de muitas instituições ainda não contarem com cursos de pós-graduação *strictu sensu*, o que seria um limitador de sua participação em uma associação nacional de pesquisa em filosofia, como a ANPOF. O recorte nesse universo, todavia, representa significativamente regiões e instituições diversas do país e oferece condições para um estudo inicial acerca do tema.

Gráfico 2 – Instituições a que pertencem os/as docentes de Didática da filosofia



Fonte: Da autora.

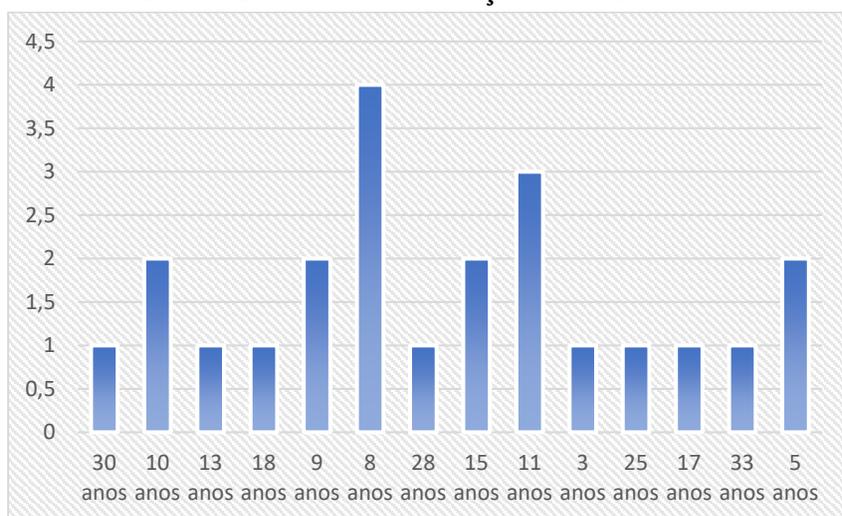
O gráfico 3 destaca o tempo de atuação dos/as docentes: quatro (4) atuam a mais de 20 anos; oito (08) atuam a mais de 10 anos e onze (11) tem menos de dez anos de serviço em suas

instituições. Chama atenção que o maior percentual é de professores e professoras com tempo de serviço de até dez anos (11). Este dado pode ser resultado da política pública do período, que gerou ampliação do ensino universitário brasileiro, denominada de REUNI¹³, criada em 2007. Esta política pública permitiu a criação de novos cursos universitários e, por conseguinte, a abertura de novas vagas para docentes. Tais vagas para professores e professoras de didática da filosofia, nas universidades federais, em grande parte, foram geradas de dentro de departamentos de filosofia e não mais de departamentos de metodologia do ensino ou de outro departamento vinculado aos centros/faculdades de educação, como historicamente ocorria¹⁴. O gráfico 3 também mostra que a maioria dos professores e professoras de didática da filosofia iniciaram sua carreira universitária em torno de 12 anos atrás e como veremos no Gráfico 4 estão lotados nos departamentos de filosofia.

¹³ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras – Reuni - “faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e foi instituído em 6 de abril de 2007 pelo Decreto Presidencial n. 6.096, sob o pressuposto do importante papel das universidades federais no desenvolvimento econômico e social do país. Sua principal finalidade é reduzir as desigualdades sociais com relação ao acesso e à permanência no ensino superior” (LIMA; MACHADO, 2016). Segundo as autoras, em 2008 foi apresentado às universidades federais e teve adesão, no mesmo ano, de 59 universidades federais do país.

¹⁴ A criação de novos cursos de licenciatura em Filosofia tornou possível que vagas próprias aos departamentos de Filosofia, que historicamente eram distribuídas entre as disciplinas de “conteúdo específico”, fossem destinadas ao ensino da filosofia, constituindo novas disciplinas com este nome ou outro com Didática ou Metodologia do Ensino da Filosofia. Em alguns casos a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado também ficou sob a responsabilidade destes departamentos. Embaralhavam-se, então, as posições e os lugares de onde se passou a ensinar sobre ensino da filosofia.

Gráfico 3 – Período de atuação como docente



Fonte: Da autora.

No que tange ao departamento ou centro de ensino a que pertencem, o gráfico 4 indica que a maioria tem sua lotação em um departamento de filosofia - dos/as vinte e três (23) participantes da pesquisa, treze (13) possuem esse vínculo. Quatro (4) professores/as estão lotados em departamentos vinculados a Faculdades de Educação, mas com nomenclaturas diferentes: departamento de didática, departamento de métodos e técnicas de ensino; departamento de educação. Os/as demais professores/as indicaram sua vinculação a centros de ensino, como Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Teologia e Humanidades; Centro de Ciências Naturais e Humanas e Unidade Acadêmica de Ciências Sociais.

Estes dados dizem de mudanças importantes ocorridas no cenário da filosofia ou mais propriamente do Ensino da Filosofia no

Brasil, que estão ligadas à expansão universitária, como já mencionado anteriormente, e também à definição da obrigatoriedade da filosofia como disciplina do ensino médio, em 2008. Desse modo, os departamentos de filosofia passaram, gradualmente, a considerar as questões de seu ensino como um objeto de estudos e pesquisas que lhe é próprio¹⁵.

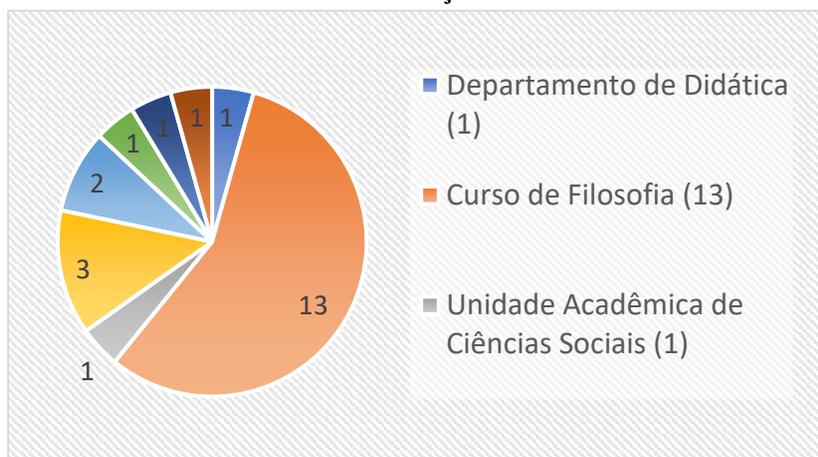
Esta situação diz respeito, de modo mais específico, às universidades federais, cujo modelo se estrutura em centros/faculdades de ensino responsáveis por diferentes áreas de conhecimento. Os cursos de filosofia, bacharelado e licenciatura e seus departamentos pertencem, de modo geral a Centros/Faculdades de Ciências Sociais e Humanas. E a área da Educação como área de conhecimento, estruturada por saberes/disciplinas, que tem como uma de suas tarefas a “formação de professores/as”, constitui os Centros/Faculdades de Educação. Essa estrutura universitária, que foi instituída pela reforma universitária de 1968¹⁶, Lei 5.540 de 28

¹⁵ A ampliação de cursos de licenciatura em filosofia, bem como do número de docentes de Didática da filosofia vinculados a departamentos de filosofia, não representou a criação de grupos de pesquisa cujo objeto de estudo específico é a Didática da filosofia e, por conseguinte, o crescimento de produções acadêmicas sobre o tema. No entanto, cabe mencionar que essa situação não ocorre com o objeto de estudo e pesquisas - Ensino da Filosofia, que por vezes se pode confundir com Didática da filosofia. Sobre isso trataremos ainda neste texto.

¹⁶ “A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do

de novembro de 1968, definiu que a formação pedagógica de todos os cursos de licenciatura, de diferentes centros/faculdades, seria de responsabilidade dos departamentos próprios dos centros/faculdades de Educação. Por isso, professores e professoras de didática da filosofia, até meados de 2010, estavam alocados, exclusivamente nos departamentos de Metodologia do Ensino ou com outra designação semelhante; no entanto, como referido anteriormente, esta estrutura vem se modificando.

Gráfico 4 – Unidade a que pertencem os/as docentes em suas instituições



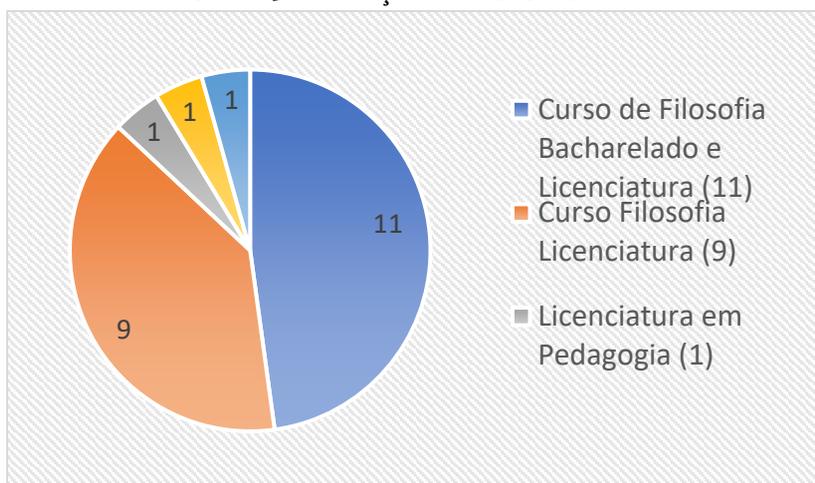
Fonte: Da autora.

O gráfico 5 apresenta a formação inicial dos professores e das professoras de Didática da filosofia, que majoritariamente é em filosofia, no entanto, nove (9) docentes fizeram curso de licenciatura

governo federal. Nos últimos 35 anos, a pós-graduação tornou-se um instrumento fundamental da renovação do ensino superior no país” (MARTINS, 2009, p. 16).

em filosofia e onze (11) são diplomados nos dois cursos: licenciatura e bacharelado em filosofia; um/a (1) docente possui apenas o curso de bacharelado em filosofia; um/a (1) docente cursou licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais e um/a (1) docente licenciatura em pedagogia.

Gráfico 5 – Formação inicial dos/as docentes

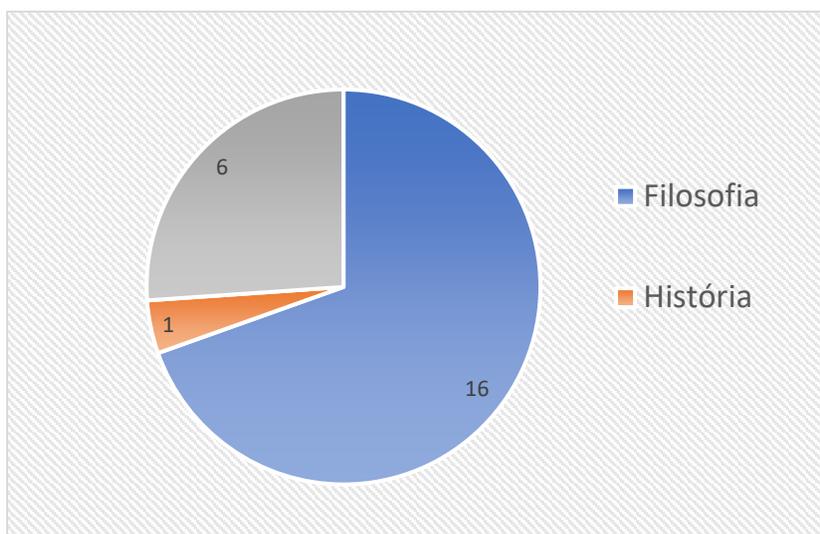


Fonte: Da autora.

Os gráficos 6 e 7 apresentam dados dos cursos de mestrado e doutorado dos/as professores/as de didática da filosofia. Majoritariamente cursaram mestrado e doutorado em filosofia. Os/as demais professores e professoras fizeram sua formação em pós-graduação em programas de Educação; apenas um (1) professor/a fez sua formação em outra área, como História (mestrado) e Difusão do Conhecimento (doutorado). Tais dados estão conectados com as observações anteriores acerca da presença crescente de docentes da

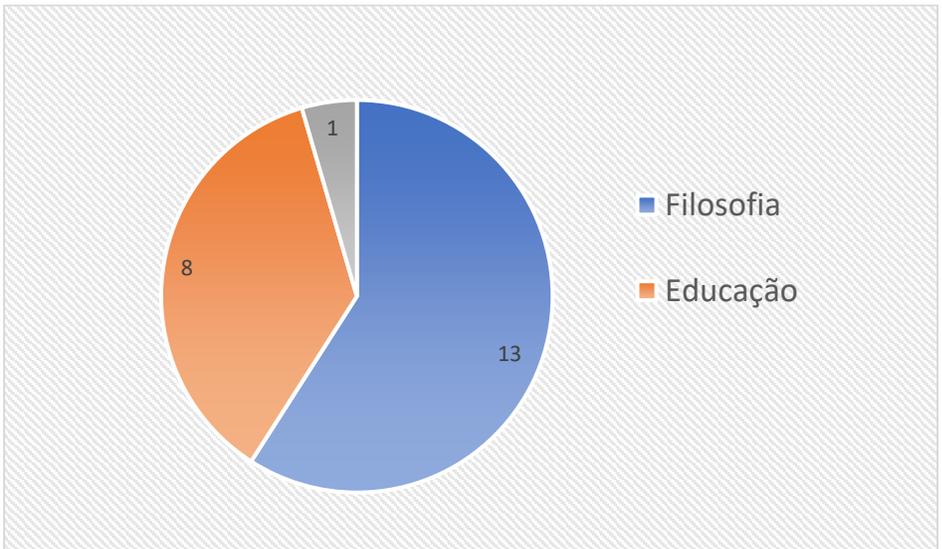
disciplina lotados nos departamentos de filosofia e, conseqüentemente, de alterações nas relações entre Filosofia e Educação, ou melhor dizendo, do envolvimento e da “captura”, que vem se ampliando, dos estudos sobre Ensino da Filosofia, didática da filosofia, pelo campo da Filosofia. Sobre esta situação, de modo inicial, pode-se inferir que os saberes que compõem o campo da Educação já não atuam de modo solitário na formação de professores/as de filosofia para o ensino médio. Também, que a expressão didática nas produções da área concorre com outra expressão - “filosofia do ensino da filosofia”, conforme apresentaremos ao longo deste texto.

Gráfico 6 – Área de conhecimento do mestrado



Fonte: Da autora.

Gráfico 7 – Área de conhecimento do doutorado



Fonte: Da autora.

Os dados expostos pelos sete (07) gráficos acima, a título inicial, dizem de alterações significativas na estrutura universitária, que acolhe professores/as – pesquisadores/as como responsáveis pela disciplina didática da filosofia, nos cursos de licenciatura em filosofia, nos últimos anos no Brasil. Essa mudança deve ser pensada a partir de um conjunto de fatores/situações de caráter político, histórico e epistemológico, que na amplitude de nosso estudo vem responder à pergunta pelas condições que têm tornado possível o reconhecimento e a visibilidade da didática (didática da filosofia – filosofia do ensino da filosofia), como saber/disciplina pela comunidade filosófica. Nesse texto, não faremos uma análise capaz de dar conta de tal questão, mas na sequência tratamos de

problematizar sobre os sentidos e os modos como a didática é nomeada pelos/as professores/as que participaram da pesquisa¹⁷.

Didática da filosofia – Ensino de Filosofia: relações e especificidades

Sobre a didática da filosofia como um possível campo de saber os/as colegas se referiram a um potencial começo de sua configuração, considerando a emergência de um conjunto de estudos mais expressivo desde a expansão de cursos de licenciatura e de pós-graduação em filosofia. A partir de 2008 a obrigatoriedade da disciplina no currículo do ensino médio, segundo os professores Marcos Von Zuben e Rodrigo Marcos de Jesus demarca um momento importante desta expansão. Embora não tenha sido mencionada a qual pós-graduação em filosofia se referem, trata-se, na verdade, do Mestrado Profissional em Filosofia, PROF-FILO, iniciado no ano de 2017¹⁸. Com sua implementação houve um

¹⁷ O formulário *google docs* enviado à lista de e-mails do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar foi respondido por 23 professores e professoras. Não foram feitas perguntas, mas indicadas as seguintes expressões para que manifestassem seu entendimento: Didática; Didática da filosofia; Ensino da Filosofia; Metodologia do Ensino da Filosofia; Prática de Ensino de Filosofia; Estágio Supervisionado em Filosofia. Neste texto não apresentamos a análise sobre todas as expressões propostas.

¹⁸ Segundo Patrícia Del Nero Velasco, em seu artigo “O que é isto – o PROF-FILO?”, esclarece: “O Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), como expresso em seu Regulamento Nacional, ‘é um programa de pós-graduação destinado a ofertar curso de mestrado em filosofia, na modalidade mestrado profissional, em rede, com abrangência nacional, e tem como público os professores de filosofia na Educação Básica, preferencialmente aqueles que atuam nas escolas das redes públicas de ensino’. Objetiva-se ‘uma formação filosófica e pedagógica aprofundada voltada para o exercício da docência da filosofia, em especial no Ensino Médio’ e, por conseguinte, a melhoria da qualidade do ensino de filosofia na Educação Básica” (VELASCO, 2019, p. 85). Conforme a autora, em

crescimento significativo de pesquisas e consequentes publicações sobre o tema nos últimos anos no Brasil. No entanto, a distinção entre Ensino da Filosofia e didática da filosofia me pareceu necessária, pois desde já indico que os considero campos de saber diferentes. De modo majoritário, o conjunto de professores identificaram Ensino da Filosofia como uma *área de saber* abrangente, que abrigaria a didática da filosofia, entendida como uma subárea. Esta é também a compreensão da professora Patrícia Del Nero Velasco, a partir de sua pesquisa de pós-doutorado, realizada no ano de 2019.

Considerando o crescimento da produção bibliográfica e técnica sobre de ensino da filosofia no Brasil, entre os anos 2008 e 2018, Patrícia Velasco (2021, p. 3) afirma ser possível considerar ensino da filosofia “como área de conhecimento: um campo epistemológico e profissional autônomo”, que abrigaria os seguintes temas:

que conteúdos devem ser ministrados? Que metodologias de ensino devem ser adotadas? Para qual nível de ensino? De que escola estamos falando? Que recursos didáticos serão adotados? Que tipo de avaliação será realizada? Qual a formação filosófica pretendida? Qual contribuição desta formação para a formação integral do/a estudante? E, por fim: que formação docente é necessária para que a futura professora e o futuro professor possam responder de maneira própria e apropriada todas essas perguntas? (VELASCO, 2021, p. 8).

2018 participavam 16 universidades da rede de instituições que ofereciam o mestrado profissional em filosofia.

Estas questões denotam uma abrangência que não se verifica quando se trata de pensar a didática da filosofia, ela própria tomada pela autora como objeto de investigação da área ensino da filosofia. Didática da filosofia, nas condições em que se encontram as pesquisas produzidas por pesquisadores/as individuais ou por grupos, ainda está distante de se constituir em um discurso com estatuto epistemológico definido e consolidado no meio acadêmico brasileiro.

A área Ensino da Filosofia está se consolidando; tem havido empenho de professores e professoras que, de dentro dos cursos e departamentos de filosofia, têm se tornado sensíveis à realização de pesquisas, especialmente no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO. No entanto, tais condições não foram suficientes, ainda, para que tenha sido reconhecido como uma área “pelas agências de fomento e pelos programas de graduação e pós-graduação” (VELASCO, 2021, p. 23). Isso significa dizer que as lutas por reconhecimento e as tentativas de adentrar à ordem discursiva acadêmica científica seguem em movimento. A comunidade filosófica se articula em relações de poder e de disputas sobre o que pode ou não pode ser objeto de pesquisa no interior dos cursos de pós-graduação em filosofia, ou seja, o que é permitido dizer e quem ali pode dizê-lo.

Na seção seguinte nosso propósito é discorrer sobre as ponderações feitas pelos/as colegas no questionário compartilhado, de modo a compor um quadro inicial sobre o sentido da didática/didática da filosofia no discurso da comunidade filosófica nos dias atuais.

A didática não trata apenas de métodos e técnicas de ensinar

Ao se referirem à didática da filosofia três professores/as chamaram atenção para o fato de que seu objetivo não é apenas indicar técnicas e métodos de ensino para aulas nas escolas de ensino médio. Demarcam, pois, seu distanciamento de uma compreensão de didática que marcou grande parte de sua história na universidade brasileira, ou seja, a didática como técnica ou arte – universal – de ensinar tudo a todos¹⁹. Os excertos que seguem enunciam tal deslocamento de sentido:

Tenho certeza que a ideia ‘quem sabe, sabe ensinar’ é uma ilusão, e nós professores de filosofia da academia ainda estamos devendo muito quando o assunto é o Ensino como conceito ou a Didática como uma ciência que precisa ser valorizada. (Professor Alécio Donizete da Silva – grifos nossos).

¹⁹ Comenius publicou sua obra, Didática Magna, em 1657, cujo objetivo era, na perspectiva de José Mário Pires Azanha (1992, p. 38), “implantar, no campo da educação, a reforma pretendida por Bacon no domínio das ciências. Assim como para Bacon fazer ciência era aplicar um método, também para Comênio educar ou ensinar era a aplicação de um método”. Na educação sua principal herança foi, então, a reivindicação da centralidade do método em todo o ensino.

Considero que a Didática (geral) não trata apenas de técnicas e métodos de ensino; antes, faz parte e tem implicações com o conjunto de preocupações que dizem respeito às finalidades da educação, ao projeto pedagógico da escola e seu entorno social, com o currículo escolar, com os aspectos cognitivos relacionados à aprendizagem e com os aspectos epistemológicos das disciplinas da educação básica. (Professora Maria Cristina Teobaldo – grifos nossos).

Avalio que a didática não seja algo universal, como uma técnica única a ser internalizada e aplicada e/ou reproduzida em qualquer área do conhecimento. [...] No caso da filosofia, acredito ser um reducionismo pensar a questão didática como uma técnica responsável por tornar possível a transmissão de conteúdos produzidos por outros: os filósofos ou pesquisadores. Ao abandonar essa perspectiva limitadora [...] abre-se a possibilidade para ver a didática filosófica como um genuíno problema filosófico a ser tratado e avaliado pela própria indagação filosófica. (Professora Michele Silvestre Cabral- grifos nossos).

Ao nomear a didática como uma disciplina que não trata apenas de métodos e de técnicas de ensino; que não é uma “técnica única a ser internalizada e aplicada”, mas que é uma “ciência que precisa ser valorizada nos cursos de filosofia”, professores e professoras se distanciam daquele sentido que fixou sua identidade no meio universitário brasileiro. A identidade da didática a qual me refiro é expressa nas críticas que lhe foram endereçadas, tais como: dar ênfase às preocupações de ordem prática, ao fazer em sala de aula, as normas e técnicas a serem seguidas no processo do ensino com a

promessa de bom desempenho (sucesso) dos/as estudantes. Por fim, o conteúdo da didática, como afirma Osvaldo Rays (2004, p. 46), “assume características de um saber-fazer atomizado, que, em nome de uma metodologia eficiente e eficaz dilui a definição dos valores, propósitos e razões de projeto educativo mais substancial”.

Para os/as participantes de nossa pesquisa, a didática é nomeada como um saber que ultrapassa a dimensão técnica; também diz respeito a ideias e aos conceitos acerca das finalidades da educação, do currículo escolar e dos “aspectos cognitivos relacionados à aprendizagem e com os aspectos epistemológicos das disciplinas da educação básica”, como diz a professora Maria Cristina Teobaldo, no excerto acima. O “como fazer” em sala de aula é concebido como um ato que se alicerça em uma visão de mundo que supõe abertura para os saberes das ciências da educação, enfatiza o professor José Benedito de Almeida Junior.

Entendo por didática, uma área do conhecimento que estuda os aspectos gerais dos processos de ensino e os de aprendizagem. O que inclui questões de caráter histórico, sociológico e filosóficos da educação trabalhados de forma interdisciplinar com estas áreas específicas. (Professor José Benedito de Almeida Junior)

Didática é definida como um saber sobre o ensino e a aprendizagem escolar, que demanda a conexão com outros saberes, de outras áreas de conhecimento. O ato pedagógico, que ocorre na sala de aula, é descrito como situado em contextos específicos, sociais, culturais, entre sujeitos concretos, que precisam ser

reconhecidos em suas relações com a escola e com os diferentes saberes escolares, no caso, em especial, com a filosofia. Tem, em uma dimensão ampla, a tarefa de responder ao “campo prático do ensino”, aos seus métodos e ao planejamento, que devem estar sustentados em princípios teóricos que precisam ser reconhecidos e analisados por professores e professoras responsáveis pela tarefa de ensinar. A prática de sala de aula é fundamental, mas uma dimensão teórica, de caráter compreensivo, emerge como alicerce da ação docente. Dessa forma, o modo como se ensina não é tomado como independente daquilo que é ensinado, de onde é ensinado e a quem se ensina.

“[...] a didática tem como objeto o campo prático do ensino. Examina os princípios teóricos implicados no ato de ensinar, os métodos de ensino, as formas de aprendizagem e as relações estabelecidas entre docente, estudante e objetos de conhecimento. Sendo assim, a didática é reflexão acerca do ensino, envolvendo tanto análise dos fundamentos do ensino e da aprendizagem quanto o desenvolvimento dos procedimentos de ensino”. (Professor Rodrigo Marcos de Jesus – grifos nossos)

Exame de princípios do ato de ensinar; reflexão sobre o ensino; análise dos fundamentos do ensino e da aprendizagem – tarefas que pressupõem aproximação com saberes da Educação e da Filosofia. Oferecer referências conceituais para pensar sobre o sentido do ensinar; sobre como se aprende; quando se aprende; sobre as condições da aprendizagem. Os contextos socioculturais da

aprendizagem são questões que não são esgotadas pela reflexão didática, mas dela fazem parte de modo a constituir quadros compreensivos e propositivos para a ação pedagógica na escola. Como escreve a professora Ângela Zamora Cilento, a didática “tem por pressuposto uma ‘weltanschauung’, que abriga duas dimensões – a pedagógica e a política no recorte e na seleção de conteúdos [...]”. Deste modo, tal compreensão assume relação de proximidade com a de José Carlos Libâneo (2013, p. 55), que define o ensino em situação escolar, mais especificamente, a sala de aula como sendo o objeto da didática. A sala de aula demanda pensar a relação entre quem ensina, professor/a; a matéria a ser ensinada e aquele/a a quem se ensina; relações com contextos sociais, culturais, bem como com aspectos subjetivos individuais dos sujeitos envolvidos. “O processo do ensino [...] inclui: os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam o orientam esse processo” (LIBÂNEO, 2013, p. 55).

Métodos, práticas, conceitos – tudo é didática da filosofia

De modo mais específico sobre didática da filosofia, docentes que ministram a disciplina declararam sua importância na formação inicial e, de modo breve, apresentaram seu entendimento acerca de sua tarefa, seus objetivos, os temas e problemas que a constituem. Destaco de início, a percepção de uma professora sobre as tensões entre o discurso filosófico e o discurso didático vividas pela comunidade filosófica.

[...] Entendo que a **precariedade e a secundarização que a didática tem na formação do filósofo não tem a ver com a velha discussão sobre o quanto os filósofos desvalorizam a educação**, mas com algo mais profundo; para se dar valor positivo à didática é necessário um pressuposto, uma condição: é preciso querer que todos compartilhem, experimentem, acessem o conhecimento e pensamento filosófico”. (Professora Suze Piza – grifos nossos).

A afirmação da “precariedade” e da “secundarização” da didática na formação do/a filósofo/a dá continuidade ao discurso que persiste desde a constituição dos cursos de licenciatura no Brasil. Dizer da precariedade da didática na formação do filósofo é dizer que sua presença foi “escassa, incerta, frágil”, pois tal adjetivação indica “falta, insuficiência, imperfeição, deficiência”²⁰. Na mesma linha, o significado de secundário diz de algo “que é de segunda ordem ou ocupa o segundo lugar em ordem de graduação ou qualidade, relativamente a outrem ou outro [...]”²¹. Declarar, pois, a didática como sendo secundária na formação do filósofo é dar-lhe a denominação de um saber/disciplina que é acessório, inferior, coadjuvante, intermediário. Tal declaração repete os ditos sobre relações entre Didática e Filosofia e, assim, dá certa visibilidade à ordem do discurso científico/universitário, que também se expressa na sequência argumentativa do excerto: “a velha discussão sobre o quanto os filósofos desvalorizam a educação”. Embora a explicação de tal atitude possa ser encontrada em outros motivos, como diz a

²⁰ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/precariedade/>. Acesso em: 28 out. 2020.

²¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/secundario/>. Acesso em: 28 out. 2020.

professora, chamo atenção que a declaração lembra de algo que nos acompanha, que já está na ordem do sabido, que é uma verdade que nos guia desde há muito tempo.

O próximo excerto inicia dizendo que a didática não é só técnica, não é só método - um dito sempre necessário a ser lembrado, pois se trata dar um outro significado para algo tão marcado pela instrumentalidade e pela assepsia das técnicas de ensino. A didática da filosofia passa a ser nomeada como conceitual e, então, não mais colocada na ordem da falta e do precário; ela implica discussões filosóficas e metafilosóficas; tudo o que pensamos e fazemos em didática da filosofia principia pelo sentido que damos à filosofia, que não é uma, não é a filosofia; são múltiplas as filosofias, no plural. Sua dimensão teórica e conceitual é acionada com a tarefa que deve assumir, ou seja, pensar filosoficamente o conceito de ensino, não deixando de lado a importância do diálogo entre a tradição educacional e a tradição filosófica.

A didática da filosofia, [além dos aspectos relativos à didática geral] **discussões filosóficas e metafilosóficas**; uma vez que a própria concepção de filosofia e de filosofar é controversa, **a didática da filosofia não pode se abster da problemática: que filosofia (s) e/ou filosofar(es) ensinar?** Toda a reflexão e todo planejamento da ação pedagógica, em Filosofia, não escapam do afrontamento desta questão. (Professora Patrícia de Nero Velasco – grifos nossos).

Nos excertos que seguem, destaco primeiramente que o diálogo entre filosofia e didática é novamente colocado em

evidência, agora não mais com o sentido de uma necessidade ou de uma condição a ser cumprida, mas como já fazendo parte de sua identidade, pois no campo da didática da filosofia “há um diálogo intenso” entre as duas áreas. Também, como declara o professor Rodrigo Marcos de Jesus, a didática da filosofia se constitui na dependência do sentido que cada docente dá à filosofia, como a compreendem: como história, como problema ou como filosofar. Da resposta à pergunta sobre o que é filosofia brotam os “procedimentos de ensino da filosofia” que são colocados em ação na escola.

“[...] a didática da filosofia é aquele [campo] no qual há um diálogo intenso entre os conteúdos de filosofia e os conteúdos de didática, especialmente em relação a ações práticas como elaborar aulas, avaliações, atividades em sala de aula e outras, ou seja, é um como se ensina filosofia a partir do diálogo com a tradição didática e pedagógica”. (Professor José Benedito de Almeida Junior – grifos nossos).

A didática da filosofia articula as reflexões e os procedimentos de ensino em geral com as questões e os procedimentos de ensino da filosofia em específico. [...] **pressupõe uma abordagem filosófica do próprio conceito de filosofia, da história da filosofia, dos problemas em filosofia e dos modos de filosofar.** (Professor Rodrigo Marcos de Jesus - grifos nossos).

A didática da filosofia é referida como um saber que se ocupa dos conceitos: ensino, filosofia, filosofar; indaga seus sentidos; os toma como problema para só então, considerar a prática docente. Dessa forma, articula reflexões e procedimentos de ensino, tais como planejamento de aulas, atividades, avaliação; não é tomada como um saber técnico e instrumental apenas. É, pois, uma disciplina teórica e reflexiva, que se constitui no exercício de problematização sobre o seu próprio conteúdo. O professor Flávio Carvalho concebe a didática da filosofia como “responsável por investigar a relação entre as diversas concepções de Filosofia e suas implicações no modus operandi do processo de ensino da Filosofia”. O professor Marcos Von Zuben comunga, também, dessa perspectiva: “[...] a didática da filosofia se depara necessariamente com o problema do sentido do filosofar, da ideia que se tem da filosofia, condição para se pensar em ensino e aprendizagem específicos da filosofia”.

De forma recorrente, professores e professoras enunciam que o modo como compreendem e praticam a filosofia é definidor de um modo de ensiná-la na escola. Não se trataria apenas de ensinar “conteúdos” da filosofia, mas principalmente, de ensinar um modo de entender, de praticar e de viver a filosofia no próprio ato de seu ensino, na sala de aula. Este enunciado é proferido por Alejandro Cerletti (2009, p. 17), em seu livro *Ensino de filosofia como problema filosófico*, que é uma referência central em grande parte dos cursos de licenciatura em filosofia no Brasil. Diz Cerletti - “o que se considera ser basicamente a filosofia deveria expressar-se de alguma maneira em seu ensino, se se deseja estabelecer alguma continuidade entre o que se diz e o que se faz em um curso”. Ou, dito de outro modo, o vínculo que cada professor e professora “estabelece com a filosofia é

substancial a todo o ensino” (CERLETTI, 2009, p. 18) – por isso, o ensino da filosofia é, antes de tudo, um problema filosófico.

Nos ocupamos acima em dar visibilidade a enunciados que dizem da didática da filosofia como um saber conceitual e filosófico que, por isso, mereceria reconhecimento da comunidade filosófica. Reforçar e demarcar sua dimensão teórica e reflexiva se insere no movimento discursivo que a desloca do sentido hegemônico que assumiu no campo universitário, ou seja, de um caráter instrumental e procedimental. Assim, professores e professoras de departamentos de filosofia, aos poucos, sentiram-se autorizados a assumir uma posição mais confortável para tratarem do tema e ministrarem a disciplina. É preciso salientar, no entanto, que a expressão que nomeia esta ação na maioria das vezes não é “didática da filosofia”, mas ensino da filosofia, o qual abarcaria as questões próprias de uma dimensão didática, mas a ultrapassaria e nela abrigaria outras tantas referências, conforme já mencionamos em outro momento deste texto.

Todavia, há também a recorrência de afirmações que destacam a dimensão prática da didática da filosofia, que diz respeito ao trabalho docente em sala de aula. A professora Débora Mariz faz essa referência ao dizer que a didática da filosofia “compreende saberes, competências e habilidades. [...] pressupõe os procedimentos didáticos e os processos cognitivos presentes no ensino de filosofia, assim envolve conteúdos e métodos de ensino”. Também o professor André La Salvia afirma: “[...] entendo a que a didática envolve uma série de técnicas, conhecimentos específicos, metodologias, enfim, toda uma multiplicidade de atividades que precisam estar na formação docente”. Se a dimensão teórica foi

ênfâtizada pelos/as docentes, a dimensâo prática da didática da filosofia não foi apagada. A emergência de novos enunciados acerca da disciplina/saber filosofia não se fez ao custo de retirá-la do âmbito das técnicas, dos métodos e dos procedimentos. Deste modo, afirmam que a tarefa de ensinar, na escola, demanda o reconhecimento de atividades: planejamento, execução, uso de certas técnicas, de procedimentos, recursos e métodos. A relação entre pensamento e ação constitui a didática da filosofia; não no sentido de que esta ação (docente) seja o resultado engessado de uma ideia, de uma concepção, de um plano, ou seja, de uma aplicação. Assim, pode-se afirmar que nomeiam a didática da filosofia como um saber vinculado às práticas concretas da docência, que é sempre marcada pela complexidade e aberta ao imprevisto.

Considerações Finais

“[...] embora tenhamos cursos de graduação em filosofia em praticamente todas as unidades da federação [...] e que em sua maioria esses cursos oferecem a licenciatura, o descompromisso com a formação do professor de filosofia é gritante, salvo honrosas exceções muito localizadas. **O resultado de todo esse processo e essa história é que entre nós se desenvolveu muito pouco o campo de estudos e pesquisas em torno de uma didática da filosofia. À diferença de países como França, Itália, Portugal, Uruguai e Argentina, por exemplo, no Brasil temos pouquíssima pesquisa, produção quase nula e nenhuma tradição nesse campo.** A formação do professor de filosofia, quando se dá, acontece por esforço e mérito de professores universitários de disciplinas como ‘metodologia do ensino de filosofia’ e/ou ‘prática de ensino em filosofia/estágio

supervisionado’, isolados nas instituições em que atuam. Ou então acabam ficando a cargo do próprio licenciando [...]”.

(GALLO apud RODRIGO, 2009, p. 29-30, grifos nossos)

Por que no Brasil “se desenvolveu muito pouco o campo de estudos e pesquisas em torno de uma didática da filosofia”? escreve Silvio Gallo. Esta pergunta nos deu a pensar e orientou, em grande medida, o texto que estamos finalizando. Em lugar da expressão “didática da filosofia” poderia ter sido utilizada a expressão “ensino da filosofia”, mas o autor lhe deu destaque ao prefaciador o livro cujo título demarca a docência na escola – *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, da professora Lídia Maria Rodrigo – “[...] o primeiro livro de didática da filosofia produzido entre nós em muitas décadas” (RODRIGO, 2009, p. 30). Em 2012 seria o próprio prefaciador, Silvio Gallo, a escrever seu livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*; o segundo livro em muitas décadas. Esta situação não nos autoriza a dizer que outros tantos textos publicados como capítulos de livros e artigos em periódicos não tenham tratado sobre os desafios do ensino da filosofia, proposto sugestões de metodologias e de atividades e realizado reflexões sobre a filosofia na escola. O que aqui afirmo é que há diferença entre “os campos” - ensino da filosofia e didática da filosofia, mesmo com interfaces e aproximações que lhe são inerentes. Essa diferença é demarcada pelas relações que se dão com o campo maior das ciências da educação e da didática (geral) que, em meu ponto de vista, permanece ainda pouco visível no discurso colocado em circulação pelos/as envolvidos/as com a temática.

O destaque aqui dado à expressão didática da filosofia tem sua razão de ser; primeiro, o reconhecimento de que é um saber e uma disciplina com especificidade que precisa ser explicitada. Esta especificidade, para aparecer, no entanto, precisa ser depurada de sentidos que marcaram a história da didática (em geral) no Brasil, desde os anos 1930, ou seja, um saber/disciplina que trataria apenas do “como ensinar?”; que se preocuparia em indicar o melhor método para a obtenção de resultados satisfatórios de aprendizagem; uma prática sem teoria e, por isso, com pouco ou nenhum valor na formação de professores e professoras. As afirmações dos/as participantes de nossa pesquisa indicam, no entanto, que um outro modo de dizer sobre a didática e didática da filosofia vem sendo acionado, no qual é afirmada sua dimensão conceitual constituída pelo modo como a filosofia é concebida, sempre marcada pela sua pluralidade de compreensões e sentidos.

A afirmação da didática da filosofia no meio acadêmico, ao longo do tempo tornou possível sua formulação em outra perspectiva - uma didática filosófica ou, melhor, uma “filosofia do ensino de filosofia”. Entretanto, o que se diz e se produz como filosofia do ensino de filosofia está ainda em construção. Como saber e como disciplina, a didática da filosofia tem dirigido seus movimentos em busca de sua identidade no vasto território dos estudos sobre ensino da filosofia. Parece-me que essas condições poderão tornar possível em um período não tão longo a constituição de uma certa tradição no campo da didática da filosofia, ou da filosofia do ensino da filosofia, como alerta a epígrafe escolhida para estas considerações finais.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 1992.

BARRIGA, Ángel Diaz. La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. **Perfiles Educativos**, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México, n. 80, jan./jun. 1998.

BRASIL. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC**. Cursos de Filosofia. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.684**, de 02 de julho de 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11684&ano=2008&ato=da1MTW61UNRpWTa34>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação. **Lei 5.540**, 28 de novembro de 1968.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO CNE/CP 2**, 19 de fevereiro de 2002.
CERLETTI, Alejandro. **O ensino da filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009.

Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/precariedade/>. Acesso em: 28 out. 2020.

FÁVERO, Altair; RAUBER, Jaime; KOHAN, Walter (org.). **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. (Apresentação). Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 2002.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Edileusa Esteves; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654765>.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MATOS, Junot Cornélio. Discutindo a formação de professores de Filosofia. *In*: FÁVERO, Altair; RAUBER, Jaime; KOHAN, Walter (org.). **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 2002.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 2002. (coleção filosofia e ensino).

RAYS, Oswaldo Alonso. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

RIBAS, Maria Alice *et al.* (Org.). **Filosofia e ensino**: a filosofia na escola. Ijuí/RS: Editora UNIUUI, 2005.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

TOMAZETTI, Elisete M. Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 83-98, Editora UFPR, out./dez. 2012.

VELASCO, Patrícia Del Nero. O estatuto epistemológico do Ensino de Filosofia: uma discussão da área a partir de seus autores e autoras. **Pro-Posições**, Campinas, SP, 2021 [no prelo].

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.

Parte 2.

Ensino de Filosofia e formação

Ensinar e aprender filosofia como problema filosófico: a emergência de um projeto político-filosófico na UNESP

Augusto RODRIGUES¹

Rodrigo Pelloso GELAMO²

Introdução

Optamos por escrever o presente texto a quatro mãos, cruzar as experiências de alguém que, na época, não estava diretamente envolvido com o debate em torno da disciplina *Questões da filosofia e seu ensino*, cuja possibilidade de acompanhá-lo foi internamente ao *Grupo de Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia* (ENFILO), por ocasião da iniciação à docência, com as experiências daquele que, pela demanda do próprio grupo e dever de ofício, assumiu uma das frentes e se tornou responsável institucionalmente pela proposição da disciplina. Talvez o ponto de convergência dessas experiências, além do próprio vínculo e trajetória construída dentro do grupo, seja a partilha de perspectivas daqueles que sentem os efeitos do que se passou naquilo que se tornaram. Embora a ideia de autonomia e a pretensão de não existir um vínculo genético crucial entre o

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. augusto.rodrigues@unesp.br

² Professor do Departamento de Didática e dos Programas de Educação e Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. rodrigo.gelamo@unesp.br

pensamento e o contexto sejam muito caras à filosofia, ao menos aos olhos da filosofia acadêmica e a maneira como ela se relaciona com a tradição filosófica, não há como separar as inquietações, as problemáticas envolvidas em nossas pesquisas da atualidade dos eventos e dos efeitos em torno dessa disciplina.

Nesse sentido, colocamo-nos como pesquisadores da área do ensino de filosofia que, em busca de analisar o lugar do qual enunciam seus problemas, escrevem esse texto com o objetivo de mostrar uma perspectiva em torno da emergência dessa disciplina, de modo a problematizar as condições contextuais e filosóficas dos acontecimentos e analisar, ainda que brevemente, suas ressonâncias no curso de filosofia da UNESP. 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. Na primeira parte, exploraremos um pouco da proposta da disciplina e a recepção desta no curso. Na segunda, mostraremos como a enunciação da proposta disciplinar faz ressoar uma discussão nacional na área do ensino de filosofia brasileiro, analisando a sua recepção no ENFILO. Na terceira, apresentaremos algumas críticas do professor Trajano, cujas influências marcam o contexto da UNESP e a formação de inúmeras gerações que dão continuidade às suas críticas à filosofia universitária brasileira. Para concluir, retomaremos os desdobramentos dessas

discussões na reestruturação do curso de licenciatura promovidas pela CEE nº111/2012, momento em que cruzamos nossas experiências com a disciplina de *Questões da filosofia e seu ensino, Prática de ensino I e Prática de ensino II*³. Defenderemos que a discussão iniciada pela disciplina contribuiu para que hoje a licenciatura em filosofia da UNESP tenha em sua grade curricular obrigatória essas três disciplinas que aprofundam filosoficamente as discussões do ensino de filosofia, trazendo para o bloco específico da formação do licenciado uma densidade maior em torno das práticas de ensinar e aprender filosofia. Isso nos faz crer que, mais do que uma disciplina, a *Questões da filosofia e seu ensino* pode ser considerada um marco para o curso de filosofia da UNESP, pois é dela em diante que circula, ainda que timidamente, um projeto político-filosófico para o qual o ensino de filosofia é de responsabilidade e uma área genuína da filosofia.

Por que problematizar filosoficamente o ensino e a aprendizagem da filosofia? A formulação de uma proposta disciplinar

A disciplina *Questões da filosofia e seu ensino*, ministrada pela primeira vez no ano de 2013 como disciplina optativa do

³ Ressaltamos que as experiências com as disciplinas são múltiplas e ocorrem em distintas temporalidades. Das disciplinas *Questões da filosofia e seu ensino, Prática de ensino I e II* o autor Rodrigo remonta tanto à sua experiência como docente responsável pelas três disciplinas, quanto supervisor de estágio docente. Por sua vez, o autor Augusto pôde experimentar as *Questões da filosofia e seu ensino* como discente ainda na época na graduação, experiência que se soma à oportunidade de lecionar nas três disciplinas, no ano letivo de 2020-2021, como professor pós-graduando, na modalidade de estágio docente, sob supervisão do autor Rodrigo.

bacharelado e da licenciatura, consistia em uma segunda versão de uma primeira proposta, apresentada e recusada um ano antes. A disciplina recusada intitulava-se *Problemas filosóficos do ensino e aprendizagem da filosofia*. Como o próprio nome já explicita, era um projeto que apresentava as problemáticas filosóficas envolvidas nas práticas de ensinar e aprender filosofia. O objetivo da disciplina era pensar filosoficamente o ensino de filosofia, investigando a natureza epistêmica de seu ensino e aprendizagem na contemporaneidade. O fio condutor do estudo se centrava na transmissibilidade do saber filosófico, localizada historicamente dentro da própria tradição da filosofia, inicialmente em Kant e Hegel e na recepção desse debate no Brasil.

Torna-se interessante ressaltar que esse lugar de investigação adotado diverge de outras possibilidades com as quais se poderiam pensar as peculiaridades do ensinar e aprender filosofia. É o caso, por exemplo, de um estudo pedagógico, decorrente da própria condição institucional que a filosofia, ao adentrar ao regime institucional educativo, se depara. Neste âmbito, podemos destacar as questões da ordem da importância pedagógica da filosofia, dos conteúdos a serem ensinados e das metodologias a serem aplicadas, questões com as quais nos deparamos na função de professor de filosofia e através das quais somos cobrados pelas diretrizes institucionais a dar respostas aos aspectos programáticos de nossa prática docente.

Isso não significa, por sua vez, negar os caminhos de pesquisas e demandas pedagógicas, excluir os problemas que a dimensão institucional educativa, com a invenção moderna do saber pedagógico, colocou à filosofia. O problema da transmissibilidade do saber filosófico, mediado pelas práticas de ensinar e aprender, é

algo estabilizado na modernidade, no enquadramento escolar e institucional da filosofia. E é em razão desse enquadramento institucional que problemas relativos à ensinabilidade e à aprendibilidade da filosofia começam a aparecer na tradição, invadindo a preocupação dos filósofos, como são os casos de Kant e Hegel. Dito de outro modo, com a emergência da pedagogia moderna e seu projeto iluminista de reforma da humanidade, que concebia o ser humano como um ser modificável e progressivo, a filosofia é atravessada por questões novas. Deste momento em diante, como diz Carrilho (1987, p. 27), “as preocupações pedagógicas afetam a filosofia e a levam a interrogar-se sobre o seu próprio ensinável”.

Nesse sentido, a proposta da disciplina de adotar uma perspectiva filosófica para desenvolver as tensões do ensino e da aprendizagem da filosofia procurava trazer para o curso essas novas problemáticas emergidas na tradição, as quais, de certa forma, não tinham ainda muita penetração no âmbito acadêmico. Cientes da importância deste espaço tanto para a eminente experiência de se tornarem professores na educação básica, como para pensar filosoficamente as relações próprias de ensinar e aprender filosofia, a proposta era, na realidade, uma demanda dos próprios integrantes do ENFILO, que, participando dos projetos "Ensino da filosofia em espaços não formais"⁴ e do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), prestes a completarem a graduação, sentiam a necessidade da criação de um espaço disciplinar de discussão. Mas algumas

⁴ O projeto “Ensino de filosofia em espaços” não formais se desenvolveu entre os anos de 2010 e 2013, financiado pelos Núcleo de Ensino-UNESP e pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEX). Para mais detalhes e reflexões sobre o projeto, conferir o artigo de Pinto *et al.* (2015).

dúvidas surgiram entre os mais céticos ante a proposta, que não só questionavam a pretensão filosófica de oferecer uma disciplina, cuja temática se situava aparentemente fora dos cânones da tradição filosófico-universitária dos cursos mais respeitados do país, mas também se tal disciplina não seria um objeto restrito à licenciatura, em razão de sua suposta especificidade pedagógica e educacional.

O próprio modo de remeter essa discussão a um problema típico da licenciatura e, conseqüentemente, como algo não filosófico, é interessante para evidenciarmos a dicotomia existente no curso de licenciatura de filosofia da UNESP, que insiste em separar os aspectos educativos dos aspectos filosóficos. Isso se pode notar na opção do curso que separa a formação "específica em filosofia" – um tronco comum de disciplinas oferecido tanto ao bacharelado e licenciatura, de responsabilidade exclusiva dos professores dos departamentos de filosofia – e a "formação pedagógica" – disciplinas da grande área de formação de professores, de responsabilidade, hegemonicamente, dos departamentos de educação. Assim, qualquer questão relacionada ao ensino de filosofia supostamente estaria alocada na formação pedagógica complementar, conforme pode se verificar no *Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia*: “caso o discente opte por licenciatura em filosofia, além das disciplinas obrigatórias, ele deverá cumprir uma carga horária excedente, composta por disciplinas de formação pedagógica” (UNESP, [19-?]), ao exemplo das disciplinas de *Estágio supervisionado I e II, Psicologia da educação, Didática e Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio*.

O problema é que essas disciplinas, na época em que ocorriam os debates na UNESP, tinham como especificidade uma

reflexão pedagógica e educacional em geral, não diretamente relacionada às especificidades do saber filosófico. Tratava-se de oferecer uma perspectiva educacional da escola, habitada por professores – e suas metodologias gerais de ensino e aprendizagem – e um perfil de estudante construído teoricamente pelo olhar psicológico das etapas do conhecimento de uma representação de estudante universal. Dessa forma, uma formação pedagógica e educacional, no que diz respeito ao “ser professor” e as questões que atravessam sua prática, propicia a separação de áreas, o que fica mais evidente com a possibilidade de cursar tais disciplinas em outros cursos que não o de filosofia. É como se o professor de filosofia se formasse tão somente no momento das disciplinas pedagógicas; como se o seu processo educacional fosse o encontro de duas etapas de formação, a dos conteúdos filosóficos e dos saberes técnicos e pedagógicos, que preparariam o estudante de filosofia em professor capaz de transformar aquilo que estudou em conteúdos escolares, em saberes ensináveis e aprendíveis para estudantes da educação básica. E, dentro dessa etapa pedagógica, a filosofia não teria nada a contribuir para pensar a formação do professor de filosofia, as questões de ensinabilidade e aprendibilidade da filosofia, já que estas não seriam uma temática de sua alçada.

Apesar dos problemas de a licenciatura estarem diretamente relacionados ao contexto e às nuances da educação básica, podemos continuar a pensar as questões do ensino de filosofia dicotomicamente, desde um lugar geral estritamente pedagógico, pressupondo que ensiná-la e aprendê-la envolvem os mesmos processos de ensinar e aprender de outras disciplinas? A própria natureza do saber filosófico não resultaria em uma **específica** prática

de ensinabilidade e aprendibilidade e, conseqüentemente, não nos remeteria a uma gama de problemáticas que só uma intervenção filosófica poderia realmente tensionar? Por exemplo: apesar da filosofia ter historicamente uma vocação educacional, é possível ensiná-la, transmiti-la de um filósofo a um não-filósofo?; o que se espera que o outro aprenda quando alguém se propõe a ensinar filosofia?; o que significa aprender filosofia? Aparentemente, responder tais questões nos insere em problemas cujas resoluções nos levariam às discussões epistemológicas, estéticas, políticas e filosófico-educacionais que não poderíamos renunciar à interlocução com a tradição filosófica, como é característico à estrutura da licenciatura.

Ainda sobre essa dicotomia formativa poder-se-ia questionar, contudo, se a trajetória como professores não se iniciaria desde o momento em que pisamos nas aulas de filosofia. Muito mais do que conteúdos específicos, não aprenderíamos com os professores das disciplinas estritamente filosóficas maneiras de ensinar, aprender e fazer filosofia, de tal modo que seria problemático dizer que é somente na formação pedagógica que nos desenvolvemos como professores de filosofia? Ao que nos parece, a própria maneira como nos relacionamos com a tradição filosófica não está isenta de pressupostos e heranças. Nossa formação específica não se dá simplesmente com conhecimentos gerais da história da filosofia, um **corpus** objetificável de conhecimentos, passível de se separar das intencionalidades, das práticas e pressupostos consolidados no ensino e na pesquisa de nossa universidade. Aliás, mesmo o projeto pedagógico do curso da UNESP – no qual se pode ler o seguinte: “igualmente familiarizado com a técnica de ‘explicação de texto’,

tornando-a privilegiado instrumento do ensino de Filosofia no 2º grau, que o licenciado deverá, também promover o contato produtivo de seus alunos com os mais significativos movimentos da cultura ocidental” (UNESP, [19-?]) – reconhece que a proficiência explicativa de textos, cara aos bacharéis e, portanto, à pesquisa filosófica, se torna uma contribuição à filosofia na educação básica. Seria possível, então, pensar o professor de filosofia e as práticas de seu ensino e aprendizagem como se fossem questões exclusivas ao contexto da educação básica, cujas demandas investigativas poderiam ser suficientemente atendidas pela formação pedagógica e suas disciplinas educacionais? Pois, afinal, quem melhor do que a própria filosofia para problematizar o que é essa técnica de explicação de texto, como ela funciona e por que ela é essencial à formação filosófica no universo escolar e universitário⁵?

Nesse sentido, mesmo se os problemas que a disciplina pretendesse abordar fossem algo restrito à formação pedagógica complementar do curso de licenciatura da UNESP, o modo como essa formação estava estruturada não era suficiente para tanto. Ao levarmos em consideração o caráter genérico da formação pedagógica da licenciatura, considerarmos a própria influência das heranças filosóficas que nos são dadas no quadro da formação específica do curso – condição que nem mesmo se é negada no projeto do curso – e as tensões filosóficas que atravessam o ensino de filosofia, já teríamos boas razões para a existência de um momento institucional disciplinar para pensar filosoficamente o ensino de

⁵ Algumas dessas questões, especificamente as que se relacionam com as heranças e os pressupostos do ensinar e aprender filosofia como estratégia explicativa de textos, foram trabalhadas em algumas de nossas pesquisas recentes (RODRIGUES, 2020; RODRIGUES; GELAMO, 2019).

filosofia, para além da dicotomia estabelecida. Apesar disso, a proposta da disciplina não estava restrita à dimensão da licenciatura. Os problemas que percorrem as relações de transmissibilidade e das práticas de ensinar e aprender filosofia não são somente enfrentados por aqueles que ensinam a filosofia na educação básica, mas dizem respeito àqueles que, em sua constante maioria, praticam a filosofia na contemporaneidade. Tanto na universidade ou na escola, um de nossos ofícios filosóficos é ensinar a filosofia e a relação formativa que estabelecemos com a filosofia acontece, basicamente, por intermédio da instituição educativa. Como viemos insistindo, as nossas práticas de ensinar e aprender filosofia revelam heranças e pressupostos que nos possibilitam relacionar com a filosofia de determinada maneira na contemporaneidade. Questioná-las significa repensar o nosso programa de formação. Por essa razão, tais nuances problemáticas dizem respeito ao curso de filosofia como um todo, envolvendo a formação do filósofo-bacharel, assim como a do filósofo-licenciado. E é bem provável, analisando os acontecimentos ocorridos, que o interesse dos estudantes, os quais não só propuseram a ideia da disciplina como também lutaram pela sua presença na grade curricular, aconteceu por reconhecerem a amplitude das investigações que poderiam ser criadas em relação à filosofia na UNESP. Os eventos *Nossa filosofia*⁶, o *Guaraná*

⁶ Evento criado, em 2013, com o objetivo de apresentar e debater os estudos dos estudantes de diferentes projetos pedagógicos de cursos universitários de filosofia, pensando a eminente reforma do curso em decorrência das exigências do Conselho Estadual de Educação, deliberação CEE nº 111/2012. Pode-se considerar como um dos agenciadores dessa discussão estudantil os acontecimentos institucionais em torno da disciplina “Problemas filosóficos do ensino e aprendizagem da filosofia”.

*Filosófico*⁷, o VIII Encontro de Pesquisa na Pós-graduação em Filosofia da UNESP, “*Filosofia Brasileira: possibilidades e desafios*”⁸, o X Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP⁹, nos dão indícios de que a luta por um espaço disciplinar, que permitisse pensar filosoficamente o ensino de filosofia, constituía mais uma oportunidade para problematizar a relação com a filosofia que nós tínhamos na universidade do que uma relação estrita com a licenciatura.

Basta retomar o próprio projeto da disciplina que o caráter filosófico, pertinente tanto ao bacharelado e à licenciatura, poderá ficar mais claro. Como dissemos anteriormente, o curso da disciplina é inicialmente contextualizado a partir das reflexões de Kant e Hegel e os desdobramentos desse debate no ensino de filosofia brasileiro.

⁷ Evento organizado pelo Centro Acadêmico, que, em uma de suas edições, trouxe o professor Gonzalo Armijos Palácios em 2013, um dos críticos da filosofia universitária brasileira, para repensar a nossa formação.

⁸ Esse evento contou com a participação de figuras cruciais ao debate da filosofia brasileira, tal como a conferência de Paulo Margutti, *A filosofia brasileira e sua história*, a conferência de Leonardo Prota, *Filosofias nacionais*, a exposição de Julio Cabrera *Crítica da filosofia acadêmica enquanto possível obstacularizadora do surgimento de filósofos autorais*. Junto às críticas à filosofia brasileira contemporânea, adotou-se como estratégia pensar outras formas de filosofia, que não são aceitas nas acadêmicas, ao exemplo do minicurso *Filosofia indígena*, cujos expositores foram: Cristine Takuá e Carlos Papá. Cabe dizer que a programação do evento era elaborada pela comissão de estudantes, os quais consistiam, de fato, nos responsáveis pela organização e realização do evento. O envolvimento dos professores era mais por questões de formalização institucional ante as agências de fomento.

⁹ Os *Encontros de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP* buscavam oferecer sempre outras oportunidades para pensar não só temas diferentes que não existiam em nosso curso, como também pesquisadores que pudessem questionar a estrutura vigente. Em 2015, no X Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP, por exemplo, tivemos a presença de minicurso e palestras do professor Antônio Florentino Neto sobre a filosofia oriental, um tema raramente abordado em nossa formação. Para explorar a formação da filosofia universitária brasileira, contamos com a participação do professor Marcelo Silva de Carvalho, e do professor Marcos Nobre, em sua palestra *Filosofia e universidade na mudança de modelo de sociedade do Brasil*.

Desse modo, a disciplina colocaria em questão as práticas hegemônicas de ensinar e aprender filosofia, cujas heranças remontam à centralidade da história da filosofia, à leitura dos textos clássicos como cerne da formação filosófica, marcado por um arcabouço técnico-acadêmico de influência predominante da Universidade de São Paulo (USP). Para tanto, retomar-se-iam leituras fundamentais como: as diretrizes do ensino de filosofia de Jean Maugüé (1955) para o curso em início da USP; os debates dos professores auxiliares e, posteriormente, catedráticos da USP, Lívio Teixeira (1964) e João Cruz Costa (1959); as narrativas/experiência de formação da cultura filosófica uspiana de Prado Jr (1988) e Paulo Arantes (1994); a recepção metodológica dos pressupostos histórico-filosóficos de Martial Guéroult e Victor Goldschmidt nas análises de Porchat (1970). Na passagem dos acontecimentos de formação do curso de filosofia da USP às nossas circunstâncias regionais, a disciplina contaria com as tensões das práticas e problematizações desenvolvidas há décadas na UNESP pelo professor Trajano. Este último, graduado na USP no final dos anos de 1960 e pós-graduado na década seguinte, trazia, em sua bagagem, um conjunto de reflexões filosóficas acerca da formação nessa instituição, questionando a predominância do comentário, explicação e leitura de textos clássicos como estratégia formativa, unilateralidade que limitaria o aparecimento de um pensamento filosófico brasileiro original e regular. Em suma, a proposta da disciplina se iniciava no aparecimento histórico do problema da transmissibilidade da filosofia nas condições de seu ensino e aprendizagem, questionava a recepção e o debate dessa problemática em território nacional,

buscando pensá-la na imanência das próprias práticas do curso de filosofia da UNESP.

Embora acreditemos que todos esses argumentos seriam suficientes para demonstrar a validade filosófica e a urgência da disciplina no contexto do curso de filosofia da UNESP, não houve, contudo, aderência à proposta pela maioria dos professores do departamento. São nesses momentos que vemos que, mesmo no caso de instituições e agentes sob a qualificação filosófica, o funcionamento de nossos hábitos está direcionado, hegemonicamente, por uma relação dogmática com a filosofia, sob a argumentação de tradicionalidade. O compromisso incondicional com a tradição, aliado ao desencorajamento de qualquer tentativa crítica com a ordem vigente, ofuscam as fontes das experiências que foram fundamentais para criar a tradicionalidade de nossos hábitos. Sem o acesso às condições de possibilidades que sacralizaram uma relação específica com a filosofia, por meio de seu ensino e aprendizagem na contemporaneidade brasileira, torna-se extremamente difícil repensar a formação em curso e o que, de fato, fazemos sob o nome da filosofia, o que refletirá não só na pesquisa e no ensino acadêmico, que é o caso do bacharelado, como também no contexto da educação básica, momento em que também reproduzimos os hábitos adquiridos na graduação.

Apesar disso, a recusa e a despreensão de pensar filosoficamente essas questões não expressam algo exclusivo ao curso da UNESP ou estritamente alguma possível querela entre os professores do departamento de filosofia com os outros que compõem o curso. Se é bem verdade que propor a necessidade de uma disciplina que pensasse filosoficamente o curso em geral,

estabelecendo uma similaridade **filosófica** entre o rigor das pesquisas e disciplinas realizadas no departamento de filosofia com uma disciplina que advém de um departamento de educação, poderia ferir as regras de “boa vizinhança” entre os departamentos que compõe o curso, entendemos que tais posicionamentos expõem um panorama nacional, enfrentado quase que hegemonicamente nos diversos cursos de filosofia no Brasil. Na realidade, as reflexões sobre o ensino de filosofia em nosso país, sintomaticamente, não encontram espaço nos departamentos de filosofia. Essa visão empobrecida dos problemas do ensino de filosofia é enfrentada e adquire força, principalmente, na passagem da década de 1990 e começo 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. O que faremos a seguir é mostrar como uma problematização filosófica do ensino e aprendizagem da filosofia, conforme proposta pela disciplina, faz ressoar alguma das reivindicações dessa movimentação nacional, a qual entendemos como um projeto político-filosófico a ser constituído em solo brasileiro.

Filosofia do ensino de filosofia: um projeto político-filosófico brasileiro e suas ressonâncias no curso de filosofia da UNESP.

Em razão da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 que previa, ambigualmente¹⁰, a necessidade dos

¹⁰ A defesa da imprescindibilidade da filosofia na educação básica não era garantia de sua presença como disciplina no currículo, uma vez que sua participação poderia se dar como

conhecimentos filosóficos à formação da educação básica, professores de filosofia se organizaram academicamente, realizando uma série de encontros, congressos e fóruns de discussão que permitiram uma articulação mais orgânica em torno de temática. Enquanto uma das pautas, evidentemente, foi a luta legislativa pelo retorno da filosofia à grade curricular obrigatória do ensino médio, desejava-se, concomitantemente, abrir um campo de pesquisa, promover um debate mais conceitual, de modo a pensar os problemas relativos à temática do ensino de filosofia e não simplesmente lutar corporativamente por um espaço na escola.

À primeira vista, se olharmos para os agentes participantes nessas discussões, perceberemos que a grande maioria habitava os departamentos da área da educação e realizava suas pesquisas em programas de pós-graduação em educação e não de filosofia: “[...] com algumas exceções, são os filósofos que elegeram a educação seu tema privilegiado de pesquisa, que têm enfrentado o problema do ensino de filosofia” no Brasil (DANELON, 2008, p. 16-17). Essa postura indiferente da filosofia universitária às questões do ensino de filosofia não é uma novidade da realidade brasileira. Desde a época da criação da *Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia* na década de 1980, as produções teóricas do ensino de filosofia nunca tiveram espaço acadêmico de exposição na própria associação (ALVES, 2002, p. 52). Só recentemente, a partir de 2005, que o

conhecimentos transversais a serem ministrados no espaço de outras disciplinas. Para reverter esse cenário institucional, foram elaborados dois projetos de lei, o 3.178/97, do Padre Roque Zimmermann, e o 1641/03, de autoria do deputado Ribamar Alves. É do segundo que resultaria a Lei nº 11.684/2008 de 2 de junho de 2008, a qual altera o artigo art. 36 da LDB/96 para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

ensino de filosofia seria reconhecido como uma temática própria à filosofia por essa associação, quando esse mesmo grupo de professores pressionou pela criação do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar*. Mesmo assim, quinze anos após a conquista, precisamos ainda nos perguntar qual é o tipo de reconhecimento conquistado, se realmente o espaço na ANPOF nos legitimou ante a comunidade filosófica, porque, apesar de muitas pesquisas serem apresentadas e integrarem o principal evento de filosofia do Brasil, a grande maioria delas ainda são deslocadas, hegemonicamente, para os programas de Pós-Graduação em Educação, ocupando um espaço nas linhas de Filosofia da Educação. Dizemos grande maioria uma vez que, desde 2017, alguns departamentos de filosofia são responsáveis pelo Mestrado Profissional PROF-FILO¹¹. Entretanto, a política pública de mestrado profissionalizante da CAPES não se tornou suficiente para criarmos um reconhecimento institucional das pesquisas estritamente acadêmicas com o ensino de filosofia na área de filosofia, deslocando ainda muitas pesquisas, especialmente aquelas de cunho acadêmico e de nível doutoral, para a área de educação.

Um momento referencial para essa articulação acadêmica entre os professores de filosofia foi o *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 consistir no debate da filosofia e infância, houve a criação de uma mesa redonda para discutir o tema “A filosofia no ensino médio”. Seria a partir deste evento que os professores de filosofia fizeram uma

¹¹ Para mais detalhes do Mestrado Profissional em Filosofia, conferir o texto de Velasco (2019).

reunião, da qual se tirou a proposta de realizar um congresso nacional, a fim de debater a problemática do ensino de filosofia nesse nível de ensino (GALLO, 2013, p. 15). Diria ainda Gallo (2004, p. 11) que foi nesse evento “que começamos a nos debruçar com mais rigor sobre o tema do ensino de Filosofia”.

No ano seguinte, realizar-se-ia o *I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia*¹². Ante o descaso dos cursos de filosofia e a inexistência de um campo de pesquisas e produção bibliográfica na área do ensino de filosofia no Brasil, os professores participantes percebem a necessidade de criar uma articulação regional e nacional com o objetivo de aprofundar o debate e criar estratégias para pressionar os governos para introduzir a filosofia no ensino médio (CORNELLI, 2003). Partindo da experiência do *Fórum Sul de Coordenadores dos Cursos de Filosofia*, que já havia realizado os *Encontros dos Cursos de Filosofia do Sul do Brasil*, e que convocavam para um primeiro encontro sobre o ensino de filosofia, são criados o *Fórum do Centro-Oeste de Ensino de Filosofia*, o *Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia* e o *Fórum Norte-Nordeste do Ensino de Filosofia*. Cada um, dentro de sua regionalidade, procurou constituir-se como polos organizadores, realizar eventos e reuniões – os quais foram geralmente publicados em coletâneas ou em edições de revista –, de modo a pensar a problemática do ensino de filosofia.

Daí em diante, houve um incremento significativo nas pesquisas na área do ensino de filosofia, proporcionando uma

¹² Evento realizado em Piracicaba, São Paulo, em outubro de 2000 na UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba. Tal evento contou com a publicação de uma coletânea: GALLO, Sívio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (Orgs). *Filosofia do Ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 190.

produção bibliográfica ainda não existente até aquele momento na realidade brasileira. E, mais significativo do que o desenvolvimento quantitativo da produção bibliográfica e de pesquisas, é a emergência discursiva que esses eventos proporcionam à área do ensino de filosofia. Dentre os diversos enunciados que começam a circular no debate, chama a atenção aqueles que demarcam a emergência de uma nova forma de pensar a filosofia e seu ensino na realidade brasileira, especificamente os discursos em torno de uma “filosofia do ensino de filosofia”, cujo objetivo é transformar o ensino de filosofia em um problema, de fato, filosófico. São estudos mais recentes que modificaram a percepção do ensino de filosofia. Se até então a filosofia, seu ensino e aprendizagem não constituíam um problema filosófico relevante à comunidade acadêmica, é dessa movimentação em diante que se começa a criar possibilidades de entendê-los como um campo complexo de problematização filosófica, com teorias e questões singulares, como destaca Danelon ao fazer um balanço da área em 2008:

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).

Se retornarmos para o primeiro expressivo encontro entre os professores, já podemos observar que a bandeira do *I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia* é a de que “refletir sobre o ensino de filosofia é também ofício da filosofia” (CORNELLI, 2003, p. 10). Sob o rigor da própria filosofia aproximadamente 250 professores – das mais diversas regiões brasileiras e de outras nacionalidades (Argentina, Uruguai, Itália e França) – encontram um ponto em comum para sua diversidade: pensar a atividade de ensinar filosofia, fazendo deste evento a oportunidade de solidificar bases e estratégias, ampliar contatos e dar início a “singularização de um campo de discussão” (CORNELLI, 2003, p. 10). Um campo que, conforme o próprio nome da coletânea – *Filosofia do Ensino de Filosofia* – comece a pensar filosoficamente os problemas do ensino de filosofia no Brasil.

A ideia por trás de um campo, a partir do qual se pensasse filosoficamente o ensino de filosofia, está sustentada nas condições de possibilidade da filosofia reconhecer como próprio o problema de sua transmissão, das práticas envolvidas no seu ensino e na aprendizagem, algo academicamente visto como um aspecto separado ou como uma questão subalterna. Como já afirmamos anteriormente, os problemas do ensino de filosofia ocupam um lugar de menoridade ou estatuto estritamente pedagógico nas relações universitárias, pois não são considerados um “problema filosófico pelos filósofos que se dedicam aos temas ‘tradicionais da filosofia, amplamente aceitos e compreendidos como pertencentes à verdadeira natureza filosófica’, tais como a ética, a estética, a política e, especialmente, a história da filosofia” (GELAMO, 2009, p. 32). Mesmo que não haja uma tentativa de demonstração por parte

daqueles que propagam esses pressupostos, costuma-se frisar que os grandes filósofos da tradição nunca se dedicaram aos problemas educacionais da filosofia. Por essa razão, como afirmam Gallo e Kohan (2000, p. 181) os “cursos superiores de filosofia, com honrosas exceções, não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da filosofia”. Assim, o ensino de filosofia como um problema filosófico genuíno, a ser desenvolvido como um campo de pesquisa filosófica, é uma luta por 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 das práticas filosóficas” (CERLETTI, 2003, p. 67-68).

Nesse contexto, notamos a emergência de uma perspectiva filosófica que toma o ensino de filosofia como um projeto político-filosófico que busca inaugurar um território na filosofia, **filosofia do ensino de filosofia**, e, dentro dele, pensar as condições e as possibilidades para se ensinar e aprender filosofia **filosoficamente**. Quer-se criar um espaço na contemporaneidade para que, na responsabilidade de professores de filosofia, nosso modo de fazer e ensinar a filosofia ultrapasse os problemas pedagógicos e que filosofemos ante os problemas que permeiam nossas práticas. Isso não significa que há uma desvinculação entre os problemas do ensino de filosofia da educação, pelo contrário, significa que os professores de filosofia, junto com as contribuições da área de educação, não se furtam aos problemas filosóficos de suas práticas. Trata-se, em outras palavras, de territorializar as questões do ensino de filosofia na própria filosofia, como demonstra Silvio Gallo na abertura do *I Simpósio Sudeste do Ensino de Filosofia*:

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 da Filosofia. Um movimento em que os filósofos têm tomado para si a responsabilidade de pensar a prática docente, em seus vários níveis. Um movimento de dar cidadania, no território da Filosofia, à problemática do ensino que, até aqui, só encontrava asilo no território da educação. Trata-se de tirar da educação algo que lhe é próprio? Trata-se de prescindir das contribuições que os especialistas em educação podem trazer para o ensino da Filosofia? Penso que não. Toda contribuição é mais do que bem-vinda. Por outro lado, contudo, não podemos nos furtar a essas preocupações (GALLO, 2004, p. 10).

Como consequência do contexto de emergência desses fóruns e congressos, a proposta de pensar filosoficamente o ensino de filosofia, de desenvolver pesquisas filosóficas na área, terá como crítica e estará muito ligada, sobretudo, à reestruturação da licenciatura. Uma filosofia do ensino de filosofia significará, em boa parte das reflexões, insistir na responsabilidade filosófica com a formação docente e com o futuro da disciplina na educação básica. De nada adiantará lutar pelo retorno da disciplina se não bem formarmos os professores. E é nessa direção que vemos que os responsáveis pela organização da coletânea do *I Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia* fazem questão de chamar a atenção: é preciso “estratégias de debate para que a discussão sobre o ensino de filosofia deixe o anonimato, o espontaneísmo, o didatismo, o pedagogismo e ocupe um lugar central na reflexão dos

cursos de licenciatura de filosofia” (FÁVERO; RAUBER; KOHAN, 2002, p. 9). Não é plausível que os cursos de filosofia continuem a formar os professores sem pensar tal formação com seriedade.

Com a defesa da postura filosófica ante os problemas do ensino de filosofia, de modo a sinalizar a importância e a responsabilidade que o curso de filosofia e os futuros professores teriam com a dimensão educacional da filosofia, começa-se a tensionar a dicotomia entre as questões filosóficas e as questões educacionais. Mobiliza-se, assim, um olhar mais concentrado para a formação filosófico-educacional das licenciaturas, que diz respeito à formação complementar direcionada às práticas de ensinar e aprender filosofia no contexto da educação básica. Apesar disso, pensar filosoficamente o ensino de filosofia não está restrito à dimensão da filosofia na educação básica. Tal projeto político-filosófico cria um campo problemático novo para a filosofia, que busca fundamentalmente tensionar, desde a filosofia, as relações que se tem quando ela é ensinada e aprendida, seja em qual nível institucional educativo for.

Entretanto, a ideia de um novo território na filosofia não pode ser entendida estritamente como se inaugurasse apenas um conjunto teórico de novos problemas em que a produção filosófica serviria só para fundamentação das atividades de ensinar e aprender filosofia. De fato, quando as práticas educativas com a filosofia são dimensionadas como um problema realmente filosófico, o seu exercício exige de seus agentes um compromisso com a pesquisa filosófica. Ensinar e aprender filosofia, pela especificidade filosófica que os envolve, impele o professor a adentrar ao registro teórico e tensionar os pressupostos e as implicações de suas práticas. Implica,

de um lado, um compromisso com a pesquisa filosófica. Só que pensar uma filosofia do ensino de filosofia significa também reviver a relação filosófica intrínseca às suas práticas educativas. É pensar o exercício filosófico enquanto ensino, aprendizagem e formação, de tal forma a 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.

Essa nova perspectiva nos ajuda, principalmente, a problematizar a hierarquia universitária existente entre a pesquisa e a docência, entre o bacharelado e a licenciatura. Apesar de boa parte dos estudantes do curso de filosofia ter como alvo a licenciatura, como também é o caso do curso da UNESP, não há essa preocupação com a dimensão educativa da filosofia, sequer um incentivo. No jogo de poder das hierarquias acadêmicas, no campo constituído de saber filosófico, as pesquisas guardam ainda traços da filosofia enquanto as relações filosófico-educacionais não são consideradas como tal. Estas, em muitos dos casos, são apenas caracterizadas mais como um ofício de subsistência ao pesquisador do que uma prática filosófica. De certa forma, os pesquisadores são considerados responsáveis pela **produção** de conhecimentos. Mesmo que, dentro da produção da pesquisa filosófica nas universidades, a criação do pesquisador não seja, em muitos dos casos, considerada semelhante aos filósofos da tradição, prevalece ainda um pressuposto e uma **defesa** da existência de um processo filosófico, seja elaborando um comentário original, seja produzindo uma atualização historiográfica dos problemas perenes da filosofia. De uma maneira ou de outra, há uma atualização no **corpus** da filosofia, que implica,

se não a produção teórica propriamente dita, uma renovação e atualização dela no presente. Já o exercício docente está mais próximo da **reprodução**, divulgação e circulação do saber filosófico produzido através das relações educacionais do que um ato **criativo** filosófico. Quem é professor nada há a atualizar na filosofia, uma vez que sua função realiza apenas uma mediação, uma circulação e divulgação da cultura filosófica. Se há criação, esta é considerada estritamente didática.

Por essa razão, enquanto a universidade reconhece a pesquisa, fundamentalmente concentrada nas práticas historiográficas e no comentário, como algo da natureza filosófica, isso não vale para o registro educacional da filosofia. E isso até se considerarmos a função do professor na graduação, já que a iniciação à filosofia não coincide com a iniciação à prática filosófica. Pode até ser que o filosofar seja a meta final de todo o processo – é constante ouvirmos para ousarmos filosoficamente somente no doutorado ou até depois, quando atingirmos o amadurecimento necessário –, mas o ensino de filosofia é encarado muito mais como uma propedêutica cultural do que um exercício no filosofar. No entanto, pensar o ensino de filosofia como um problema filosófico resgata, traz ao cenário de debate, justamente essa potencialidade filosófico-educacional de ensinar e aprender filosofia. Já não haveria uma dissociação entre ensinar e produzir filosofia, entre os aspectos educativos e os aspectos filosóficos, o processo educativo já nos remeteria ao exercício do filosofar. Ou seja, do mesmo modo que a pesquisa já é considerada um ato criativo filosófico, que agora passaria a incluir as temáticas do ensino de filosofia, as práticas educativas com a filosofia seriam um ato filosófico por excelência.

A construção de um projeto que cultive uma perspectiva filosófica com o ensino de filosofia em cenário nacional terá suas ressonâncias na UNESP, recepcionada fundamentalmente pelas pesquisas e prática docente dos integrantes do ENFILO. Independentemente do registro em que o ensino de filosofia é praticado, seja na educação básica, na universidade, ou em espaços não formais, seja qual for o estatuto da pesquisa desenvolvida – iniciação à docência, iniciação à pesquisa científica, mestrado ou doutorado –, o ENFILO assume o desafio de estabelecer uma *relação* filosófica com o ensino de filosofia. Isso significa que o filosofar é a condição fundante das relações com o ensinar e aprender filosofia, tanto de um ponto de vista da necessidade dos integrantes do grupo se vincularem filosoficamente às práticas de ensinar e aprender, de forma a pensar os limites e as possibilidades educativas da filosofia pela própria filosofia, tanto como experienciar, dentro das relações institucionais e não-institucionais, o filosofar com os não-filósofos ou pretendentes a filósofos por assim dizer. Sendo assim, se quisermos entender a proposta da disciplina *Problemas filosóficos do ensino e aprendizagem da filosofia* é preciso associá-la a esse projeto político-filosófico que procura constituir-se como uma **filosofia do ensino de filosofia** nas discussões nacionais da área e perceber como essas reflexões coletivas passam a adquirir corpo em nosso contexto universitário, de modo que fizesse sentido problematizar filosoficamente as práticas de ensinar e aprender filosofia consolidadas institucionalmente, para além de um registro meramente pedagógico.

Entendemos o ENFILO como o núcleo que recepciona esse projeto-filosófico na UNESP, a partir do qual a proposta da

disciplina encontrava sustentação e fazia ressoar essa demanda nacional em crescimento no Brasil. Mas a proposta *diferencia-se* no espaço regional, incorporando as demandas contingenciais de nosso curso, e os próprios acontecimentos em torno da disciplina podem nos indicar essas diferenciações. A proposta dessa disciplina em 2012, recusada pelo conselho do curso no mesmo ano, só tomaria a forma de uma disciplina optativa no currículo do curso de filosofia da UNESP pela associação do professor Trajano em 2013. Para que ela fosse aceita, foi-se exigido a participação de um integrante do próprio departamento de filosofia, e, em razão da temática, o seu nome passou a ser o mais indicado. Desse encontro nasceria a nova disciplina, agora intitulada *Questões da filosofia e seu ensino*, a ser ministrada pela primeira vez no ano de 2013, em que o professor Trajano aparecia como principal autor e Gelamo como auxiliar – com isso, a sede da disciplina passou a ser o departamento de filosofia. A mudança do nome da disciplina não pode ser vista apoliticamente: a supressão do termo “filosófico” mostra o não reconhecimento institucional do caráter filosófico da temática, assim como a substituição de “problemas” por “questões” não deixa de ser uma forma de abrandar a tensão filosófica existente com o ensino de filosofia. Isso aponta o conflito com a proposta e que a conquista desse espaço institucional não foi tão simples conforme possa parecer em nossa análise. De fato, os estudantes do curso de filosofia encabeçaram a disciplina, de modo a pressionar, tanto nas reuniões departamentais e do conselho de curso, pela adesão a essa proposta. Se a disciplina foi aceita, nem que ainda a contragosto, é porque houve uma luta estudantil por um espaço de formação em que se pudesse pensar filosoficamente os problemas de ensinar e aprender

filosofia, somando-se ao peso especial de autoridade do prof. Trajano, uma das figuras mais antigas do curso e muito respeitada.

Mesmo que boa parte dos estudantes envolvidos tivessem algum vínculo com o ENFILO, tanto entre esses estudantes quanto aos outros que não eram próximos do grupo havia ainda um interesse em comum pelo destino do curso de filosofia da UNESP. Prevalencia um cenário de turbulência e insatisfação com o tipo de formação que nós tínhamos, cujas pulsões já eram fomentadas na graduação, principalmente pela figura do professor Trajano. Por essa razão, se quisermos entender a emergência da disciplina seria muito difícil ignorar a presença e os caminhos já abertos através de sua convivência no campus. O ensino de filosofia universitário e a formação de filósofos no Brasil foram questões que costumeiramente atravessaram suas práticas filosóficas e que desenvolvia no curso de filosofia da UNESP, cultivando, entre os estudantes da universidade, um cenário propício para as reflexões oferecidas pela disciplina. Quando os estudantes encabeçaram a luta pela disciplina nos conselhos de curso e reuniões do departamento, é porque, de certa forma, levavam também adiante as indagações e as inspirações do professor Trajano, as quais pareciam se correlacionar com as propostas filosóficas da disciplina. Muito mais do que um mero vínculo institucional, o professor Trajano tem uma participação fundamental na emergência dessa disciplina.

Nesse sentido, a emergência da disciplina *Questões da filosofia e seu ensino* precisa ser contextualizada, de um lado, com a inauguração de uma filosofia do ensino de filosofia, que procurava criar um território na filosofia para o qual a filosofia, seu ensino e aprendizagem se tornassem um problema filosófico. De outro,

torna-se fundamental considerar que as reflexões da proposta disciplinar coincidiam com os problemas apresentados pelo professor Trajano. Problematizações estas que, certamente, influenciaram não só os estudantes do curso na época em que se propôs a disciplina, como é o caso de um dos autores deste texto – criando uma extensão problemática para a temática – mas que também tiveram suas ressonâncias, na década anterior, no outro autor deste texto, na época ainda estudante de filosofia. Isso porque os próprios caminhos escolhidos por este para desenvolver a disciplina, apesar de se amparar no campo das pesquisas do ensino de filosofia, tem como característica alguns olhares para os problemas do ensino de filosofia universitário brasileiro que não foi muito comum àquela movimentação dos anos 2000 – já que este movimento tem como olhar mais a formação filosófico-pedagógica, que diz respeito propriamente à licenciatura de filosofia – e que, por essa razão, ressoa sua substancialidade à convivência com o professor Trajano. Assim, o que queremos na próxima seção é explorar um pouco do pensamento do professor Trajano a fim de demonstrar nossa leitura da emergência da disciplina. Para tanto, o apresentaremos a partir de nossas memórias e de nosso convívio com suas práticas, focalizando em alguns de seus textos em que ele traz as problemáticas sobre o ensino de filosofia e a formação universitária brasileira.

Filosofar para formar filósofos: um olhar crítico à filosofia universitária brasileira

Essa situação anômala e crônica tem, felizmente, gerado um descontentamento crescente entre estudantes de Filosofia no Brasil. E, na verdade, esse descontentamento é uma das coisas mais valiosas que temos agora, tanto mais que ele vem acompanhado de desejo de mudança, de reforma. (ARRUDA, 2013, p. 50)

Ser afetado pelos hábitos instituídos, pelas ordenações e relações vigentes, e problematizar os motivos que os tornam desse modo e não de outro são atitudes que parecem imprescindíveis ao filosofar. Assim defendia o professor Trajano, fazendo questão, em suas aulas, de deixar os estudantes perplexos, de chacoalhar as perspectivas situadas, os preconceitos e estereótipos encarnados, a fim de que saíssem de seu estado habitual de conforto. Decerto, era muito difícil passar ileso por suas aulas, não se incomodar com suas provocações e com o modo como as conduzia.

Longe das diretrizes tradicionais que guiam uma aula, principalmente àquelas de cunho expositivo, o professor Trajano nos **iniciava** à filosofia de maneira totalmente diferente. Não parecia acreditar no ensino de filosofia enquanto uma disciplina expositiva, isso porque, conforme aponta em sua entrevista à revista *Kínesis*, nas “disciplinas expositivas não havia, e ainda não há, espaço para o filosofar, isto é, para debater a temática filosófica” (MORAES; GIROTTI; 2013, p. 9). De fato, o professor Trajano tentava colocar em sala de aula o que considerava o essencial da filosofia: uma discussão temática dos problemas filosóficos. Para ele, “os problemas

da filosofia são absolutamente centrais nela e em toda sua história, desde o começo, na Grécia”. Lidar com os problemas é a condição epistêmica imprescindível à criação filosófica, uma vez que “um problema, e só um problema, é o que gera espanto ou perplexidade” (ARRUDA, 2013, p. 25).

Embora reconhecesse que os problemas só valessem para a filosofia na medida em que têm efeito naqueles que os pensam, ou seja, o interesse pelo problema filosófico jamais pode ser transmitido, ensinável, suas aulas nos mostravam que os problemas podem ser encorajados, intensificados ou até diminuídos – como é comum acontecer nas disciplinas de filosofia que focalizam o objetivo nos textos do que nos problemas. O desafio das suas aulas de filosofia era justamente permitir que os estudantes vivenciassem os problemas em seu caráter pulsante, afinal, como afirma Arruda (2013, p. 48), “sem esse contato vivo, cultivado e regular com a problemática, permaneceremos estranhos à filosofia”. Por essa razão, os temas e suas respectivas problemáticas ganhavam a centralidade em seu exercício docente, sempre nos incentivando a pensá-los de modo argumentativo, recorrendo aos filósofos na medida e proporção em que as temáticas os evocavam, e não simplesmente a comentar o que determinados filósofos haviam sobre eles já escrito¹³.

¹³ A seguir referenciamos a lista de uma série de teses que deveríamos problematizar como trabalho final do curso, a qual acreditamos bem expressar sua proposta disciplinar: 1) Quais os limites do controle da sociedade sobre a liberdade do indivíduo. 2) O problema do determinismo e do livre-arbítrio. 3) O que havia eticamente de errado com: o aborto, a eutanásia e o suicídio assistido? 4) Ninguém é mau voluntariamente e consciente. 5) O prazer é nosso bem principal e inato. 6) O homem nasceu livre e em todos os lugares ele está acorrentado. 7) Renunciar a sua liberdade é renunciar a sua qualidade de homem? 8) O que é pensar livremente? 9) O que se entende por “liberdade de pensamento”? Pode essa liberdade se tornar abusiva? 10) Discuta a teoria segundo a qual os fins justificam os meios. 11) O que fundamenta nossa certeza sobre as questões morais (exemplo: incesto)? 12) Por

E, dentro de sua concepção formativa, as aulas expositivas jamais dariam conta de iniciar os estudantes às problemáticas, porque simplesmente a filosofia só pode ser apresentada, os estudantes só podem ser a ela iniciados, através da própria prática com o filosofar. É preciso, então, que a sala de aula seja o lugar do exercício com o filosofar:

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 do autor).

que razão deve-se obedecer as leis, mesmo se elas forem injustas? 13) A sociedade é, para as pessoas que a compõe, um fim ou um meio? 14) O homem só é um homem quando está entre outros homens. 15) Que características devem ter uma sanção para ela seja eficaz? 16) Qual é o elemento principal da felicidade humana? 17) A sinceridade para consigo mesmo é mais difícil do que a sinceridade para com os outros.

Em sua condição de arte, de atividade, nós estudantes jamais poderíamos ser iniciados pelo recurso expositivo. Pouco adiantará oferecer cursos temáticos que ainda mantenham uma relação expositiva com os problemas filosóficos, uma vez que a iniciação à filosofia significa trabalhar com certas motivações e habilidades que só um professor de filosofia, que necessariamente seja filósofo, poderá exercitar com os seus estudantes. Ou seja, os cursos temáticos, para desenvolverem a arte do filosofar, precisam ser ministrados “no estilo de um filósofo e não de um historiador das ideias ou de um comentador de obras”, de tal forma que o “currículo, e o modo como é praticado, precisam por a discussão de temas no centro do curso” (ARRUDA, 2013, p. 46-47). E era justamente nesse sentido que funcionavam as aulas do professor Trajano: exercitava o debate, a apuração dos problemas e o diálogo intersubjetivo com a tradição filosófica, tendo-o como exemplo e estimulador desse exercício filosófico coletivo.

Sua postura como docente está diretamente relacionada com sua percepção crítica da filosofia universitária no Brasil. Era uma reação ao que se havia instalado em solo brasileiro, e que o próprio professor Trajano havia sofrido na pele quando discente e pós-graduando (mestrado) de filosofia da USP, entre as décadas de 1960 e 1970. Na sua experiência formativa no curso de filosofia da USP, conta-nos o autor que “o peso do comentário estava em todas as disciplinas”, e eram raras as possibilidades de escrever sobre temas, pensar e debater os problemas de interesse próprio. Inclusive, este era um descontentamento de boa parte daqueles que cursavam filosofia na época: “uma das coisas que alguns de nós

reivindicávamos no curso era a formação de filósofos também, não apenas de analista de texto” (MORAES; GIROTTI, 2013, p. 4).

Apesar de reconhecer o valor da análise de texto, do trabalho do comentário filosófico e da historiografia da filosofia na formação do filósofo, o professor Trajano entendia que no Brasil, em razão de sua implementação universitária, a formação filosófica foi reduzida ao estudo direto e no original dos textos filosóficos, apostando-se em uma metodologia supostamente suficiente para compreendê-lo científica e objetivamente segundo as razões do autor estudado. Se um dos argumentos desse rigor acadêmico é o desencadear no país de um vasto conhecimento das línguas estrangeiras dominantes no cenário internacional e o desenvolvimento de uma competência reconhecida no trabalho científico de comentário das obras filosóficas, a concentração nesse tipo de estudo tomou a centralidade dos cursos de filosofia. O exercício do comentário predominou ante o exercício do historiador das ideias filosóficas e dos estudos temáticos de filosofia, criando um domínio generalizado do comentário de obras, intitulado pelo professor Trajano como regime do **comentarismo** na filosofia. Para ele, é esse regime que nos impede de pesquisar e ensinar filosoficamente na universidade, e precisa ser combatido caso queiramos mudar o cenário da academia brasileira. É a prática do comentário que, ao ser transmitida de geração em geração de professores, capilarizada no modo hegemônico de ensinar e aprender filosofia, se torna o principal empecilho do filosofar brasileiro, porque obscurece a força dos problemas para construção do filosofar e foca nas obras apenas como objeto de comentários.

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. [...] Nesse regime de 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 os problemas filosóficos, e não em relação com as obras que vão ser objeto de comentário (ARRUDA, 2013, p. 51-52).

Embora algumas discordâncias com a leitura da institucionalização do curso de filosofia da USP, de tal forma que sua crítica parece mostrar uma continuidade de práticas entre as gerações, o que pode ser questionado, na citação acima o professor Trajano evoca a esperança de mudança da universidade brasileira. Ele mesmo nunca ficou de braços cruzados esperando. Para escapar desse registro formativo, recorreu à realização do doutorado na Inglaterra, onde pôde realizar sua tese de doutoramento trabalhando tematicamente a filosofia. O entusiasmo para formar filósofos, para que os estudantes em filosofia sejam aprendizes de filósofos e não apenas de comentadores e historiadores da filosofia, é uma transformação operada de sua experiência no exterior, deixando-nos um legado de convivência na UNESP certamente marcante. Como ele próprio diz em entrevista: “Voltei numa outra encarnação. Como

professor, e também como pesquisador, orientador, estava muito interessado em, responsável por, e comprometido com a missão de contribuir com a formação temático-filosófica de meus alunos” (MORAES; GIROTTI; 2013, p. 9). Nessa outra fase, não cansou de transformar suas aulas, suas pesquisas, suas orientações, suas participações em eventos na UNESP, enfim, sua convivência universitária em uma prática de resistência ao instituído na universidade brasileira. Tratou de defender, a partir de seu próprio exemplo, que o filosofar é algo que se aprende através do exercício, do estímulo, da problematização das temáticas filosóficas, e que o futuro da filosofia no Brasil dependeria da correção das práticas e dos pressupostos então instituídos em nossas universidades.

Quando pensamos na emergência da disciplina *Questões da filosofia e seu ensino*, vemos o encontro de movimentações ocorridas em frentes distintas, mas com muitas causas em comum, que se reelaboram na UNESP e criam um cenário de tensão problemática com as práticas hegemônicas de ensinar e aprender filosofia de nossa universidade. É o encontro de dois projetos político-filosóficos simultâneos: olhar filosoficamente para esse regime universitário em suas entrelinhas e desdobramentos históricos, de modo a dar maior densidade às críticas já realizadas pelo professor Trajano; e realizar uma problematização filosófica da ensinabilidade e aprendibilidade da filosofia, dando continuidade a esse recente projeto nacional, cujas mudanças só podem acontecer, de fato, nas relações microfísicas de cada universidade e curso de filosofia.

A adesão à proposta da disciplina, por parte dos estudantes, certamente não tem a ver exclusivamente com a abordagem da disciplina, mas com a possibilidade que os estudantes encontraram

condições discursivas para problematizar a distância entre os desejos de filosofar e o curso de filosofia da UNESP. Muitos desses estudantes tinham como modelo e já se amparavam nas problematizações do professor Trajano, cuja convivência universitária não só trazia uma outra relação formativa com a filosofia, mas também um questionamento da maneira como a universidade brasileira e a nossa universidade formavam os futuros filósofos.

Para terminar essa seção, gostaríamos de trazer o complemento do trecho utilizado na epígrafe, de modo a acentuar a importância que o professor Trajano vislumbrava nessa inquietude com o que está, em termos de filosofia, estabelecido em nossas universidades brasileiras. Inquietude que, no caso da UNESP, ele sempre foi um dos agenciadores. Não obstante o vasto domínio do comentário de texto na produção e em nossa maneira de ensinar e aprender filosofia na contemporaneidade, casualmente ocorrem algumas movimentações contrárias, descontentes com a forma que as coisas andam e em busca de uma reconfiguração da filosofia que praticamos:

Essa situação anômala e crônica tem, felizmente, gerado um descontentamento crescente entre professores e estudantes de Filosofia no Brasil. E, na verdade, esse descontentamento é uma das coisas mais valiosas que temos agora, tanto mais que ele vem acompanhado do desejo de mudança, de reforma. Esses portadores do desejo de mudança, de reforma filosófica, são neste momento um contingente muito precioso. O descontentamento com o estado de coisas comentarista e associado ao desejo de mudança, são um sinal de seriedade e

profundidade filosóficas, de desejo de libertação do modo dominante que trava e sufoca o ensino e a pesquisa em Filosofia entre nós (ARRUDA, 2013, p. 52).

Considerações Finais

Desde 2017, a disciplina *Questões da Filosofia e seu Ensino* foi integrada à grade curricular obrigatória apenas da licenciatura, a fim de atender à reestruturação da carga horária promovida pelo Conselho Estadual de Educação, CEE nº 111/2012. A questão educacional da filosofia é ainda relegada a um segundo plano no curso e os problemas de ensinar e aprender filosofia são associados especificamente ao horizonte da educação básica, ao contrário do que foi defendido desde a proposta inicial da disciplina. Se a distância e a falta de experiência com a educação básica poderiam supostamente justificar um posicionamento teórico mais resguardado do departamento de filosofia em relação aos problemas da licenciatura, tornando-a secundária nas preocupações institucionais – o que nem assim é justificável, conforme apontamos na seção acima –, são raras as problematizações próprias à problemática do ensino de filosofia no registro universitário. Com a morte do prof. Trajano, perde-se um companheiro crítico de nossa formação filosófica e, a cada ano, forma-se uma série de filósofos, bacharéis e licenciados em filosofia, sem, em muitos dos casos, sequer serem questionados os sentidos dessa formação, os problemas filosóficos envolvidos nesse percurso, sustentando um projeto formativo no automatismo dos pressupostos e das práticas instituídas – uma atitude antifilosófica, por sinal.

Mesmo assim, toda a movimentação ocorrida em 2012 e o oferecimento da disciplina *Questões da Filosofia e seu Ensino* em caráter optativo nos anos seguintes foram importantes para incentivar as discussões realizadas posteriormente em torno da reestruturação do curso de filosofia da UNESP, e, de certa forma, prepararam o terreno para a criação de mais duas disciplinas filosóficas em torno da filosofia e seu ensino, então intituladas *Prática de Ensino I e II*, atualmente sob nossa responsabilidade. Em uma primeira análise, a criação dessas duas disciplinas, mais a inserção obrigatória da *Questões da Filosofia e seu Ensino* pode associar-se estritamente à demanda da resolução CEE n. 111/2012, exigindo um número maior de disciplinas “didático-pedagógicas” na formação das licenciaturas. Em outras palavras, essas disciplinas podem ser consideradas uma justificativa institucional ao art. 10 de tal resolução na medida em que ambas ofereceriam o aprofundamento de “didáticas e das metodologias de ensino próprias dos conteúdos a serem ensinados”, no caso específicas à área de filosofia. Existindo ou não o debate filosófico em torno do ensino de filosofia, possivelmente disciplinas seriam criadas para cumprir a carga horária demandada, as quais burocraticamente poderiam ser justificadas nesse registro específico de problematização. Entretanto, o início de uma problematização filosófica do ensino de filosofia deu a possibilidade de o curso ter, de fato, um espaço institucional de três disciplinas responsáveis por trazer essas discussões no registro filosófico que elas demandam, abordando as próprias especificidades inerentes à ensinabilidade e aprendibilidade da filosofia, por exemplo. Atualmente, a proposta disciplinar das *Questões da Filosofia e seu Ensino* é ampliada e desenvolvida na *Prática de Ensino I e II*,

assumindo esse compromisso filosófico com o ensino de filosofia, apesar das práticas educativas da filosofia serem ainda deflacionadas se comparadas com a formação do bacharelado no curso – não são raros os relatos dos estudantes, que se somam à nossa percepção, do desprestígio que os projetos da licenciatura, tal como o PIBID, sofrem se comparado às pesquisas de iniciação científica.

Ainda que apenas para os estudantes de licenciatura, essas três disciplinas são usadas como espaços-institucionais com o intuito de tensionarmos os porquês nós ensinamos e aprendemos filosofia de determinada maneira e não de outra, os problemas filosóficos do ensino e da aprendizagem da filosofia. Percebemos, com isso, que muitos estudantes se inquietam com os pressupostos e as práticas estabelecidas, e que têm, por sua vez, algumas críticas ao estado de nossa formação filosófica. Isso ainda é pouco. Faltam-nos espaços na universidade que permitam uma problematização da ordem vigente, e se criem outras possibilidades de fazer, ensinar e aprender filosofia. Talvez com os textos que permearão a presente coletânea, cada um trazendo sua experiência e apresentando as memórias de todas as tensões e desafios enfrentados para repensar o nosso curso de filosofia, as fagulhas de perplexidades possam ser estimuladas e passem a voltar, com maior frequência, a habitar nossas relações acadêmicas.

A movimentação em torno da proposta disciplina, desde a demanda dos estudantes do ENFILO até a incorporação da bandeira pelos estudantes do curso e a associação do prof. Trajano, amplificou o que era propriamente uma política de trabalho restrita ao ENFILO e se transformou em uma política-filosófica de resistência ao instituído na UNESP. Entre as pressões, os silenciamentos e as

disputas institucionais pelo espaço da filosofia, surgiram uma série de pesquisas – iniciações científicas e docentes, dissertações e doutorados –, novas disciplinas foram criadas, professores que hoje habitam a salas do ensino médio e das universidades foram formados, levando adiante uma política-filosófica de pensar filosoficamente a filosofia, seu ensino e aprendizagem. Talvez só com esses acontecimentos que os integrantes do ENFILO puderam sentir a importância de territorializar os problemas do ensino de filosofia no terreno da própria filosofia na contemporaneidade. Por certo, perceberam que a construção de novos espaços para se praticar a filosofia dentro da universidade e na escola passa por uma resistência constante às nossas heranças universitárias, o que significa também uma luta pelo alargamento dos limites institucionais impostos pelo selo da tradição.

Olhando a trajetória dos nossos recentes passos na universidade, seria impossível desvincular nossa formação de todos os encontros suscitados pela participação nas movimentações por um curso de filosofia mais próximo do que almejamos. Como dizia o professor Trajano, o descontentamento com o estado de coisas é um sinal de seriedade e profundidade filosófica, nesse caso, é um compromisso consigo e com o curso de filosofia, uma política-filosófica, que estudantes e professores são convidados a integrar na condição de filósofos.

Referências

- ARANTES, Paulo Eduardo. **Um Departamento Francês de Ultramar**: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994.
- ALVES, Dalton. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradição na LDB. Campinas: Autores e Associados, 2002.
- ARRUDA, Antonio Trajano Menezes. Filosofia geral e problemas metafísicos. *In*: PRADO, Lúcio Lourenço; SCHLÜNZEN JR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Morya (Org.). **Filosofia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. v. 1. p. 15-54. (Coleção Temas de Formação).
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- _____. **Lei Federal n.11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 12 mar. 2018.
- CARRILHO, Manuel Maria. **Razão e transmissão**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987.

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

CRUZ COSTA, João. A situação do ensino filosófico no Brasil. *In*: CRUZ COSTA, João. **Panorama da História da Filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1959.

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

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

_____. Apresentação do dossiê. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 15-22, jul./dez. 2008.

GALLO, Sívio. Apresentação. *In*: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 9-12.

_____. Filosofia: Construindo os caminhos do ensinar e aprender. *In*: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes (Org.). **Filosofia: caminhos do ensinar e aprender**. 1. ed. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 5-15.

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

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

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.

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

FÁVERO, Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. Apresentação. *In*: FÁVERO, Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. Unijuí, Brasil, 2002. p. 9-18. (Coleção Filosofia e Ensino).

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Prefácio introdutório de “A Religião de Platão”. *In*: GOLDSCHMIDT, Victor. **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

PINTO, Silmara Cristiane *et al.* Ensino de filosofia em espaços não formais: notas de uma experiência. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 657-70, set./dez. 2015.

PRADO JÚNIOR, Bento. As filosofias da Maria Antônia (1956-1959) na Memória de um Ex Aluno. *In*: SANTOS, Maria Cecília Loschiavo (Org.). **Maria Antônia**: uma rua na contramão. São Paulo: Nobel, 1988. p. 66-81.

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. Um olhar para os vestígios da historiografia da filosofia nos documentos oficiais e na tradição formativa do professor de filosofia. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 111/2012. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, 03 mar. 2012.

TEIXEIRA, Livio. Quelques Considérations Sur La Philosophie Et L'étude de L'Histoire de La Philosophie Au Brésil. *In*: SCHUHL, Pierre-Maxime et all. **L'Histoire De La Philosophie**. Ses Problèmes, Ses Méthodes. Paris: Editions Fischbacher, 1964.

UNESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia**. Marília, [19-?]. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

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, jul. 2019. ISSN 0104-6675. Disponível em: <http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/659>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Reflexões acerca da formação em Filosofia na UNESP através dos porquês e contribuições de uma disciplina sobre as “Questões da filosofia e seu ensino”

Amanda Veloso GARCIA¹

“Não se deixe dominar pela inércia do hábito”.
(Antonio Trajano Menezes Arruda, 2011, p. 18)

“Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2012) se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)?

*Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo?
[...] Por que o que hoje conhecemos como teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência sócio-histórica e na visão de mundo de homens destes cinco países?
Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais?”.*
(Ramón Grosfoguel, 2016, p. 26-27)

“aqui, em nosso Departamento, a história da filosofia faz as vezes de filosofia” (Paulo Arantes, 1994, p. 135)

¹ Professora de Filosofia do IFRJ/Pinheiral. Email: amanda.garcia@ifrj.edu.br

Introdução

Neste capítulo me proponho a pensar o que envolveu o debate acerca da inserção da disciplina “Questões da filosofia e seu ensino” e de que modo seus desdobramentos impactaram na formação em Filosofia na UNESP. Para isso, refletirei também sobre acontecimentos que se seguiram ao oferecimento desta disciplina a fim de apontar seu impacto no corpo discente. Devido à importância do Prof. Antonio Trajano Menezes de Arruda para seu oferecimento, bem como para o curso de Filosofia da instituição como um todo, o que aprendi com ele será eixo central das reflexões que serão realizadas. Pretendo com isto apontar as contribuições e limites da formação filosófica que recebi, refletindo de que modo isto impactou em minha atuação enquanto docente de Filosofia e como filósofa.

Portanto, o capítulo contará com duas seções. A primeira versará sobre a formação que recebi, trazendo experiências pessoais e as reflexões do Prof. Trajano sobre os cursos de Filosofia no país. Na segunda seção, discutirei o que aprendi para além das salas de aulas, conectando com a importância de inserção da disciplina “Questões da filosofia e seu ensino” para a reestruturação de curso e os *Encontros de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP* e *Encontros de Pesquisa na Pós-graduação em Filosofia da UNESP*.

Filosofia nas “grades” curriculares: qual forma(ta)ção filosófica recebemos?

Para delinear qual formação filosófica recebi no curso de Filosofia da UNESP, começarei esta seção trazendo o que consta em referenciais oficiais do curso e levantando algumas questões. No site da instituição² encontra-se o seguinte perfil almejado para o curso de Filosofia:

A vocação que se espera do estudante de filosofia é o interesse por assuntos abstratos e o gosto de refletir sobre diferentes respostas à mesma indagação teórica. O prazer de ler e estudar e a satisfação de dominar línguas estrangeiras, tanto grego e latim, quanto inglês, francês, alemão e italiano (que pouco a pouco se tornam familiares, dada a importância que têm para a pesquisa em filosofia), são também desejáveis. Vida cultural ativa, consciência política e presença constante na biblioteca são o tempero e o charme do estudante e do pesquisador (UNESP, 2007, n. p.).

Já no “Projeto Pedagógico”, consta o seguinte perfil:

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 da reflexão, bem como comentários de alta especificidade técnica e erudição histórico-

² <https://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/filosofia/perfil-profissional/>

filológica. 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 (UNESP, 2010, p. 1).

Mais adiante o documento afirma que a “História da Filosofia” é a ““espinha dorsal” da estrutura curricular” (UNESP, 2010, p. 1), sendo a fonte para o desenvolvimento e “comentários de alta especificidade técnica”. Sobre o ensino de filosofia afirma que “no segundo grau passa significativamente pela mediação do livro didático” (UNESP, 2010, p. 3) e, portanto, o treinamento na “explicação de texto”, comum ao Bacharelado e a Licenciatura, é a principal ferramenta do graduado na instituição. Algumas perguntas emergem a partir disso: por que a História da Filosofia é a “espinha dorsal da estrutura curricular”? Por que o ensino de filosofia deve ser mediado pelo livro didático e a explicação de texto? As fontes primárias da filosofia são os autores consagrados do ocidente ou o mundo?

Considero que não é um mero detalhe que a história da filosofia apareça em letras maiúsculas no documento, pois não se trata de qualquer história do pensamento filosófico, mas sim de uma “história única”, patriarcal e eurocêntrica, nos termos apontados pela nigeriana Chimmamanda Ngozi Adichie (2009). Isto motiva a pensar por que a instituição omite a palavra “Político” na expressão “Projeto Pedagógico”, embora seja senso comum a compreensão de que todo documento desse tipo é um “projeto **político**-pedagógico”.

Até mesmo porque, pelo que vou discutir neste capítulo, tal documento não pode ser considerado em nenhum sentido neutro.

Para refletir sobre tais aspectos, trarei minha experiência com o curso, pois, ainda que documentos oficiais revelem ideologias centrais, a maior parte da formação está para além das ementas curriculares, embora estas digam muito sobre os cursos. Tal formação oculta aparece na maneira como os temas são abordados, nas práticas de ensino, nos parâmetros avaliativos, na escolha das palavras pelos docentes, entre outros, é desta forma que aprendi o que deveria pensar sobre a filosofia.

Logo no primeiro semestre, tive aulas com o Prof. Antonio Trajano Menezes de Arruda. Durante esses momentos, as expectativas que tinha sobre o curso encontraram lugar, foram acolhidas, pensadas coletivamente, viradas ao avesso pelos questionamentos que as aulas e a presença do Prof. Trajano inspiravam. Suas aulas se caracterizavam por serem especialmente provocativas, incentivando a participação discente e a elaboração de ideias próprias a partir de temas filosóficos. No entanto, pareciam um mundo à parte, pois, na grande maioria de disciplinas que tive durante a formação, uma perspectiva bastante restrita do pensamento filosófico ecoava.

Com poucas exceções, recebi uma formação exclusivamente pautada em filósofos europeus e estadunidenses, em sua quase totalidade homens brancos. Aprendi que não era, e talvez nunca seria, filósofa e que precisava me ater a entender tais autores, sem refutar, para não “arrombar portas abertas”, frase que ouvi diversas vezes durante o curso. Isso fica evidente na análise de documentos

como este supracitado, que em nenhum momento apontam como um dos objetivos de o curso de Filosofia formar filósofos/as/es. Nos documentos oficiais das graduações em Filosofia no Brasil é difícil encontrar como objetivo transformar discentes em filósofos/as/es, é um legítimo tabu se colocar nesse lugar, que é visto como restrito a poucos “gênios iluminados” ou àqueles que possuem Doutorado em Filosofia. Assim, também aprendi que precisava me inserir nessa racionalidade universal e sua correspondente metodologia, que exigia que a filosofia a ser escrita em uma linguagem específica – e também em línguas específicas, como podemos observar no perfil almejado supracitado – e que procurava fazer com excelência a reprodução do pensamento de tais autores consagrados europeus. As tentativas de pensar os problemas cotidianos que me afetavam de forma autônoma, sem me amparar em filósofos europeus e estadunidenses, eram vistas como algo a ser evitado, um desvio, como algo não rigoroso e até mesmo ingênuo. Não podemos esquecer que a linguagem está intrinsecamente relacionada ao pensamento, de maneira que a opção por uma língua implica na adoção, e ao mesmo tempo na limitação, de um sistema amplo de pressupostos e conceitos que são expressos por ela. Nesse sentido, o incentivo ao aperfeiçoamento de línguas como “inglês, francês, alemão e italiano” (UNESP, 2007, n. p.) funciona como uma forma de incentivar a reprodução de seus pensamentos e de sua racionalidade específica, que não costuma ser associada às línguas não europeias. Ainda que tais línguas possam funcionar como ferramentas interculturais, em um contexto em que apenas um rol restrito de saberes tem espaço, o resultado é o fomento de uma racionalidade restrita aos interesses dominantes, pois não se trata de

um aprendizado para o diálogo, mas sim para a leitura e reprodução adequada dos textos originais.

Tal contexto inicialmente me levou a um sentimento de incapacidade, pois eu não cumpria os requisitos da filosofia que era imposta. Os anseios que me fizeram gostar de filosofia estavam bastante distantes desses espaços de formação universitária. No entanto, o Prof. Trajano me possibilitou compreender tal cenário, o que fez com que eu não desistisse do curso. Ele distinguia a filosofia no Brasil em três modalidades existentes: a) História da filosofia, b) Comentário de filósofos, c) Filosofia propriamente dita. A **história da filosofia** corresponderia a uma descrição detalhada que visa a apontar a continuidade ou ruptura ocorrida no pensamento filosófico de diferentes períodos. Por sua vez, o **comentário de filósofo** constitui-se da análise do pensamento ou de algum conceito específico da obra de um filósofo. Por fim, para ele, a **filosofia propriamente dita** é de cunho temático e não se restringe à reprodução do pensamento de um filósofo ou período histórico, trata-se da criação de pensamento através do contato com problemas.

O Prof. Trajano (ARRUDA, 2013, p. 14) considerava a **Missão Francesa** na USP um **pecado original** da filosofia brasileira, pois os professores franceses que participaram do início do curso de Filosofia da USP – marco da filosofia profissional no Brasil – pertenciam a uma única vertente da filosofia: o **comentário de filósofos**. Para evitar o que era entendido pelas elites brasileiras como “consequências desastrosas do autodidatismo na filosofia”, as bases das graduações da área foram elaboradas por professores estrangeiros que tinham como referência exclusivamente outros estrangeiros e

uma metodologia específica. Os professores franceses convidados para dar início ao curso de Filosofia da USP concordavam sobre a necessidade do estudo da tradição como única forma possível de se aproximar do filosofar. Por isso, propuseram um método que se ativesse à leitura e análise focada na lógica interna de textos sem extrapolar os domínios da sua coerência própria, apenas reconstruindo e compreendendo seus argumentos e teses, supondo, é claro, a possibilidade de objetividade diante de um texto filosófico.

Haja vista que tais docentes formaram em grande parte os futuros docentes dos cursos de outras universidades, o método que utilizavam se espalhou pelas graduações como sinônimo de “filosofar” e gerou um afastamento da filosofia da vida cotidiana e, principalmente, do contexto social. O mesmo se propagou no ensino de filosofia escolar uma vez que docentes têm origem em graduações que, em geral, mantêm os mesmos preceitos. Não à toa, são poucas as pesquisas desenvolvidas sobre temas contemporâneos que não se prendam de modo subalterno aos filósofos estrangeiros consagrados.

O argumento para a vinda de tais docentes franceses era a suposta falta de rigor do pensamento brasileiro, o que tem relações profundas com os processos coloniais. Entre os argumentos mais recorrentes para afirmar que não há filosofia no Brasil estão as ideias de que somos uma nação em desenvolvimento e, portanto, imatura em comparação com países europeus, e, por outro lado, a ideia de que a população nacional não apresenta uma vocação à aspiração metafísica, tendo um pensamento muito ligado ao domínio supostamente superficial das “coisas visíveis”. Entendo que ambas as ideias partem de uma perspectiva colonizadora, pois desconsideram que o território não “nasceu” com a invasão europeia, invisibilizando

a história de milhões de pessoas que já viviam no que hoje é considerado “Brasil”. Além disso, não reflete sobre a complexidade dos saberes que existem para além da metafísica – e nem de outras metafísicas – e que se expressam de múltiplas formas no cotidiano.

Ainda que a ideia do “conhecer para refutar” seja sensata, o método propagado na USP, e que reverberou profundamente em minha formação, exige um foco tão grande na leitura dos textos que o momento de refutação nunca ganha espaço. Nesse sentido, em minha formação tal método produziu um sentimento de inferioridade do pensamento que emerge em nosso território e do meu próprio pensamento. Tendo em vista que a universidade brasileira oferece uma formação quase que inteiramente voltada para o desenvolvimento do **comentário de filósofos clássicos**, ela colabora para que o Brasil tenha “muitos hermeneutas e historiadores da filosofia, e poucos filósofos” (DOMINGUES, 2000, p. 44). Além do que essa formação específica no **comentário de filósofo** constitui-se como problema por inibir a criatividade de discentes, ensinando-os apenas a repetir as ideias contidas em textos, e também por estabelecer um padrão único, eurocêntrico e patriarcal para o filosofar. Nesse sentido, ser capaz de reproduzir os filósofos da Europa consistiu num modo de civilizar-se.

A vinculação da filosofia com a produção de saberes europeus hegemônicos não colabora para o desenvolvimento do filosofar em outros contextos e territórios. A diversidade de pensamento parece ser importante para áreas que, tal como a filosofia, visam a produzir pensamento autônomo e a evitar o dogmatismo, uma vez que o contato com o outro permite a percepção de outros modos de ser no mundo e das limitações de

nosso pensamento. Sendo assim, a diversidade se mostra um recurso importante para o enriquecimento do pensamento, o que é silenciado por uma filosofia pautada exclusivamente em um único método.

O **comentário de filósofos** costuma se configurar em grande medida como comentário exegético de tipo escolástico, haja vista que esse foi o método empregado pelos professores franceses conhecido sob o nome de **método estruturalista**. Se opondo a compreensão dos sistemas filosóficos a partir de seu tempo histórico, tais docentes franceses viam no comentário exegético a única forma de entender um sistema filosófico através de explicações sobre o movimento interno lógico a um texto. No entanto, a explicação acrítica de sistemas filosóficos, ignorando seus contextos sociais e políticos, e focando apenas em movimentos internos a textos, não leva necessariamente a uma postura filosófica do presente. E talvez não leve nem a compreensão do próprio sistema filosófico. Por isso, é essencial desconstruir a ideia de que o **comentário de filósofo** significa **história da filosofia**, uma vez que o que faz, na maioria das vezes, é justamente deixar a história de lado e reduzir o filosofar a explicações, diversas vezes explicações de explicações quando a referência é o comentador e não o texto original, o que mostra que tal método, além de não olhar para os problemas filosóficos, pode deixar a própria filosofia de lado.

É importante observar que ainda que o **comentário de filósofo** seja um marco na forma de compreender a atividade filosófica no Brasil, ele pode ser entendido não como causa, mas como uma consequência da **colonialidade**, de maneira que professores da **Missão Francesa** na USP não podem ser diretamente

responsabilizados pelo contexto atual da filosofia no Brasil. Contudo, podemos dizer que a filosofia praticada na academia brasileira tem suas raízes na colonização, pois, de um lado, as hierarquias coloniais estabeleceram a hegemonia do pensamento europeu e a relação subalterna dos povos que compõem nosso território, e, de outro, a **colonialidade** fez com que a implantação do curso de Filosofia da USP tivesse como referencial a filosofia europeia. Como afirma Paulo Margutti (2013, p. 34), “Em virtude de nossa autoimagem negativa, esse método não foi adotado entre nós para o estudo de pensadores brasileiros, ficando restrito aos estrangeiros, considerados mais dignos das atenções acadêmicas”.

A adoção do comentário exegético mantém uma relação subalterna com os autores. Mesmo nas poucas iniciativas que existem de refletir sobre filosofias brasileiras, é utilizada a mesma metodologia, mantendo a relação de se ater a apenas **comentar** tais pensamentos a partir das estruturas lógicas do texto. O **comentário de filósofo** pode realmente colaborar para pensarmos os problemas que afetam a realidade que vivemos? Tal metodologia pode colaborar para um ensino de filosofia significativo para os problemas e desafios contemporâneos? O pensamento propriamente filosófico parece nascer na experiência cotidiana, do que nos afeta enquanto seres situados no mundo, de modo que a mudança de autores pode não ser suficiente para uma filosofia que busque colaborar com a realidade que vivemos. É preciso repensar as metodologias, questionando profundamente as categorias que fundamentam o pensamento filosófico hegemônico.

Esse modelo de filosofia propaga uma ontologia hegemônica na qual o homem branco europeu é a matriz referencial. Portanto, é

uma ontologia do ser **eurofalocêntrica**, porque define como superior um padrão europeu, masculino e baseado em um determinado tipo de racionalidade – **logos** –. Tal modelo universalista propaga uma ideologia subalterna que faz com que não nos vejamos como capazes de filosofar e silencia a possibilidade de qualquer filosofia a partir do contexto brasileiro. Desse modo, passamos a entender que problemas de filósofos europeus e estadunidenses como se fossem nossos, cometendo o grande equívoco de aplicar suas soluções para nossos contextos, o que nos impede de ver quais são os nossos reais problemas porque estamos presos a entender suas teorias. Assim, a formação que é fomentada através do uso exclusivo do **comentário de filósofo** não incentiva a pensar os problemas da nossa realidade e nem a buscar soluções próprias e coletivas a eles, o que é essencial para que nossa atuação enquanto filósofos/as/es não se restrinja a criar explicações sobre a realidade, mas que possa contribuir para transformá-la efetivamente.

A afirmação de que os problemas são universais não se sustenta porque a relação dos conceitos com seus contextos é essencial. Quando analisamos o que os europeus entendem por **liberdade** e qual o sentido deste conceito para pessoas colonizadas, fica evidente que aquilo que garante a liberdade para os primeiros pode significar escravidão para os outros. Até mesmo porque parte dos problemas que vivenciamos enquanto brasileiros/as/es é consequência de conceitos e teorias elaboradas por filósofos europeus, por isso, infelizmente é abundante o acervo de racismo e sexismo na história única e oficial da filosofia ocidental. Portanto, a filosofia hegemônica, com seus conceitos **eurofalocêntricos**,

encobre a realidade que vivemos e pode nos impedir de enxergar os problemas que nos afetam.

O que o Prof. Trajano entendia como um **pecado original** da filosofia no Brasil, prefiro entender nos termos de uma **praga**, até mesmo para nos distanciarmos de um vocabulário que remete à religião hegemônica que tanta violência promoveu em nosso território, embora essa associação faça sentido uma vez que tal filosofia hegemônica também produz violência. Minha preferência pelo uso do termo “praga” tem a ver com seus sentidos e uso. Os seres que são vistos como “praga” pela monocultura desempenham importantes funções para a vida existir nos diferentes solos que compõem. A grande proliferação que vemos nas plantações é na verdade o sinal de um desequilíbrio ecológico decorrente da alienação dos seres de suas ecologias específicas e companheiros interespecíficos, especialmente pela comercialização de réplicas/clones em viveiros industriais que levam junto consigo fungos e bactérias para as quais os seres de seus novos nichos ecológicos não têm resistência suficiente. Assim, fungos **sequestrados** de seus nichos ecológicos podem gerar devastação em outros contextos, prejudicando plantas nativas e outros seres vivos. A partir desta perspectiva, entendo o **comentário de filósofo** como uma **praga** na formação em filosofia no Brasil. Na história da filosofia profissional do país, por sua relação com a **colonialidade**, incentivou-se extrair filosofias de um contexto no qual existem relações intrínsecas sociais, interespecíficas, cosmopolíticas, ignorando tais condições como determina o **método estruturalista**, e aplicá-las em um contexto diverso em todos os sentidos. Do mesmo modo como os fungos que são entendidos como **pragas**,

retirados de seus companheiros interespecíficos e colocados em outro contexto, para o qual as relações cosmopolíticas não são as mesmas que os impediam de proliferar. Nesse sentido, o **comentário de filósofo** se tornou **praga** no contexto brasileiro, proliferou sem qualquer condição de controle sobre suas implicações e alienado de seus contextos, pois o que aprendemos a fazer nas graduações é ler quaisquer filosofias de maneira alienada, desconsiderando seus determinantes sociais e políticos, e também ignorando nossas próprias relações sociais e políticas.

Portanto, podemos dizer que pouca **filosofia propriamente dita** é feita nas graduações em Filosofia no Brasil. Por outro lado, também é possível afirmar que há o fomento a um distanciamento da filosofia da vida cotidiana e da sociedade como um todo, haja vista que há pouco direcionamento para pensar problemas, praticamente nenhum espaço para pensar problemas que tenham relação com o contexto brasileiro. A filosofia que fez parte da minha formação faz jus à expressão “grade curricular”, haja vista que aprisiona o filosofar em uma perspectiva restrita e que, inclusive, colabora para opressões que vivemos no sistema-mundo. Essa filosofia produz subalternidade, ensina qual o nosso lugar no sistema-mundo capitalista. Parece que no Brasil a elitização do filósofo caiu como uma luva aos interesses de dominação herdados da colonização. Considero que nesse modelo de formação filosófica são empobrecidos tanto a vida quanto os próprios livros. Enquanto os livros se reduzem, na melhor das hipóteses, a uma repetição de suas ideias, tanto por docentes quanto estudantes, as vidas se distanciam cada vez mais das salas de aula e, conseqüentemente, da própria filosofia. Nessa perspectiva, o “interesse por assuntos

abstratos” representa, ao mesmo tempo, um distanciamento dos problemas próprios de cada contexto e uma negação dessa filosofia em contextualizar seu próprio pensamento.

A fim de incentivar a pensar problemas, o Prof. Trajano trouxe para o curso as tutorias. O modelo de tutoria tem o foco no estudante, por meio de uma filosofia que se faz pensando junto com o docente. Porém, o contexto apresentado aqui, fez com que a tutoria se transformasse em mais um espaço de reprodução do **comentário de filósofo**. Tive a oportunidade de fazer tutoria com o Prof. Trajano, que propunha que escolhêssemos em uma lista um tema que nos interessasse refletir e, a partir dele, escrevêssemos nossos argumentos. A cada semana, ele apresentava problemas decorrentes de meus argumentos e eu reescrevia o texto, pensando juntos e sem necessidade de citar ninguém. Ele não foi o único docente que me possibilitou pensar problemas, mas o que estou pontuando com a reflexão deste capítulo é que, em um curso de Filosofia, tais momentos não deveriam ser exceção. Como é possível um curso de Filosofia não incentivar o filosofar? Foi a escassez de tais espaços que me motivou a buscar formação para além das aulas, como apresentarei na próxima seção.

Filosofia nas frestas: que filosofar aprendemos?

Quando em 2012, com a colaboração do Prof. Trajano, o Prof. Rodrigo Pelloso Gelamo propôs uma disciplina optativa acerca dos “Problemas filosóficos do ensino e da aprendizagem da Filosofia”, a ser incluída no primeiro semestre de 2013, certamente

não imaginava os desdobramentos posteriores e nem a importância que o debate promovido por ela teria para os/as/es estudantes nos anos seguintes. A proposta da disciplina foi para atender os anseios dos/as/es estudantes, uma vez que grande parte do corpo estudantil da época havia escolhido o curso motivado pela inserção, em 2008, da disciplina de Filosofia como obrigatória no Ensino Médio. Logo, tais turmas se preocupavam com sua formação no que diz respeito à docência e sentiam que este debate era ignorado.

Como não há uma definição única do que é filosofia na história que não seja passível de contestação, seu ensino está permeado por reflexões filosóficas sobre o que ela é e suas possibilidades de transmissão, mas também sobre a relação entre o filosofar e a aprendizagem. Contudo, apesar de evidente que o ensino de filosofia deve ser problema de filósofos/as/es que conhecem suas especificidades, a disciplina foi inicialmente recusada, mesmo sendo proposta como optativa. Em uma das atas de reunião do Departamento de Filosofia ocorrida no dia 31 de outubro de 2012, consta o seguinte:

A seguir, comunicou que, o prof. Rodrigo Gelamo, do Depto. de Didática apresentou uma proposta de oferecimento da disciplina “Problemas Filosóficos do Ensino e Aprendizagem da Filosofia”, como optativa, aos alunos do Curso de Filosofia juntamente com o prof. Trajano, ficando o prof. Rodrigo como responsável pela disciplina em questão. Os docentes presentes indagaram se o prof. Trajano, na condição de voluntário, está engajado no oferecimento da referida disciplina. Algumas sugestões foram apresentadas, tais como: o prof. Tassinari sugeriu que o prof. Trajano encaminhe um ofício ao Depto. de

Didática dizendo que acha importante o oferecimento da disciplina e que o Depto. apóia a iniciativa do prof. Rodrigo, tendo em vista o conteúdo da proposta. O discente Elói acha a disciplina importante, mas depende muito em que o aluno busca sua formação. Considera que o aluno deva escolher a disciplina eletiva de acordo com a modalidade de Bacharelado ou Licenciatura. Mesmo assim, na condição de aluno, considera interessante a disciplina proposta pelo prof. Rodrigo. O prof. Lúcio acha que não é o momento para se discutir a questão. A maneira mais racional será colocar a discussão na reestruturação curricular do Curso de Filosofia, o que irá ocorrer brevemente, em 2013, para vigorar em 2014. Após ampla discussão sobre o assunto, foi aprovada a proposta do prof. Lúcio: postergar a discussão para mais alguns meses, por ocasião da reestruturação curricular. Portanto, se o prof. Rodrigo quiser oferecer a disciplina em 2013 através do Depto. no qual está lotado, poderá fazê-lo (ATA Nº. 326/2012, p. 1).

Isto foi decidido no Departamento de Filosofia, órgão que não era paritário e nem o espaço para decisões do tipo, o que gerou insatisfação por parte de estudantes que, como eu, gostariam de cursar tal disciplina e, por diferentes motivos, não poderiam aguardar mais um ano para isso. O que motivou debates em assembleia estudantil e um abaixo-assinado, no qual solicitavam que o debate fosse realizado no Conselho de Curso de Filosofia, órgão com representação igualitária entre docentes e discentes, e que os proponentes da disciplina fossem convidados para o debate. Vale ressaltar que, como pode ser verificado na mesma ata, não se fazia a diferenciação adequada entre as reuniões do Departamento de Filosofia e do Conselho de Curso, e nem de que debates deveriam ser realizados em cada instância, privilegiando o primeiro espaço

para as decisões, uma vez que era difícil conseguir quórum para a reunião do Conselho por parte dos docentes. Diferentes argumentos apareceram para justificar a recusa da disciplina, entre eles que o docente em questão não pertencia ao Departamento de Filosofia, que a disciplina deveria ser oferecida pelo Departamento de Didática por não ser da área da Filosofia, que o conteúdo da disciplina não era filosófico, e, como consta na ata acima, até mesmo foi colocado em dúvida se o Prof. Trajano estava envolvido com a proposta.

O incômodo por parte dos/as/es estudantes gerou três cartas, nas quais pressionavam para que a discussão acontecesse no Conselho de Curso, na qual a participação discente seria considerada. Embora conste na ata acima que seria “mais racional” adiar o debate sobre a disciplina para a reestruturação de curso, o que é considerado “racional” nesse caso é a exclusão dos/as/es discentes do debate, e, portanto, não significava simplesmente o adiamento de uma disciplina, como procurarei mostrar a seguir trazendo acontecimentos e documentos subsequentes.

Após a reação estudantil, foi marcada a reunião do Conselho de Curso, que contou com a participação do Prof. Trajano. Diante desse cenário, os/as/es estudantes compareceram em massa à reunião, o que incomodou um dos docentes que disse que cancelaria a reunião se os/as/es discentes que não eram representantes continuassem na sala. Tal fala fez com que o Prof. Trajano afirmasse que se os/as/es discentes saíssem ele se retiraria, já que também não era representante docente, e que não havia motivo para se incomodar com a presença estudantil, de maneira que o docente em questão não pôde manter sua posição naquele momento, considerando a importância que o Prof. Trajano tinha para a história do curso como

um todo. Tal situação evidencia o que o Prof. Trajano significava para o corpo estudantil e a importância que ele teve para muitas gerações de discentes, mas especialmente para tal geração que presenciou momentos como esse. Na maioria dos espaços a participação estudantil não era valorizada, ao contrário, se incomodavam quando os/as/es estudantes solicitavam participar de processos que envolviam o curso e especialmente quando discordavam dos rumos indicados pelo Departamento.

Diante de tal situação, um dos representantes discentes da época propôs que se a questão era o Departamento que ofereceria a disciplina, o Prof. Trajano, como docente do Departamento de Filosofia, poderia assumir a disciplina e o Prof. Rodrigo seria o colaborador, invertendo a proposta inicial. Até porque os debates da disciplina seriam de interesse dos/as/es graduandos/as/es do curso mais do que qualquer outro. O Prof. Trajano concordou com o encaminhamento e, não havendo mais argumentos para recusá-la, a disciplina foi oferecida como optativa no primeiro semestre de 2013. É importante ressaltar que o incômodo se voltava especialmente para o Prof. Rodrigo, que, trazendo debates sobre o ensino de filosofia em suas aulas e no *Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de filosofia* (ENFILO) que coordenava, dava vazão a desconfortos sentidos pelos discentes com relação ao Departamento de Filosofia. Assim, havia um esforço contínuo em desqualificá-lo como filósofo, o que não ocorria com o Prof. Trajano. Por isso, diante do aceite do Prof. Trajano em ser docente da disciplina, não houve qualquer argumentação contrária. Também houve uma mudança no título da disciplina para “Questões da filosofia e seu ensino”, desconsiderando parte da proposta política da disciplina elaborada inicialmente, que

visava a defender o caráter filosófico dos problemas que envolvem o ensino de filosofia.

Esta foi uma das últimas disciplinas ministradas pelo Prof. Trajano antes de seu falecimento, foi uma experiência marcante para quem, como eu, pôde participar de tais debates. Ambos os docentes valorizavam muito a participação discente e tinham como temas das aulas os problemas que envolvem o ensino e a aprendizagem em filosofia, deixando evidente de que se conectavam com questões diversas do ensino e da aprendizagem em outras áreas do saber.

Também é importante lembrar que a mobilização estudantil em prol da disciplina promoveu o estabelecimento ao final de 2012 do Centro Acadêmico de Filosofia “7 de Novembro”, órgão que estava desativado desde 2010. O nome da chapa faz referência à data da assembleia em que se discutiu sobre a recusa da disciplina optativa em questão, sendo um acontecimento importante para a movimentação estudantil que se deu nos anos seguintes.

Os debates sobre a disciplina colaboraram, entre outras coisas, para as propostas dos/as/es estudantes para a reestruturação de curso e, especialmente, para os eventos realizados pelos/as/es discentes nos anos seguintes. Durante o ano de 2013, devido a algumas mudanças na legislação referente às Licenciaturas das universidades estaduais paulistas³, foi necessário reformular o curso. Tão logo o corpo estudantil soube disso, iniciou uma movimentação para que discentes pudessem participar de tal processo, trazendo o que identificavam como necessário para que o curso tivesse uma formação adequada para o contexto contemporâneo. Sentíamos que

³ Tal mudança foi decorrente da Deliberação CEE nº 11/2012.

os desafios contemporâneos estavam distantes do curso, haja vista que as diferentes disciplinas se dedicavam especialmente a debates monográficos sobre autores europeus ou estadunidenses, raramente refletindo sobre problemas que afetavam a filosofia na atualidade como, por exemplo, filosofias que não fossem eurocentradas, mas também seu ensino na educação básica, que ainda era recente e trazia diversas questões à tona.

O processo de reestruturação estava sendo conduzido no Departamento de Filosofia, é importante lembrar que o curso de Filosofia não é formado apenas por docentes do Departamento de Filosofia, reduzir suas decisões a esta instância empobrece as perspectivas que compõem curso. Além de reivindicar sua participação nos debates sobre a reestruturação, no espaço das assembleias de curso o corpo discente passou a se preparar para tal participação através de debates, organização de eventos que trouxessem formação sobre as lacunas que sentiam no curso e, especialmente, por meio de um grupo de estudos. Neste grupo de estudos, do qual participei ativamente durante todo o processo, discentes se reuniam para discutir documentos oficiais do curso de Filosofia da UNESP e de outros cursos renomados, e os documentos nacionais que regiam os cursos no Brasil. Com esta experiência, ficou evidente para nós que diversos argumentos que ouvíamos para deslegitimar as demandas dos/as/es estudantes não se sustentavam e consistiam na verdade em posições políticas. Existiam mais possibilidades do que nos diziam, a não ser que houvesse desconhecimento dos documentos oficiais.

Paralelamente ao grupo de estudos, foram realizados pelo Centro Acadêmico alguns eventos importantes para a formação

dessa geração de estudantes: o *Guaraná Filosófico* e o Fórum *Nossa Filosofia*. O *Guaraná filosófico* tinha como perspectiva trazer filósofos/as/es para dialogar com os graduandos/as/es e, por isso, a organização, os temas e convidados do evento refletiam os interesses do corpo discente. Um desses momentos marcantes foi o *Guaraná Filosófico* com o Prof. Gonçalo Armijos Palácios (UFG), autor do livro “*De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto, ou ser gênio*”, realizado no dia 27 de março de 2013. Na ocasião, além de oferecer uma palestra no período noturno, o docente participou de uma roda de conversa com os/as/es discentes no período da tarde. Já o *Nossa Filosofia* apresentava os resultados do grupo de estudo voltado para a reestruturação de curso, tendo os discentes como palestrantes, algo que não tinha espaço em nenhum evento organizado pelo Departamento de Filosofia.

Também por causa da reestruturação de curso, os/as/es estudantes realizaram uma pesquisa para mapear as principais características dos discentes que procuravam o curso da UNESP, entendendo que o curso não é para seus docentes e que deve atender ao perfil estudantil que o procura. Importante destacar que a maior parte dos discentes que efetivamente frequentavam o curso responderam o questionário⁴. Os resultados evidenciam um corpo discente oriundo de escola pública (60%), com a maior parte (41,7%) possuindo renda de um a três salários mínimos, com 58,3% afirmando que lecionariam em escolas públicas e privadas após o término da graduação, com 66,6% afirmando que fariam exclusivamente ou priorizariam a Licenciatura, com 60% tendo como o período de maior interesse da história da filosofia a

⁴ O curso tem entrada anual de apenas uma turma com 35 estudantes.

contemporaneidade. Entre os temas de maior interesse, somados Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia receberam 48,33% das indicações.

Primeiramente, é preciso pontuar que tais resultados expressam uma relação entre o perfil socioeconômico e a escolha da modalidade de graduação, algo que precisa ser pensado e que não se trata de “ideologia do pobrismo”, como foi dito por um professor durante uma das reuniões realizadas. Entendo que a prioridade da Licenciatura se relaciona com questões trabalhistas, haja vista que a necessidade de trabalhar fazia com desejassem possuir o diploma de Licenciatura o quanto antes, além de o mercado de trabalho voltado para o Ensino Médio ser bastante mais amplo do que para o Ensino Superior. Mas também, com a inserção da Filosofia no Ensino Médio, é crescente o interesse pelo ensino de filosofia. Porém, os cursos de Filosofia no Brasil em geral não estão acompanhando essas mudanças. É comum a desvalorização da Licenciatura como uma modalidade inferior. Há um silenciamento do ensino de filosofia na pesquisa da área. Na grande maioria das graduações em filosofia, o ensino não é visto como uma questão relevante e há um privilegiamento explícito dos Bacharelados, ainda que a quase totalidade de graduandos estejam mais interessados na Licenciatura, tanto por questões trabalhistas quanto por entender que docentes universitários também precisam pensar suas práticas de ensino. A pouca pesquisa que há sobre o ensino de filosofia geralmente é realizada por filósofos/as/es que se aventuram em áreas como a Educação, uma vez que há pouco espaço para tal estudo nas pós-graduações em Filosofia.

Como podemos acreditar que alguém que não tem formação na área pode nos dizer como ensinar isso que nem nós sabemos o que é? O ensino e a transmissibilidade da filosofia são em si mesmos problemas filosóficos e deveriam ser abordados e entendidos como parte da atividade do/a/e filósofo/a/e. Como pensar a melhor formação possível para esses/as estudantes trabalhadores/as, de maneira que pudéssemos construir uma sociedade mais potente para lidar com os problemas contemporâneos? De certo modo este perfil explica o interesse pela oferta de uma disciplina sobre “Problemas filosóficos do ensino e da aprendizagem da Filosofia” e porque mobilizou estudantes de diferentes grupos.

Diante do contexto que estou descrevendo aqui, é evidente que há diferenças radicais de compreensão do que é filosofia entre docentes e discentes. Para explicitar melhor tal ponto, trago para este capítulo a proposta de reestruturação elaborada pelos/as/es discentes. A proposta que partiu dos/as/es estudantes indicava a inserção de algumas disciplinas. Entre elas “Línguas Clássicas Instrumentais (Grego ou Latim)” I e II e “Línguas Modernas (Francês, Alemão ou Espanhol)” I e II. Para o oferecimento de tais disciplinas, pensávamos não só nos docentes do curso que dominavam algumas dessas línguas, mas também em articulações com o Centro de Línguas da instituição. Estas sugestões não permaneceram no documento final aprovado, o que é estranho considerando que o perfil que apresentei no início do texto indica “a satisfação de dominar línguas estrangeiras, tanto grego e latim, quanto inglês, alemão e italiano” como desejável para a formação (UNESP, 2007, n. p.). De que modo o corpo docente espera que o/a/e estudante desenvolva isto especialmente considerando o perfil socioeconômico

que apontou o questionário realizado pelos estudantes? Lembro que para realizar mestrado/doutorado é exigido demonstrar proficiência em línguas estrangeiras e que um perfil que diz preparar para a pesquisa filosófica deveria se preocupar com isso.

Além destas disciplinas, os/as/es discentes também propuseram “Iniciação à Pesquisa em Filosofia”, que no documento final se tornou “Metodologia da Pesquisa Filosófica”. Vale ressaltar que no sentido proposto pelos/as/es discentes a disciplina pretendia evidenciar a visão do Prof. Trajano que apresentei na seção anterior, e não se tornar um espaço para ensinar a **metodologia estrutural** de leitura de textos filosóficos.

Considerando a amplitude de temas e a importância da interdisciplinaridade na filosofia, os/as/es estudantes sugeriram “Eletivas” a partir do segundo semestre até o quarto semestre do curso, e, a partir do sexto semestre indicaram “Optativas”, que podiam ser realizadas em outros cursos da instituição. Para o aumento das eletivas e optativas, sugeriam uma redução da carga horária destinada às disciplinas de História da Filosofia, o que não foi atendido, de maneira que tais disciplinas permaneceram com a maior parte da carga horária. A sugestão de redução não se tratava apenas de uma questão de carga horária, mas da afirmação de um caráter mais temático, interdisciplinar para o curso, nos termos de uma **filosofia propriamente dita** como aprendemos com o Prof. Trajano, além de maior autonomia para os/as/es estudantes escolherem suas disciplinas de interesse. Faz sentido um curso de Filosofia que se volta majoritariamente à história? Especialmente porque a Pós-graduação em Filosofia da UNESP tem grande destaque na pesquisa temática no Brasil, o que consideramos

interessante de ser aproveitado para pensar a estrutura do curso da instituição.

Também foi proposto pelos/as/es discentes que a disciplina “Problemas filosóficos sobre o ensino de Filosofia” fosse obrigatória tanto para a Licenciatura quanto para o Bacharelado. A mudança no título da disciplina respondia a compreensão do corpo estudantil de que quem atua no Ensino Médio também é filósofo/a/e, do mesmo modo que quem atua no Ensino Superior também é docente. Por mais que isto pareça óbvio, há um senso comum nas graduações em Filosofia que delineaia como filósofos apenas professores/as/es do Ensino Superior, reservando ao Bacharelado o espaço do ser filósofo/a/e, e que ignora que estes também dedicam sua vida à docência. Se aquele/a que opta pelo Bacharelado também será docente, ou ao menos se dedicará a transmitir saberes filosóficos a outros/as/es, faz sentido que ele/a também reflita sobre os limites desses processos de transmissão. Cabe ressaltar que nesse momento não houve questionamento algum sobre a inserção dessa disciplina como obrigatória, uma vez que a mudança que indicava a Deliberação do CEE obrigava o aumento da carga horária para a Licenciatura. No entanto, a forte resistência em compreender o caráter filosófico do ensino de Filosofia fez com que tal disciplina não fosse incluída para o Bacharelado na proposta final, além da retomada do título “Questões da filosofia seu ensino”.

Também propusemos como disciplinas obrigatórias do curso de Filosofia, tanto para a Licenciatura como para o Bacharelado, “Libras” I, “Filosofia da Mente” I, “Filosofia da Educação” I. É importante ressaltar o absurdo de um curso de Filosofia não ter até então a disciplina de “Filosofia da Educação”,

esta foi incluída no projeto final de reestruturação do Departamento como “História e Filosofia da Educação”. A disciplina de “Libras” gerou inserção de “Políticas Públicas em Educação Inclusiva”, que considero um importante ganho para a grade curricular. No entanto, a ausência de uma formação em Libras é dificultadora da atividade docente, eu mesma já ministrei aulas para alunos/as surdos/as e senti na pele os entraves de comunicação. Mas provavelmente se não houvesse a necessidade de aumento de carga horária, tais disciplinas continuariam não sendo entendidas como relevantes para a formação em Filosofia.

Considero um ganho na reestruturação de curso o fato de que algumas disciplinas deixaram mais evidentes seus propósitos incluindo em seus títulos a expressão “Abordagem Histórico-Filosófica”. No entanto, cabe ressaltar novamente que tal abordagem não condiz com o que costuma ser feito nesses momentos, pois não é história da filosofia, mas **comentário de filósofo**, já que apenas uma minoria de docentes apresenta um panorama histórico, o que quase a totalidade dos/as docentes faz são cursos monográficos em que apresentam os comentários que produzem sobre os filósofos que estudaram durante sua pós-graduação.

Para além disso, tenho que ressaltar que com a reestruturação algumas disciplinas ganharam uma perspectiva temática, que se aproxima da **filosofia propriamente dita** que era apresentada pelo Prof. Trajano. Também destaco que, apoiando-se na Lei 10639/03, que determina o ensino da história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares, a pressão que os/as/es discentes fizeram para a inserção de filosofias que não fossem eurocentradas com a proposta de disciplinas como “Filosofia

Africana”, “Filosofia Latino-Americana”, “História da Filosofia Brasileira”, “Filosofia Oriental”, “Filosofia da Cultura Popular”, embora tenham sido recusadas, gerou a disciplina “Abordagem Pluralista e Interdisciplinar de Filosofia”. Ainda que seja um ganho, deve ser um enorme desafio condensar toda a diversidade de filosofias para além da europeia em uma única disciplina. Os debates sobre a inclusão de tais disciplinas em sua maior parte se voltaram à discussão da relevância filosófica dessas outras formas de pensamento. Curioso que a História da Filosofia que é tão importante para o curso, não torne a disciplina “História da Filosofia Brasileira” também interessante, ou seja, a questão é o ensino de filosofias eurocentradas e não da história da filosofia como um todo. Considero ainda, um resultado da proposta elaborada pelos/as/es discentes, a inclusão da disciplina “Filosofia na Atualidade”, no entanto, apenas para o Bacharelado, reafirmando uma perspectiva restrita acerca da filosofia, o que inclusive contraria a extrema relevância desse tema para a filosofia no Ensino Médio.

Eu fui representante discente durante a reestruturação de curso, lembrando que o fato de eu poder participar dos debates foi resultado de uma forte pressão do corpo discente, e o fato de conseguirmos a autorização para que uma representante única expressa o quanto éramos bem-vindos/as/es em debates deste tipo. Isto ficou claro quando a reunião final para fechamento do projeto de reestruturação não teve a participação de nenhum/a/e discente. Obviamente isto deixou o corpo estudantil insatisfeito, tendo representantes colocando seu descontentamento em reunião da Comissão de Ensino em que o projeto foi aprovado. Isto produziu reações de alguns docentes em específico, tornando evidente como

eles entendiam os debates filosóficos que ocorriam entre discentes e docentes. Após isto, em um e-mail enviado em junho de 2015, um docente afirmava: “Em meu tempo, nós admirávamos os professores de Filosofia, eu sinto hoje no entanto que vocês têm raiva da gente e não entendo por que. Acho que os trançaços que vocês promovem são apenas expressão desse trançaço mental que os alunos têm com os docentes em geral e com a filosofia em particular”. No final do mesmo mês, em uma mensagem enviada por um docente dirigida a mim, o movimento estudantil era descrito como “arrogante e irresponsável”, me indicando como uma “boa porta-voz desta regressão ética e política nas relações acadêmicas”.

O que era entendido por alguns docentes como uma questão pessoal, para o corpo discente era uma questão política. Este é um problema real em instituições públicas, misturar interesses particulares e pessoais e não refletir sobre a função social que se ocupa quando se assume alguns cargos. Para mim, o “trançaço mental” e a “regressão ética” teria mais a ver com a postura de recusa para novas possibilidades de pensar a própria filosofia, e não com o interesse por participar de debates institucionais sobre ela.

No mesmo mês em que isto ocorreu, o *IX Encontro da Pós-graduação em Filosofia da UNESP* foi cancelado, evento este que era organizado desde o primeiro encontro por estudantes, contando com o apoio institucional de um docente da Pós-graduação em Filosofia. No ano de 2015, o evento tinha como tema “Filosofia: outros lugares e formas” e, além de verba de 8 mil reais já aprovada por parte de uma das agências financiadoras, já tinha confirmada uma programação com conferências sobre os temas “*Pensar sem fronteiras: Filosofia POP*” com o Prof. Roberto Charles Feitosa de

Oliveira (Unirio), *“Filosofia e formação: pensando a Filosofia com crianças”* com o Prof. Maximiliano Valerio López (UFJF), *“Ética abolicionista: racismo, sexismo, especismo”* com a Profa. Sônia T. Felipe (UFSC), *“Ayahuasca: Filosofia, educação e saberes de uma Planta Mestra”* com a Profa. Maria Betânia Barbosa Albuquerque (UEPA), *“Filosofia, Corpo & Cinema”* com a Profa. Natacha Muriel López Gallucci (Conservatório Carlos Gomes), um minicurso teórico-prático sobre “Filosofia do Tango” com a Companhia Típica Tango, e, por fim, uma Mesa-redonda sobre o tema *“Há Filosofia além das salas de aula da universidade?”*.

Como resposta oficial os/as membros da Comissão Organizadora só receberem um e-mail enviado pelo coordenador da Pós-graduação em Filosofia no dia 23 de junho de 2015, com o título “Esclarecimento sobre o Encontro de Pesquisa após reunião do Conselho de 18/06”, contendo o que se segue:

O Encontro de Pesquisa na Pós-Graduação em Filosofia da Unesp é um evento do Programa de Pós em Filosofia. Ele sempre foi formalmente organizado por um docente do Programa (que nos primeiros eventos era o próprio coordenador) e, portanto, está institucionalmente ligado ao Programa. O que tem havido nos últimos anos é uma espécie de ‘concessão informal’ a uma comissão de alunos para sua organização.

Entretanto, desde os tempos em que os encontros se iniciaram na década passada, ao menos dois importantes fatores claramente se alteraram:

1) houve uma total descaracterização daqueles que eram os objetivos e princípios do evento. O que eram no início encontros

pequenos, ligados exclusivamente à pesquisa filosófica do Programa e suas relações externas, se tornaram eventos grandes, temáticos, supostamente destinados a suprir lacunas de formação, completamente alheios ao que deveria ser o direcionador central do evento: a pesquisa no mestrado.

2) a relação estudante/professor, antes marcada pela colaboração, cooperação e simbiose, passou a ser estabelecida, ao menos por uma parcela dos estudantes, por uma pauta de disputa e enfrentamento (não só na pós-graduação). E isso tem se refletido claramente nos últimos eventos de estudantes, organizados à revelia dos docentes e não de forma colaborativa, como nos primórdios.

Por conta desses fatores, o Conselho estabeleceu nada fazer além do óbvio e institucionalmente elementar:

1) por ser uma atividade do Programa, o evento deve necessariamente ser coordenado por um docente vinculado ao Programa.

2) o evento deve, como qualquer evento do Programa (portanto, não é exceção, mas regra), ser submetido ao conselho.

Sendo assim, os encaminhamentos a serem obedecidos para a realização do encontro de 2015 e demais devem ser os seguintes: o docente responsável, vinculado ao Programa, deverá enviar formalmente para apreciação do conselho um projeto do evento constando os membros da comissão organizadora, calendário, programação e rol de conferencistas. Atentar ao fato de que o evento deve estar voltado, como seu nome diz muito claramente, a discutir a pesquisa na pós-graduação e não a suprir supostas lacunas na formação dos estudantes. O conselho poderá vetar total ou

parcialmente o projeto, caso esteja em desacordo com as diretrizes do Programa ou com os princípios norteadores do evento.

Este e-mail recebeu a resposta de um docente cumprimentando o Conselho pela “pela clareza e determinação num momento especialmente crucial”. Por que o cancelamento de um evento em condições tanto organizativas quanto financeiras para acontecer pode ser entendido como um “momento especialmente crucial”?

É importante ressaltar que, assim como este evento, os *Encontros de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP* também eram organizados por comissões compostas por estudantes. Além disso, eram os **únicos** eventos gratuitos da área na instituição, o que era uma bandeira estudantil, uma vez que para se formar é requisitado que discentes cumpram 210 horas de *Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais* (AACC). Por optar por não cobrar inscrições, estes dois *Encontros*, não recebiam o suporte da seção técnica da instituição, de maneira que a comissão organizadora era responsável por todos os trâmites, o que não ocorria com os demais eventos.

Os *Encontros da Graduação em Filosofia da UNESP* e os *Encontros da Pós-graduação em Filosofia da UNESP* eram os únicos espaços em que estudantes podiam escolher as palestras que gostariam de ver, permitindo que pudessem ouvir outros pontos de

vistas que não apareciam nas aulas. A organização estudantil fez com que tais eventos se elevassem a outro patamar, tanto no que diz respeito aos/as convidados/as, mas também no que tange à verba conseguida para sua realização, sendo mérito dos/as/es discentes a aprovação de verba FAPESP para esses *Encontros*, o que exigia uma organização com bastante antecedência. Tais *Encontros* também buscavam romper com as hierarquias, colocando discentes para mediar mesas e debater com os/as conferencistas, entendendo este como um espaço formativo em todos os sentidos, tanto para quem organizava quanto para quem participava das mesas mediando debates.

Quando começaram a trazer debates sobre filosofias não eurocentradas, tais eventos começaram a produzir reações incômodas por alguns docentes, que eram expressas em e-mails, redes sociais, mas nunca em suas conferências ou espaços de debate presenciais. Em 2013, o *Encontro da Graduação em Filosofia da UNESP* teve a palestra “*Afroperspectividade: a legitimidade da Filosofia Africana ontem e hoje*” proferida pelo Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Junior (UFRRJ), que despertou enorme interesse dos/as/es discentes. No *Encontro da Graduação em Filosofia da UNESP* de 2015, o Prof. Antonio Florentino Neto (UEL) ofereceu o Minicurso “*As bases filosóficas do pensamento oriental*”, o Prof. Marcos Nobre (UNICAMP) proferiu a Conferência “*Filosofia e universidade na mudança de modelo de sociedade no Brasil*”, e aconteceu um debate sobre “*A formação da filosofia universitária no Brasil*” com o Prof. Marcelo Silva de Carvalho (UNIFESP), que no momento era Presidente da ANPOF.

No ano de 2014, o *Encontro da Pós-graduação em Filosofia da UNESP* teve como tema “*Filosofia brasileira: possibilidades e desafios*”⁵. Entre as conferências que ocorreram, tivemos “*A Filosofia brasileira e sua história*” proferida por Paulo Roberto Margutti Pinto (FAJE/MG), “*Filosofias nacionais*” proferida por Leonardo Prota (UEL), “*A situação da filosofia no Brasil no contexto latino-americano*” proferida por Julio Cabrera (UnB). Tivemos a Mesa Redonda “*Há uma identidade na Filosofia Brasileira?*” com Paulo Roberto Margutti Pinto (FAJE/MG), Julio Cabrera (UnB) – que falou acerca da “*Crítica da filosofia acadêmica enquanto possível obstaculizadora do surgimento de filósofos autorais*” – e a Profa. do campus Mariana Claudia Broens (UNESP/Marília). Ocorreu também a Mesa Redonda “*Há uma identidade na Filosofia Brasileira?*” com Tiago Brentam Perencini (UNESP/Marília), Cristine Takuá (E.E.Indígena Txeru Ba’e Kua-I) e Sérgio Augusto Domingues (UNESP/Marília), professor de antropologia no campus. Ainda aconteceu o Minicurso: “*Filosofar na América Latina*” com Daniel Campos (CUNY – Brooklyn College). Mas sem dúvida o maior incômodo foi resultado do Minicurso: “*Filosofia Indígena*” com a filósofa Cristine Takuá, graduada pela UNESP e docente da E.E.Indígena Txeru Ba’e Kua-I, e Carlos Papá, cineasta presidente do Instituto Guarani da Mata Atlântica (IguaMa) e fundador e conselheiro do Instituto Maracá. Entre os e-mails circulados pelo Departamento, um docente manifestava preocupação de que a programação de tal evento prejudicaria a solicitação de Doutorado

⁵ Na seguinte página é possível encontrar a programação e Anais do evento, o texto de algumas palestras e três entrevistas realizadas pela comissão organizadora com os conferencistas Daniel Campos, Paulo Margutti e Leonardo Prota: <https://encontroposfilunesp.wordpress.com/caderno-de-resumos/>.

em Filosofia no campus, o que mesmo com a mudança no perfil de organização dos eventos e a centralização nos interesses do corpo docente, ainda hoje não se efetivou.

Como consta em Moção de Repúdio escrita pela comissão organizadora do evento cancelado em 2015⁶,

Foi afirmado que “a autonomia só é conquistada após o Doutorado” e de que “um evento desse tipo pode ser prejudicial ao pedido de Doutorado que será enviado à CAPES”. Requeremos o reconhecimento de que o Encontro se consolidou como um espaço de construção das estudantes e dos estudantes, e não como o evento oficial organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UNESP. Não é nem um pouco razoável defender que a autonomia seja fruto de um título, mas sim uma conquista produto do uso da razão pública que condiz totalmente com o histórico das participações das estudantes e dos estudantes em Filosofia da UNESP, que agora se vê ameaçado.

O evento que está com a programação e com todos os documentos de solicitação de auxílio a agências de fomento prontos, versaria sobre o tema “Filosofia: outros lugares e formas” visando a pensar, de modo interdisciplinar, a intersecção entre a Filosofia e a sociedade, e sua presença nos diferentes espaços da vida. Esclarecemos que o Encontro deste ano surge da preocupação com o abismo criado entre a universidade e a sociedade. Reconhecemos que a universidade, enquanto entidade pública, precisa construir com e prestar

⁶ Esta Moção de Repúdio foi enviado por e-mail para todos os estudantes e professores do curso. Disponível em:
https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR82739&fbclid=IwAR3V9VQT_kXLod5IU3eXaelayg59DC6kERf5X0YF2yyXI7VtlEqIFp6aNbg. Acesso em: 20 de nov. 2020.

contas à sociedade. Por isso a proposta é pensar e discutir as relações entre Filosofia e cotidiano, corpo, alimentação, ação, formação e rituais. Debatendo, assim, as diferentes concepções de Filosofia e as possibilidades de expressão do filosofar em outros âmbitos, para além das salas de aula e das dissertações e teses dos Programas em Filosofia do país.

Professores de Filosofia não deveriam se preocupar em debater temas, independente se concordam com eles ou não. A manifestação do corpo docente do Programa de Filosofia, ao se censurar a programação e o tema do Encontro, apresenta temor e se nega a discutir tais questões, influenciando numa postura não esclarecida e dogmática, que contraria o que se entende por Filosofia.

Neste ano de 2015, eu era representante discente na Pós-graduação e pude observar que as críticas ao evento se confundiam com críticas à organização dos estudantes e ao movimento estudantil como um todo, expressando o que de verdade estava sendo discutido ali. Também ouvi que não se estava discutindo a programação do evento, mas a relação entre professores e estudantes, que deveria ser de admiração e não de ódio, como os docentes entendiam que era no momento. Ao que me parece, discursos desse tipo confundem “admiração” com submissão, o que está de acordo com a formação silenciadora da pluralidade que descrevi aqui e com a imposição de que apenas eventos aprovados pelos docentes poderiam acontecer.

Contudo, um curso que foca excessivamente na explicação e comentário de textos e silencia o pensamento dos/as/es discentes, também silencia o filosofar. Por isso, não considero minha formação de fato filosófica. No entanto, tive a oportunidade de vivenciar a

formação de pensamentos próprios no contato com outros/as/es discentes do curso, que também sentiam seus filósofos silenciados. Assim, o que parecia ser um problema meu, se evidenciou como um problema estrutural da própria filosofia universitária brasileira.

Minha formação levou à constatação de que uma filosofia enjaulada na perspectiva **eurológocêntrica** impede de pensar os problemas que nos envolvem. Porém, tal constatação não resultou em imobilidade, mas na busca por espaços de fuga dessas políticas de silenciamento para pensar os problemas que me afetavam. Na busca por pensar meus problemas, encontramos outros/as/es estudantes que foram incentivados pela **Filosofia propriamente dita** do Prof. Trajano. Nas frestas da universidade, encontrei os pensamentos e filosofias que (re)existem no submundo do conhecimento hegemônico e fálico.

Também colaboraram com linhas de fuga as iniciativas do *Grupo de Pesquisa e Estudos de Ensino de Filosofia* (ENFILO) que, além de discentes pesquisadores do ensino de filosofia na instituição, envolvia bolsistas do *Programa Institucional de Incentivo à Docência* (PIBID/CAPES) e do projeto de extensão de “Filosofia em espaços não formais”. Este grupo permitia pensar uma filosofia intrinsecamente relacionada aos problemas, bem como pensar um filosofar vivo que se efetiva em nossa atuação no cotidiano tanto nas escolas quanto fora delas. O PIBID foi essencial em minha formação filosófica⁷, permitindo entender o filosofar para além dos muros restritos da universidade. Também atuei na Fundação CASA através do projeto de “Filosofia em espaços não formais”, coordenado pelo

⁷ Fui bolsista PIBID durante 2010-2011 e 2016-2018, fui supervisora atuando conjuntamente com graduandos no ensino de filosofia na cidade de Marília (SP).

Prof. Rodrigo Pelloso Gelamo, pensando um filosofar não permeado por relações de transmissão. Isso me permitiu vivenciar o filosofar em ação, e não apenas como discurso.

Os filosofares nas frestas subterrâneas do curso de Filosofia da UNESP expressos nas ações de colegas com quem aprendi muito, impactou decisivamente para a educadora e filósofa que me tornei. Sem tais experiências e o diálogo com outros/as/es discentes, com pouca **filosofia propriamente dita** eu teria contato durante a formação. Por tudo que enunciei até aqui, é preciso afirmar que minha formação filosófica se deu nesses espaços mais do que nas aulas.

Entre os aprendizados que tive nos corredores da UNESP, destaco a necessidade de descolonização do filosofar para romper com as políticas de silenciamento, pois a metodologia hegemônica se ancora numa visão inferiorizada de nosso território e da população que o compõe. Como pesquisadora da filosofia no Brasil, entendo que as filosofias europeias são parte do problema, já que tais filosofias têm como suas faces ocultas a escravização e exploração de povos do continente que vivemos. Nos espaços que citei acima, havia uma preocupação em romper com as hierarquias entre as formas de pensamento e as diferenças e conflitos eram tratadas como parte do processo e não como um desvio a ser silenciado.

Também aprendi que a suposta objetividade do academicismo não é de fato neutro como se apresenta. Por isso, considero necessário desconstruir a visão da filosofia como uma atividade individualista e que olha para a realidade como se tivesse distante dela. Entender a filosofia exclusivamente como uma prática

individual que se faz comentando textos produz um pensamento mais propício ao erro, haja vista que todo conhecimento é parcial, e que dificilmente contribuirá para lidarmos com os problemas complexos contemporâneos. As experiências relatadas acima me ensinaram principalmente que filosofar convida à ação e à construção coletiva, pois muito do que motivou a pensar e agir no mundo durante estes anos de formação não estava disponível em nenhum livro, mas partiam de problemas que me afetavam no cotidiano.

Particularmente entendo que as dificuldades de diálogo expressas aqui, apontam algo sobre a formação do profissional de filosofia no Brasil. A reflexão sobre o que faz o filósofo quando ensina filosofia é importante para as pessoas formadas tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado. É preciso desconstruir a ideia de que o docente do Ensino Superior é filósofo e que o docente do Ensino Básico não é, ao mesmo tempo afirmar a importância da reflexão sobre a transmissibilidade da filosofia, questão primordial para a docência e para o/a/e filósofo/a/e, bem como afirmar o papel de docente dos professores/as do Ensino Superior. E o mais importante de tudo, entender que a formação em filosofia não tem a ver com “admiração” pelos docentes, e sim com um curso adequado para a atualidade e o perfil discente, lembro que o perfil não foi alterado com a reestruturação, permanecendo o mesmo Projeto Pedagógico, o que é um erro. Eu, enquanto docente que já participou da elaboração e reestruturação de alguns cursos, aprendi que o primeiro passo para qualquer mudança é definir o perfil do egresso, justamente para que as mudanças não estejam subordinadas aos interesses particulares de docentes. Além do que, é preciso

considerar que a aprendizagem não está restrita aos espaços de aula, como procurei demonstrar neste capítulo, e que, por isso, a autonomia estudantil é essencial para qualquer autonomia de pensamento, e, conseqüentemente, para um filosofar próprio, o que não pode ser alcançado apenas com um título.

Considerações Finais

Neste capítulo, procurei trazer duas perspectivas sobre a formação em Filosofia na UNESP. A primeira perspectiva foi consequência das aulas que tive no curso e a segunda representa o aprendizado que tive para além da sala de aula, em contato com colegas do curso. Isto leva a pergunta: a formação que recebi na UNESP propaga que modelo de ensino de filosofia? A filosofia que descrevi neste capítulo a partir de minhas experiências enquanto estudante, docente e filósofa, corresponde a um modelo de ensino dominador e **eurofalocêntrico** que silencia as diferenças e propaga uma filosofia subalterna. Há um fomento da passividade diante dos problemas e da subalternidade diante do pensamento e realidade europeia, assim como diante dos docentes com título de Doutorado. Em meu entendimento, é majoritário um pensamento abstrato sobre a filosofia afastando-a dos problemas da vida e do mundo. A filosofia, nessa perspectiva, é um ideal transcendente a ser cultuado, entendido como um pensamento separado – objetivo, neutro e universal – da experiência. Lembro que o perfil que apresentei no início do texto assume tal caráter ao afirmar que a “vocação que se

espera do estudante de filosofia é o interesse por assuntos abstratos” (UNESP, 2007, n. p.).

Tal modelo de ensino de filosofia promove uma perspectiva única de mundo que recusa as diferenças através do eurocentrismo e do patriarcalismo, por meio de currículos exclusivamente formados por homens europeus, o que demonstra um silenciamento da pluralidade do próprio filosofar. Não só seu ensino não tem espaço nas políticas oficiais, como também em suas práticas não há um incentivo para o pensamento próprio. Filosofar de algum modo se liga a pensar os problemas que o contexto que vivenciamos impõe. Tal cenário se configura como um dificultador do pensamento dos problemas atuais, haja vista que não são apenas elementos da vida são silenciados, mas qualquer iniciativa de construção própria, tão necessária para os desafios atuais, é inferiorizada.

Além de tais fatores que acompanham a filosofia no Brasil desde sempre, no atual contexto, muitos problemas urgentes se colocam e exigem que intelectuais repensem seu papel na sociedade. A democracia no país está ficando cada vez mais distante, além dos problemas globais que colocam desafios para a permanência da humanidade num futuro próximo. As questões que mais assolam a humanidade são as de vida ou morte, os dilemas que se colocam diante dos sujeitos para que sua sobrevivência e de seus descendentes se tornem possíveis no futuro. Diante de um mundo que tem sido caracterizado por crises tanto das relações humanas quanto materiais, já que vivemos à espreita de uma grave crise ecológica que coloca em xeque o modo de vida hegemônico, precisamos pensar que contribuições o ensino de filosofia pode oferecer neste contexto. Por outro lado, cabe pensar também para que mundo colabora esse

modelo de filosofia que descrevi neste capítulo. O contexto que vivenciei, e que recusa o debate em igualdade entre docentes e discentes, exige que se pergunte: qual filosofia faz sentido no mundo contemporâneo e deve fazer parte de nossas preocupações enquanto docentes filósofos/as/es?

Não podemos esquecer que o silenciamento do ensino de filosofia também é uma política governamental. Nesse sentido, é importante citar a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/ 2017), aprovada em fevereiro de 2017, e a consequente reformulação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), aprovada em dezembro de 2018. Entre as grandes mudanças que a BNCC traz para a educação pública brasileira, cabe destacar que retira o espaço destinado ao saber filosófico, diluindo-o em componentes curriculares que envolvem “ensino religioso” e “projeto de vida”. Também vem diminuindo o espaço da pesquisa filosófica no financiamento público, com discursos de representantes governamentais afirmando que “quem quiser estudar filosofia deve fazer com dinheiro próprio” porque a verba pública deve ser destinada para áreas “úteis”. Diante de tais entraves, o contexto atual do ensino de filosofia nos exige agir para a garantia de nossos espaços, mas também para construir uma filosofia que expresse a sua relevância, é necessário mais do que nunca que repensemos qual o nosso papel enquanto docentes, pesquisadores/as, filósofos/as/es, e também enquanto sujeitos/as/es nesse mundo que tende às ruínas. Desde nossa existência nesse planeta, este é o pior cenário possível. As instituições de ensino são espaços que podem potencializar a busca por soluções aos problemas contemporâneos.

Entender a filosofia como comentarismo neutro e distante da vida é um desperdício de nosso potencial filosófico de pensamento.

As diferenças de concepções filosóficas expostas aqui são decorrentes de uma concepção de filosofia atrelada a uma universalidade e objetividade equivocada. Concordamos com Donna Haraway (1995, p. 31) que a “objetividade não pode ter a ver com a visão fixa quando o tema de que trata é a história do mundo”, pois o próprio mundo é dinâmico. A partir das perspectivas feministas, ela propõe entender a objetividade como **racionalidade posicionada**. É justamente nas perspectivas parciais que está a possibilidade de uma avaliação objetiva e irracional, pois o eu cognoscente é sempre parcial em todas as suas formas, nunca acabado, de maneira que o tomar por imparcial é uma irracionalidade, uma distorção dos fatos. Portanto, um conhecimento de fato racional “não tem a pretensão do descompromisso: de pertencer a todos os lugares e, portanto, a nenhum, de estar livre da interpretação, da representação, de ser inteiramente auto-contido ou inteiramente formalizável” (HARAWAY, 1995, p. 32). O eu cognoscente, supostamente imparcial, não se responsabiliza pelos conhecimentos que produz.

A perspectiva das filosofias das frestas me ensinou que conhecimento tem a ver com posição, “políticas e epistemologias da objetividade corporificada e, portanto, responsável” (HARAWAY, 1995, p. 29). Nesse sentido, a parcialidade, exposta e evidenciada, sempre desde algum lugar, e não a universalidade, é “a condição de ser ouvido nas propostas a fazer de conhecimento racional” (HARAWAY, 1995, p. 30). Assim, o conhecimento pode ser entendido como uma “junção de visões parciais e de vozes vacilantes

numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar' (HARAWAY, 1995, p. 33-34). Nesse viés, o conflito faz parte, e não deve ser visto como a manifestação de algum tipo de “disfunção” que deve ser corrigida para forçar supostas “relações harmoniosas”. Filosofias “do consenso” sempre beneficiam um lado, ainda que não assumam.

Contudo, considerando a posicionalidade de todos os saberes, defendo que qualquer conhecimento, e especialmente a filosofia, que se recusa ao debate se recusa ao próprio conhecimento racional. O Prof. Trajano nos deu um exemplo de uma filosofia em ação, uma **racionalidade posicionada**, e não um pensamento que produz explicações sobre filosofia, proposta esta que esteve viva em todos os acontecimentos nas frestas que expus nesse capítulo. Tudo que enunciei neste capítulo foi importante para a filósofa e educadora que me tornei, os problemas guiam minhas aulas e estudos, valorizo a autonomia discente solicitando a sua participação em todos os espaços da instituição que trabalho e estímulo o filosofar mais do que a repetição. Que as frestas possam continuar sendo fonte de aprendizado do filosofar para muitos/as/es estudantes em busca de uma **filosofia propriamente dita**, que fuja das **pragas** do pensamento subalterno no Brasil.

Referências

ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. Discurso proferido por Chimamanda Adichie no evento TED Global em 2009. **TED – Ideas Worth Spreading**, jul. 2009. Disponível em:

http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt#t-1026978. Acesso em: 20 de set. de 2018.

ARANTES, Paulo. **Um departamento francês de Ultramar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ARRUDA, Antonio Trajano Menezes. **Filosofia geral e problemas metafísicos**. São Paulo: NeAD/Refedor-UNESP, 2011.

ARRUDA, Antonio Trajano Menezes. Entrevista com o Prof. Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda. **Revista Kínesis**, v. V, n. 09, Edição Especial, p. 01-20, jul. 2013. Entrevista a João Antonio de Moraes e Marcio Tadeu Girotti.

DOMINGUES, Ivan. A filosofia no 3º milênio: o problema do niilismo absoluto e do sujeito-demiurgo. **Interações**, v. V, n. 9, p. 27-48, jan./jun. 2000.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado** [online], v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. ISSN 0102-6992. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>. Acesso em: 18 out. 2021.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, UNICAMP, v. 5, p. 07-41, 1995.

MARGUTTI, Paulo. **História da filosofia do Brasil**. 1ª Parte: O período colonial. São Paulo: Loyola, 2013.

UNESP. **ATA N.º. 326/2012.** Reunião ordinária do Conselho Departamental do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP- Campus de Marília, realizada no dia 31 de outubro de 2012.

UNESP. **Perfil Profissional Almejado.** Atualizada em 07/03/2007 às 15:47 - Responsável: André Luis Scantimburgo. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/filosofia/perfil-profissional/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

UNESP. **Projeto Pedagógico.** Atualizada em 12/02/2010 às 09:52 - Responsável: Alzira Xavier Martins. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Registros

Bruna de Jesus SILVA¹

*Hoje, sentada, procuro no arquivo
palavras catadas, de tempos bravios,
sangrentos até,
mas que descreviam coragem felina
de fera que luta fugindo do asfalto,
de bala zunindo,
correndo adoida na noite a cair,
guiada por sombras fugitivas e esgueiradas
que leem caminhos quietos,
seguros sem nada enxergar,
a lhe sobrar força de ir resistindo
e não tropeçar.
(Maurinete Lima)*

Registro 1

Uma das primeiras e memoráveis declarações do Trajano que lembro é de que **não se pode fazer filosofia sem lê-la e/ou conhecê-la**. A afirmação foi proferida nas primeiras aulas de Filosofia Geral e Problemas Metafísicos que ocorria às segundas-feiras, para a turma do primeiro ano do curso de graduação em Filosofia da UNESP em

¹ Filósofa, arte educadora e pesquisadora independente/ São Paulo/ SP/ Brasil/
bruna.djs53@gmail.com

2010. Na sequência, o argumento escolhido para discorrer sobre, aparentava-se naquele momento irrefutável, logo nas primeiras aulas estava convicta de que para ser filósofa era preciso ler e conhecer minuciosamente o pensamento filosófico.

Em 2010, encontrava-me diante de um velho sábio refletindo a introdução do célebre livro de Deleuze e Guattari *O que é a filosofia?*, encontrava-me diante de três grandes filósofos refletindo sobre a atividade durante a terceira idade. A plateia era jovem e muito bem-disposta à Filosofia, a ouvi-los, a lê-los e a questioná-los. A declaração não resultava do pensamento dos filósofos franceses e apesar da aparente incongruência entre os três: Gilles Deleuze, Félix Guattari e Trajano Arruda, naquela circunstância em sala de aula, um não anulava o pensamento do outro. O professor e filósofo Trajano Arruda conseguia relacionar na atividade do ensino campos aparentemente incompatíveis, como por exemplo o conhecer e o questionar, o velho e o novo.

Cada aula constituía-se no compartilhamento de uma performance ao mesmo tempo íntima e pública, onde um conjunto composto por pensamento, paixão, violência, vulnerabilidade, radicalidade, veracidade, temor, cinismo, humor personificavam-se em sua emblemática figura. As aulas performances configuravam-se em uma onda sensorial extensa, ampla, com vales profundos seguidas de cristas difíceis de serem apreendidas, mas extremamente instigante aos pequenos aspirantes à filosofia. Muitas vezes o término da aula era lembrado somente com a presença gentil do porteiro, ansioso para fechar as salas da faculdade. Entre os alunos a discussão seguia acalorada em alguma república, no meu caso a discussão

continuava literalmente com o travesseiro e de olhos fechados enquanto tentava dormir.

Mas não somente, no dia seguinte às terças-feiras o encontrava na aula de Introdução à Filosofia e à Leitura de Textos Filosóficos, para aprender um processo lógico de análise e sustentação de argumentos e teses filosóficas. Ou seja, também aprendi o rigor analítico e historiográfico da Filosofia. A lógica foi a sua primeira grande área de pesquisa da graduação ao doutorado, aliada à audaciosa vontade de realizar um trabalho temático, criativo e original. Indubitavelmente apreciava em suas aulas performances lógicas, estéticas, humanistas e vanguardistas para a filosofia brasileira. Por fim escolhi ler e conhecer a Filosofia e algumas outras Filosofias não ensinadas naquele espaço institucionalizado por uma tradição de pensamento branca, eurocêntrica e hegemônica.

Registro 2

Como no poema escrito por Maurinete Lima, a autora do seguinte texto é também uma arquivista acostumada a manusear publicações, imagens, palavras, afetos, traumas, tudo o que pode ser localizado em um complexo dispositivo chamado arquivo. É como arquivista que contribuo ao escrever e refletir sobre dois acontecimentos que participei ativamente e que convergem à proposta do livro: a implementação da disciplina de ensino de filosofia e a atuação do movimento estudantil em defesa do mesmo.

A escrita é ensaísta, crítica, teórica, lírica, poética e antecipadamente saliente que é fruto de incômodos, pois algumas das experiências vivenciadas não foram ideais para um ambiente de formação saudável e tais mazelas poderão ser apresentadas e caso ocorra serão conscientemente preservadas no texto. Quem escreve é também o corpo e a mente de uma mulher negra inserida em um contexto de ensino que ainda carece de sólidas transformações. Portanto,

falar sobre essas posições marginais evoca dor, decepção e raiva. Elas são lembretes dos lugares onde mal podemos entrar, dos lugares nos quais dificilmente “chegamos” ou não “podemos ficar” (hooks, 1990, p.149). Tal realidade deve ser falada e teorizada. Deve ter um lugar dentro do discurso, porque não estamos lidando aqui com “informação privada”. Tal informação aparentemente privada não é, de modo algum, privada. Não são histórias pessoais ou reclamações íntimas, mas sim relatos de racismo. Tais experiências revelam a inadequação do academicismo dominante em relacionar-se não apenas com **sujeitos** marginalizados, mas também com nossas experiências, discursos e teorizações. Elas espalham as realidades históricas, políticas, sociais e emocionais das “relações raciais” em espaços acadêmicos e deveriam, portanto, ser articuladas tanto teórica quanto metodologicamente (KILOMBA, 2019, p. 57-58).

Grata ao convite não poderia dissimular os acontecimentos, mas posso provocar a reflexão e a possibilidade de ações condizentes à um ambiente saudável e profícuo para o Ensino de Filosofia no Brasil - uma das causas em que o querido homenageado também se dedicou.

Registro 3

Em termos realistas, a política e seu espaço constituem a única possibilidade de expressão concedida ao social.

(Antonio Negri)

Ao final do segundo semestre de 2011 o Centro Acadêmico de Filosofia foi convocado pelos docentes do departamento a nomear três representantes titulares e três representantes suplentes para participar das atividades do Conselho de Curso de Filosofia e do Departamento de Filosofia. Apesar da surpresa a convocação foi bem-vinda, pois a chapa elegida estava no término do segundo ano de mandato e a tentativa de abertura do processo eleitoral foi um movimento tímido.

Não era o horizonte ideal, mas foi a alternativa viável para cultivar uma relação e um fazer político preciso entre as duas entidades e dentro de um ambiente apropriado. A importância de ocupar um espaço político de deliberação é evidente na máquina política e para nós estudantes era emergencial, pois não conseguimos iniciar o processo eleitoral para a escolha do Centro Acadêmico de Filosofia. A mudança de pauta nas assembleias sofreu pouca resistência, estávamos cientes da perda, mas ainda dispostos a fazer parte da esfera política. Resumidamente, os alunos que se disponibilizaram a criar uma chapa eleitoral tornaram-se representantes discentes nos dois órgãos. Comemoramos a conquista de um feito político que nos anos seguintes possibilitou uma experiência constituinte na comunidade acadêmica e filosófica da

instituição universitária em que nos encontrávamos: a defesa da criação de uma disciplina sobre o ensino de filosofia. Infelizmente, a primeira proposta foi rejeitada e somente em 2013 uma segunda proposta foi aceita, porém iniciamos no final de 2011 um campo de negociação essencial para as demandas que surgiram: a criação e defesa de uma disciplina sobre o ensino de filosofia e a Resolução do Conselho Estadual de Educação, CEE nº111/2012.

Sobre a potencialidade de realizar ações políticas sob condições adversas, o filósofo italiano Antonio Negri nos lembra da existência de uma maquinaria próxima à qual exercitamos: o poder constituinte. Sobre o conceito de poder constituinte, Negri afirma que

é definido como um poder excepcional, que inova radicalmente o direito vigente por meio da modificação radical de suas condições sociais. 'Legislar continua a ser a arte quase divina de imprimir forma à matéria'. Os múltiplos aspectos do poder constituinte são definidos um a um, e reunidos em uma concepção criativa. 'Instituir um governo é engendrar uma criatura política a partir da imagem de uma criatura filosófica, ou infundir alma ou faculdades humanas no corpo da multidão' (NEGRI, 2015, p. 126).

Diante das circunstâncias, a escolha de focar em ações diretas nos espaços de decisão do curso, correspondeu a um modo viável de ainda operar e defender a pauta estudantil. Questões não somente relacionadas ao curso de filosofia, mas também questões relevantes a toda a comunidade acadêmica foram encaminhadas ou

minimamente discutidas nos órgãos colegiados. Instauramos um espaço de governabilidade com a participação ativa dos representantes discentes e não passiva.

Um corpo estudantil foi criado, ora próximo ao que Hardt e Negri nomearam como “multidão”, ora distante. Como multidão compreende-se

um modelo pelo qual nossas expressões de singularidade não são reduzidas ou diminuídas em nossa comunicação e colaboração com outros na luta, com o resultado de que formamos hábitos, práticas, condutas e desejos comuns cada vez maiores – em suma, com a mobilização e a extensão globais do comum (HARDT; NEGRI, 2014, p. 282).

Mediante as diferentes proporções dos eventos analisados, ambos se encontram na esfera micropolítica e de fato o que estava sendo construído era um espaço que possuía como característica principal o desejo de mobilizar as pautas do comum, a pauta comum dos estudantes. O corpo estudantil era pequeno, porém continha uma diversidade de subjetividades interessadas em manter a representatividade dos discentes na vida política do curso.

Esta coincidência do comum com as singularidades é o que define o conceito de multidão, também impossibilita que nos limitemos a voltar a propor modelos passados. [...] Desse modo, em vez de uma arqueologia que desenterre modelos do passado, precisamos de algo parecido com a noção de genealogia de Foucault, na qual o sujeito cria novos modelos institucionais e

sociais com base em suas próprias capacidades produtivas (HARDT; NEGRI, 2014, p. 390).

Restauramos um campo de disputa entre as partes que constituem o curso, entre docentes e discentes, tais disputas constituíram uma experiência política memorável. O que a princípio foi um ato de resistência, abriu uma possibilidade de relativa liberdade para os estudantes, diferente da qual o centro acadêmico exercitava. Reafirmando assim a ideia de que “O princípio de liberdade torna-se princípio constituinte, manifestando-se primeiro como contrapoder e, depois, como poder formador. [...] Não é apenas um princípio radical, mas também uma máquina constitutiva” (NEGRI, 2015, p. 127).

A compreensão deste corpo de singularidades, disforme e efêmero não era completamente ciente de si na época ou de sua potencialidade, tal compreensão é tardia. Simplesmente éramos movidos pelas pautas dos alunos, por um desejo comum. Mas havia algo estranho, sério e curioso pois imaginávamos contribuir para o curso, enquanto notamos por parte dos docentes reações de espanto e resistência, como se estivéssemos realizando algo inadmissível, monstruoso. Realizamos um movimento inesperado do ponto de vista político, mas, não do ponto de vista filosófico. Conceber a inabilidade dos alunos de mobilizar suas problemáticas, seria depreciar o próprio trabalho docente. Neste sentido: “Este novo ciclo global de lutas inevitavelmente parecerá monstruoso a muitos, pois, como sempre acontece com lutas assim, baseia-se numa condição de excedentes, mobiliza o comum, ameaça os corpos

sociais e políticos convencionais e cria alternativas” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 282).

Em 2011 lembro de uma única reunião do Conselho de Curso, basicamente de apresentação dos novos representantes e de uma prévia da agenda do ano seguinte. Na época a atmosfera era aprazível e manteve-se até quando o Rodrigo Gelamo apresentou a proposta de uma disciplina de ensino de filosofia. A discussão iniciou na instância do Conselho do Curso, pois segundo o estatuto somente o Conselho do Curso poderia instituir ou destituir uma disciplina na grade curricular. O conselho constitui-se por representantes de todos os departamentos que compõem o curso, como por exemplo o departamento de educação e de didática. Porém, os representantes docentes alegaram a necessidade de discutir a proposta com o Departamento de Filosofia antes da deliberação do conselho.

Particularmente acompanhei à distância as mobilizações do segundo semestre de 2012, o ápice da discussão, pois realizei no mesmo período um intercâmbio à Universidade do Porto e retornei somente no início do primeiro semestre de 2013. Sobre a criação e a defesa da disciplina creio que um dos capítulos complementarão com maior expressividade os eventos. Na vida política instaurada, a minha ausência não fez diferença, apesar de estar à frente de muitas das iniciativas, as pautas estudantis continuaram a ser mobilizadas, pois “O novo ciclo de lutas é uma mobilização do comum que assume a forma de uma rede aberta e disseminada, na qual não existe um centro exercendo o controle e todos os nodos expressam-se livremente” (HARDT; NEGRI, 2014, p. 282). Ou mais

propriamente na obra em que Negri fala sobre o governo da multidão:

O princípio de autoridade surge da própria vida de um povo, na sua integridade e com toda a sua complexidade. A vida da república é como a vida de um organismo humano: uma alma e um corpo, razão e paixão, que se equilibram e governam reciprocamente. A alma é a *virtù*: a república deve prevalecer a *virtù* como a alma do corpo. Mas o princípio da *virtù*, é o domínio coletivo da razão sobre o corpo: assim nasce a lei, como resultado desse processo (NEGRI, 2015, p. 128).

Contribuo na verdade, com o relato e a análise introdutória da conjuntura política que viabilizou a aprovação da disciplina ministrada pelos professores Rodrigo e Trajano. Apesar do corte cronológico na narrativa, quando volto do intercâmbio carregada de experiências de ensino diferentes da qual estava acostumada, matriculo-me na primeira turma da tão aguardada disciplina sobre o ensino de filosofia.

Registro 4

Nessa cidade inerte, essa estranha multidão que não se junta, não se mistura: hábil em descobrir o ponto de desgate, de fuga, de esquivança. Essa multidão que não sabe ser multidão, essa multidão, percebe-se, tão perfeitamente só sob esse sol como uma mulher toda, crer-se-ia, entregue-se à sua cadência lírica.

(Aimé Césaire)

Participar como aluna das aulas de Questões da Filosofia e o seu Ensino no primeiro semestre de 2013 representou um raro momento em que senti segurança e concisão dentro da universidade. Não farei qualquer tipo de avaliação da aula, da escolha dos textos, da abordagem ou do trabalho conjunto, desde o primeiro ano do curso de filosofia aproximei-me de grupos de pesquisa em educação e ensino de filosofia. Desde então, observava a necessidade de implementar tais discussões na grade curricular obrigatória, pois o curso formava um grande número de alunos que são inseridos profissionalmente no mercado de trabalho como professores, apesar da rasa formação específica em educação e ensino de filosofia.

Mas, não pretendo ser neutra, afirmo novamente as sensações de segurança e concisão em sala de aula, pois foram extremamente importantes para mim ao retornar do intercâmbio, precisas para compreender as experiências de ensino vivenciadas nos dois países. Uma das temáticas abordadas em sala de aula foi a Filosofia no Brasil e a formação dos departamentos e dos cursos. A partir das indicações do Rodrigo, analisei o mesmo com o ensino em Portugal e assim consegui prosseguir um pouco mais confortável, consciente do processo de formação em que estava inserida. Entretanto eu não era a única aluna interessada, a sala de aula estava sempre cheia, muitos matricularam-se e permaneceram atentos até o término da disciplina. Estavam presentes nas aulas colegas do primeiro ao último ano da graduação, além de alguns da pós-graduação.

O ensino não é uma questão secundária, além da demanda profissional, é um dos elementos responsáveis pela formação de um pensamento e de uma tradição filosófica. Informar ao aluno sobre a

concepção, o processo histórico, as escolhas políticas que fundamentam a sua própria formação deveria ser uma obrigatoriedade do curso. Mais precisamente no caso de um curso universitário, é necessária uma justificativa plausível para compreender aquilo que está presente na grade curricular e para aquilo que não está presente, mesmo diante da impossibilidade de abranger a universalidade da produção filosófica.

A filosofia pode ser considerada um saber universal no sentido cognicível da questão e somente, como nos lembra o filósofo Renato Noguera:

Nesse sentido, a filosofia ocidental seria universal porque trata do Homem. Esse homem é ocidental, branco, civilizado, adulto, heterossexual, culturalmente cristão; [...] O conhecimento é um elemento-chave na disputa e na manutenção da hegemonia. Sem dúvida, o estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica. [...] Essa injustiça cognitiva é capaz de definir *status*, formar opinião e excluir uma quantidade indefinida de trabalhos intelectuais. Nossa leitura é que o racismo é um elemento decisivo para o entendimento do epistemicídio e seus efeitos (NOGUERA, 2014, p. 23).

Assim, a disciplina Questões da Filosofia e seu Ensino primeiro correspondeu a uma necessidade básica dos alunos e conseqüentemente evidenciou uma série de problemas para a Filosofia Brasileira. A autoanálise e a autocrítica foram muito bem-vindas por parte dos alunos, apesar das patologias desencadeadas.

Um dos lúcidos professores que realizava e compartilhava sem temor este tipo de questionamento era o Trajano, lembro perfeitamente uma de suas declarações:

Por azar nosso, um azar verdadeiramente histórico, na instituição da Filosofia predominaram os comentadores, e não os filósofos. Tinha que ter vindo um grupo de filósofos propriamente ditos, além de grupo de historiadores, é claro. Ocorre que historiadores só podem formar historiadores, do mesmo modo que só filósofos podem formar filósofos. Como disse, a Filosofia no Brasil foi gestada num “pecado capital” em sua instalação: pecado porque não vieram filósofos para instaurar a investigação temática, e original a deformação comentarista/ historiográfica foi se transmitindo de geração em geração até chegar nos dias atuais (ARRUDA, 2013, p. 14).

Apesar da existência de algumas problemáticas na formulação deste pensamento, por reduzir a análise à uma específica instituição universitária dentro do país e por ainda estar circunscrito na tradição do pensamento ocidental, há muito o que pode ser derivado da citação acima. O argumento reverbera provocativo, pois surge de um homem que desde a graduação esteve atento à própria formação e exigia mais do aprendizado que recebeu, mais do que a formação historiográfica. É um relato do próprio processo, sincero e corajoso em que inclusive carece de uma estrutura argumentativa lógica, mas, contém uma retórica atraente, convidativa, simplesmente pelo de fato revelar, anunciar uma verdade, uma prática.

O meu olhar, o meu interesse, direcionou-se nas lacunas do que seria essencial para a formação de uma Filosofia no Brasil. Nenhum curso de graduação com a duração média de quatro ou cinco anos conseguiria corresponder aos desejos dos alunos ou ao que infelizmente não é possível ensinar, devido à quantidade e complexidade deste saber que ousamos estudar. Porém serei prolixa: é necessária uma atitude clara e concisa de um curso de filosofia localizado no sul global que justifique tais escolhas, que justifique a manutenção de uma tradição ocidental e que ignora, secundariza, mistifica a produção não ocidental, por exemplo.

Registro 5

O que move os agentes da insurreição micropolítica é a vontade de preservação da vida que, nos humanos, manifesta-se como impulso de “anunciar” mundos por vir, num processo de criação e experimentação que busca expressá-los.

(Suely Rolnik)

Um último evento sucedido em 2013 relevante ao conteúdo do livro foi a necessidade de o curso adequar-se aos novos requisitos da CEE nº 111/2012, o que na época foi chamado a princípio pelos próprios docentes de **reestruturação do curso**. Todos os departamentos receberam o comunicado e articularam-se para cumprir os requisitos exigidos, apesar da medida um tanto autoritária. Os docentes anteciparam a discussão da reestruturação, quando os representantes discentes foram informados.

Ciente da indisponibilidade dos docentes de discutir em conjunto aos discentes a pauta da reestruturação do curso, fomos obrigados a fazer o mesmo e a nos organizar entre os estudantes. Convocamos uma assembleia estudantil e para a surpresa da parte dos representantes a assembleia foi composta por um número acima do habitual, isto demonstrou minimamente o desejo do corpo estudantil ser parte ativa do próprio processo de aprendizagem. Uma comissão foi organizada para discutir a questão, optamos por estudar o que estruturava a grade curricular do curso de Filosofia no Brasil. Assim, tínhamos condição para participar das futuras reuniões junto aos docentes.

A série de eventos relatados aconteceram no primeiro semestre de 2013 e coincidiu com uma grande greve estudantil que durou aproximadamente três ou quatro meses. Os estudantes de diversos campus da UNESP entraram em greve devido a alguns problemas que a política de permanência estudantil apresentava, além das pautas acumuladas dos anos anteriores e que exigiam uma luta constante por parte dos alunos. Não podemos esquecer que ainda no cenário das mobilizações que surgiram sobretudo no âmbito dos movimentos estudantis, o aumento do valor da passagem de ônibus provocou em todo o país uma onda de mobilização massiva nas ruas. 2013 foi um ano de grandes mobilizações, “a rua brasileira tinha uma agenda precisa de apenas vinte centavos, porém do tamanho de todo um ciclo de humilhações no transporte público e privações de toda sorte” (ARANTES, 2014, p. 428).

Diversas foram as pautas, erros e conquistas, mas não perdemos o foco das lutas, posso afirmar que parte dos sujeitos que vivenciaram o ano de 2013 não estavam inertes, não despertaram

politicamente naquele ano. As Jornadas de Junho para parcela da população não correspondia a um novo movimento; o que mudou foi a quantidade de corpos, de sujeitos e subjetividades na rua e consequentemente o tempo de resposta e de diálogo com as autoridades. Ir às ruas era uma estratégia ainda apreciada pelos estudantes da UNESP, “A utopia real armazenada numa proposta tão disparatada quanto sensata não teria surgido no horizonte se o tabu da luta política na rua não tivesse caído” (ARANTES, 2014, p. 424).

Ao longo de todos os eventos enunciados, os estudantes realizaram os encontros da comissão de reestruturação do curso. Começamos estudando o projeto político do nosso próprio curso e na sequência o de outras universidades dentro e fora do Estado de São Paulo. Em uma das reuniões analisamos, por exemplo, o projeto pedagógico e político da Universidade Federal da Bahia, a fim de observar a existência ou a inexistência da influência cultural e histórica da cidade para o curso de filosofia; também estudamos o projeto do curso de filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais que na época já apontava avaliações de excelência em todos os níveis de formação, segundo os órgãos que realizavam tal atividade à nível nacional; e também propostas de instituições mais recentes como a da Universidade Federal do ABC, onde observamos a autonomia dos estudantes ao escolher as disciplinas ofertadas dentro de uma ampla proposta de formação em Humanidades. Em seguida, procuramos os documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares, depois de observar as raras diferenças na grade curricular dos projetos de curso. No site do MEC, encontramos com relativa facilidade os documentos oficiais e com o apoio dos

servidores administrativos da faculdade acessamos o estatuto, esta foi a nossa leitura básica para compreender e discutir a possibilidade da reestruturação do curso, para termos condição mínima de participar de tal discussão com os docentes, nas reuniões do Departamento e do Conselho do Curso.

Quando retomamos as aulas após o período de greve e com o apoio do Centro Acadêmico organizamos um evento realizado no dia 22 de agosto, para apresentar a pesquisa da comissão. Alunos e professores foram convidados, nomeamos aquele encontro de *Nossa Filosofia*. O título foi uma elucubração da nossa parte, após tanta dedicação imaginamos a possibilidade de inserção de uma partícula, de um substantivo possessivo, mas na primeira pessoa do plural. A intenção era demonstrar o desejo e a capacidade de participar de uma proposta de reestruturação do curso, proposta que depois o Departamento de Filosofia reformulou a ideia para uma simples adequação às exigências do CEE nº111/2012. Apresentamos na data noções técnicas, históricas e políticas, em nenhum momento fomos propositivos. Discutimos incansavelmente sobre a possibilidade de ofertar um trabalho propositivo, mas estávamos cientes de que tal tarefa destinava-se primeiramente aos professores. O nosso desejo naquele momento conteve-se em simplesmente fazer parte da vida política, das decisões do curso, ainda com o olhar de quem tinha muito o que aprender naqueles espaços. Gostaríamos que fossemos reconhecidos como parte ativa e constituinte do curso, somente. Escolhemos uma via de diálogo respeitosa, aguardamos um futuro convite para retomar uma pauta cujo interesse era também comum aos docentes. Mais uma vez ficamos diante de reações espantosas e

silenciosas por parte dos docentes, raros foram os professores que na noite do evento de fato aceitaram o nosso convite ao diálogo.

Registro 6, 7

Filosofar a partir da primeira pessoa do plural não é uma prática comum da tradição herdada. A filosofia europeia apenas desenvolveu o pensamento a partir de um enunciado, o **eu**, um pronome pessoal, na primeira pessoa do singular. Mas, em outros territórios geográficos, atentos aos aspectos culturais múltiplos, surgem questionamentos, propostas que desafiam tal tradição hegemônica, por exemplo o pensamento de bell hooks. Para a filósofa negra e estadunidense, “Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2019, p. 56).

O contexto democrático ao qual a autora refere-se, implica um modo de ensino em que o aluno é parte ativa do processo inserido. Para tanto, o referencial não é o sujeito ou uma categoria universal, como o pensamento europeu concebeu principalmente a partir do Iluminismo. O contexto universitário norte americano da década de 1970 em diante, não permitiu bell hooks reafirmar a tradição de pensamento hegemônico. Sobretudo devido ao fluxo migratório do país e às políticas de inclusão, o espaço acadêmico tornou-se um rico espaço de encontro para o desenvolvimento pleno do conceito de democracia, ou ao menos para questionar a aplicabilidade de tal conceito. As iniciativas, experiências frutíferas,

advém de um feminismo negro disposto ao diálogo e ao combate da hegemonia branca, historicamente instaurada pelos processos do Imperialismo e do Colonialismo, cujo objetivo não era somente o de conquistar territórios, mas também de exterminar os povos nativos e toda a sua cultura. Ou seja, também havia a implicação de um projeto de morte epistêmica, da cultura e do pensamento do outro. Em sala de aula, um conselho simples e sábio era o motor para uma pedagogia libertadora, “Na sala de aula, comunico o máximo possível a necessidade de os pensadores críticos se engajarem em múltiplas posições, considerassem diversos pontos de vista, para podermos reunir conhecimento de modo pleno e inclusivo” (HOOKS, 2019, p. 124).

Primeiro, estamos diante do pensamento de uma intelectual, que assim como Trajano, enquanto aluna ou enquanto professora nunca deixou de refletir sobre a própria formação filosófica. E consequentemente ambos não duvidaram da capacidade da educação e do ensino de transformar paradigmas aparentemente resistentes às mudanças. Uma das referências da filósofa inclusive é brasileira, em inúmeras obras bell hooks reafirma e comenta o trabalho do Paulo Freire, fundamental para a criação da análise multiculturalista a qual desenvolveu. Ainda sobre fazer filosofia para além da primeira pessoa do singular, ela relata que “Muitas vezes, os professores e os alunos no contexto multicultural têm de aprender a aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias” (HOOKS, 2019, p. 59).

O pensamento dos povos africanos, a epistemologia construída por eles, representa um arquétipo plural, complexo e diferente da invenção grega, fonte referencial da construção do

pensamento europeu ou eurocêntrico. Muniz Sodré desenvolveu uma pesquisa exímia sobre, mais especificamente analisando o pensamento nagô, que advém de uma nação africana que historicamente influenciou a cultura nacional devido à diáspora africana. Para o autor,

a nossa hipótese relativa a um modo específico de pensar no complexo simbólico nagô não é “negra” – portanto, não deriva categoricamente de nenhuma “relação racial” – a sim *afro*, por comportar processos inteligíveis apenas à luz da *Arkhé* africana. É possível falar de um *perspectivismo*, no sentido nietzschiano de um modo de pensar assentado sobre um viés particular e não sobre a pretensão de se anunciar verdades absolutas (SODRÉ, 2017, p. 20).

As diferenças culturais influenciam mais do que a questão racial para Muniz Sodré, quando se trata de epistemologias. O afro, o continente africano, possui um complexo simbólico maior que a questão racial, conceito inclusive inventado pela racionalidade branca e muito bem desenvolvida, argumentada, na obra de Frantz Fanon *Pele Negra Máscaras Brancas*.

São muitos os exemplos que poderiam ser retomados para desenvolver a questão, de trabalhos voltados às análises historiográficas aos pragmáticos. No presente texto selecionei pensadores dispares inclusive, para reafirmar a necessidade de conhecer novas epistemologias, ou melhor, epistemologias ainda não reconhecidas nos cursos de filosofia no Brasil. A hegemonia, a ação de determinadas histórias, tradições, epistemologias ou ensino sob

outras, é uma repetição que deve ser lembrada diante das problemáticas filosóficas enfrentadas no Brasil. Como nos lembra o filósofo congolês: “Os contrastes entre preto e branco contam uma história que provavelmente duplica uma configuração epistemológica silenciosa mas poderosa” (MUDIMBE, 2019, p. 27). Denunciar tal silêncio pode ser uma proposição encorajadora a todos, independente de raça, gênero ou qualquer outro título, para a construção de uma filosofia que não sucumbi à um *eu*, à um continente, à uma única epistemologia.

Registro 8, 9, 4, 15

*Não escrever porque este,
em última instância,
não é o melhor século
para não escrever.
(Ricardo Aleixo)*

Escrever a fim de registrar os acontecimentos, as lutas, os avanços conquistados e os retrocessos do que no passado foi realizado. Há muito o que escrever, não porque há pouco o que já foi escrito sobre o Ensino de Filosofia no Brasil, ao contrário, esta é uma área de pesquisa que se desenvolve qualitativamente no país. Mas, porque há muito o que deve ser anunciado, refletido e modificado.

Como arquivista retomo os acontecimentos a fim de registrar: a importância do trabalho desenvolvido por um professor e filósofo; a resistência das atividades políticas e estudantis na

universidade; a invisibilidade do aluno como sujeito ativo da própria formação; a limitada, porém hegemônica tradição do pensamento filosófico. Acontecimentos díspares, mas não dispersos, pois todos são movidos pelo Ensino da Filosofia e de certa forma constam na contribuição filosófica do Trajano para nós. Finalizo o texto com a sensação de não terminá-lo, mas ciente e satisfeita com as linhas introdutórias oferecidas aos leitores.

Referências

ALEIXO, Ricardo. **Pesado demais para a ventania**: antologia poética. São Paulo: Editora Todavia, 2018.

ARANTES, Paulo. **O Novo tempo do mundo**. São Paulo: Editora Boitempo, 2014.

ARRUDA, Antônio Trajano Menezes. Entrevista com o Prof. Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda. **Revista Kínesis**, v. V, n. 09, Edição Especial, p. 01-20, jul. 2013. Entrevista de João Antônio de Moraes e Marcio Tadeu Girotti.

CÉSAIRE, Aimé. **Cahier d'un retour au pays natal/ Diário de um retorno ao país natal**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

DELEUZE, Guilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2018.

DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão: Guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LIMA, Maurinete. **Sinhá Rosa**. São Paulo: Invisíveis Produções, 2017.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A invenção da África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

NEGRI, Antonio. **O poder constituinte: Ensaio sobre as alternativas da modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: Notas para uma vida não cafetina. São Paulo: Editora N-1, 2018.

SILVA, Denise Ferreira da. **A dívida impagável**. São Paulo: Editora Oficina de Imaginação Política e Living Commons, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

A luta do movimento discente frente a reestruturação do Curso de Filosofia da UNESP/Marília em 2013: A dignidade da licenciatura

Elói Maia de OLIVEIRA¹

“Nas relações entre Filosofia e educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca”.

(Cipriano Luckesi)

Introdução

Pensar o ensino da filosofia no ensino médio não é uma tarefa fácil, principalmente quando a formação daquele docente não foi suficientemente básica em sua graduação para lhe fornecer instrumentos para tal empreitada. Não é de hoje que se discute a formação dos professores na licenciatura e o que deve conter em sua formação para torná-lo um profissional adequado para os desafios da sala de aula atual. Diante dessa preocupação e do que estava por

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista UNESP/Marília. Professor de Filosofia na E.E. Edson Viane Alves Prof. (Marília/SP). E-mail: eloimaia@gmail.com.

vir, discentes do curso de filosofia da UNESP/Marília, principalmente das turmas de 2009, 2010 e 2011 decidiram por se mobilizar e organizar um movimento estudantil histórico que geraria mudanças substanciais nas futuras formações de professores de filosofia desta instituição.

A minha busca pela filosofia deu-se justamente através da disciplina no ensino médio da qual me chamaram a atenção os temas abordados, sua pertinência para a busca de respostas e de como os filósofos se propunham a tal engajamento de construir uma filosofia para sustentar suas convicções e certezas. Meu ingresso no curso de graduação deu-se no ano de 2010, com um claro objetivo: formar-me e lecionar para adolescentes que, como eu, pudessem se apaixonar pela filosofia como eu me apaixonei.

Em meu primeiro ano, tudo muito novo, tive tremendas dificuldades para compreender a linguagem puramente filosófica e obras densas que fizeram, ao mesmo tempo, me desafiar para a leitura como me desanimar e acreditar que não era capaz (até então aqui não sabia se de fato eram os textos tão complexos ou a didática dos professores que dificultavam as coisas). Diante desse cenário hostil para discentes do primeiro ano, (pois em conversas com demais colegas as dificuldades eram quase unânimes), tínhamos um professor que fugia da regra, o professor Antônio Trajano, que era conhecido apenas como Trajano.

Esse professor que, em 2010 tinha por volta de seus 70 anos, mas com vigor de um homem de 20, lecionava a disciplina chamada “Introdução à Filosofia e a Leitura de textos filosóficos”. Sua metodologia era fantástica. Ele expunha teses filosóficas e faziam

discentes debaterem entre si com argumentos prós e contras à sustentação destas teses e expunha certos argumentos filosóficos com base em autores clássicos. Cada argumento que ele nos dava nos convencia, mas, no minuto seguinte, ele nos convencia com outro argumento totalmente contrário ao anterior. Saíamos esgotados da aula, mas com uma satisfação imensa.

Ao comparar a metodologia adotada pelo Trajano, em relação ao demais professores, pode-se notar além de características pessoais, como: a relação de afeto professor-aluno; a preocupação em, de fato, acompanhar o raciocínio e argumento que o estudante apresentava para entender a sua lógica, havia uma atenção pela forma como era conduzido e introduzido os temas filosóficos para sua exposição. Era apresentado o tema. Depois, ele permitia que os estudantes falassem sobre o tal, se já pensaram sobre, se tínhamos alguma concepção ou conceito formado. Em seguida, apresentava algumas ideias clássicas sobre o tema. E a partir disto, as discussões ocorriam com os argumentos e pensamentos apresentados pelos estudantes e os apresentados pelo professor. A aula ocorria em um formato dialógico, sempre com inserções de novos elementos para a discussão, ora pelos textos dos filósofos, ora por vídeos, vivências, etc.

Compreendo que a disciplina oferecida carrega em sua essência o caráter temático, e poderíamos pensar que, as outras disciplinas por terem sua abordagem mais histórico-filosófica, por exemplo, História da Filosofia Antiga, História da Filosofia Moderna e etc, a didática/metodologia ficaria limitada a ser exposta de uma maneira conteudista.

Justamente por serem disciplinas que carregam um peso teórico-histórico-filosófico, há uma necessidade dos docentes que ministram tais disciplinas se preocuparem com sua exposição, principalmente por se tratar de estudantes no primeiro ano do curso, na qual apresenta uma enorme pluralidade de formação e bagagem, ora podendo acompanhar com tranquilidade tal percurso, ora apresentar enorme dificuldade. As questões que me moveram a pensar a importância da licenciatura a partir deste contexto foi: Como vou conseguir ensinar sobre Platão e Aristóteles para alunos do ensino médio? Será apenas com leituras e comentários como são feitos na graduação? Será de caráter expositivo? Isso é ensinar algo a alguém, a pura transmissão de leitura do texto e seu comentário? Essa problemática tornou-se mais latente quando assumi algumas aulas no ensino médio no ano de 2012, que me deterei mais para frente sobre tais reflexões.

Voltando a aula do Trajano, lembro-me que ele queria que nos organizássemos em grupos para apresentação de seminários sobre determinados temas (não existia ainda WhatsApp e o Facebook ainda estava começando a se tornar público) e por eu ser uma pessoa bem expansiva, pediu que eu organizasse e enviasse por e-mail a ele os grupos formados. E é aqui que começa minha atuação para ser representante de classe e, posteriormente, representante discente do curso de filosofia no Departamento de Filosofia.

Na UNESP, os colegiados são formados nas seguintes formas: Conselho de Curso, Departamento de curso e Congregação. Essas três instâncias contêm representação discente. No Conselho de Curso, são 6 docentes com respectivos suplentes e 5 discentes com respectivos suplentes. Em decisões de deliberação, todos votam, e,

caso de empate, o coordenador do curso tem o “voto de minerva”. No caso do Departamento, os discentes têm mais um papel consultivo e informativo do que propriamente deliberativo, pois são apenas 2 discentes com respectivos suplentes que compõem regimentalmente parte do conselho departamental (que inclui decisões na pós-graduação, apesar de a pós-graduação ter o seu Conselho) com o corpo docente constituído de 15 membros na época, ou seja, todas as decisões tomadas eram substancialmente em razão dos votos docentes. E a Congregação com um regime chamado “70/15/15” dos quais compõem, 70% de docentes, 15% de discentes e 15% de funcionários (já se verifica previamente como se dão os andamentos nesta instância).

Dito isto, por todo o meu período na graduação, 4 anos, (depois mais 1 ano de bacharelado) fui representante discente no Departamento, local onde ocorriam as maiores discussões sobre o curso (mesmo não sendo a instância correta de discussão que, no caso, seria o Conselho de Curso, em que se tem o voto paritário) pela argumentação de que todos os docentes se encontram nesta reunião e é de interesse em comum (muitas vezes as reuniões de Conselho de Curso eram esvaziadas pelos próprios docentes, ficando assim, sem quórum para as deliberações necessárias fazendo-as na reunião departamental).

Em 2013, chega uma notícia que mudaria todo o rumo das futuras formações dos professores de filosofia e das demais licenciaturas. Começa a ser divulgada a informação de que os cursos de licenciatura de todas as universidades sofreriam alterações substanciais em suas grades de formação, a fim de capacitar e qualificar o profissional da licenciatura incumbindo a faculdade de

disponibilizar, em sua grade de formação, certas disciplinas obrigatórias (já intituladas pelo MEC) e que os cursos teriam que se adaptar para poder ministrá-las, tanto em relação à carga horária como na sua oferta. Eis aqui o momento claro em que os professores do Departamento de Filosofia teceram duras críticas a esta nova reestruturação e tiveram uma posição de grande resistência à mudança.

Um dos primeiros argumentos colocados na reunião de discussão sobre esta nova reestruturação foi que o curso tinha como objetivo e finalidade “formar acadêmicos, profissionais para a pesquisa”. Outra queixa era de “como conciliaríamos a carga horária pedida com as disciplinas já ofertadas, uma vez que teríamos então que suprimir disciplinas já existentes para encaixar as outras”, e “de quem oferecia estas disciplinas voltadas especificamente para a licenciatura?”. Vários docentes, de antemão, já se posicionaram contrários a ministrar tais disciplinas, docentes estes que concordaram com a primeira argumentação feita. Outros docentes, de um modo mais reflexivo, se posicionaram de forma a levar ao colegiado, de fato, a refletir sobre as mudanças e pensar possibilidades, ouvir os discentes, ao invés de encarar essa mudança como algo totalmente negativo.

Diante deste cenário e com os argumentos ditos, eu e os demais conselheiros, tanto o outro colega discente do Departamento quanto os do Conselho de Curso, chamamos uma assembleia de curso, no primeiro semestre de 2013, para expor as mudanças que estavam por vir. Dos encaminhamentos dados, foi tirada uma comissão de alunos que estudaria mais de perto todo esse processo de reestruturação e como os discentes poderiam participar.

A comissão contou com cerca de 7 discentes engajados para compreender detalhadamente esse processo e estudar os documentos pertinentes para tal reestruturação. Os documentos em que se basearam nossos estudos iniciais foram: *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (1996), as *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Filosofia* – CNE/CES 492/2001, o *Manual de Instruções e Normas de Graduação* (2006) – Linhas de Ação para Orientação dos Trabalhos de Reestruturação Curricular das Licenciaturas e o *Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia* da UNESP/Marília.

O estudo documental

Depois de estipulados os documentos-base para o processo de reestruturação e analisados individualmente, nos reunimos para expor nossas visões e perspectivas e pensar nos devidos encaminhamentos que deveriam ser dados e considerados para todo o trâmite. Resolvemos discutir do macro para o micro, ou seja, primeiro pela LDB, as Diretrizes, o manual e o PP. Na LDB, percebemos que se trata de elementos gerais e de algumas questões burocráticas de ordem de funcionamento a fim de regular a oferta de ensino da Universidade. Logo, não contribuiu para o nosso objeto específico que era pensar a nova oferta da licenciatura, uma vez que a LDB não versava especificamente sobre isto.

Já as DCN para os cursos de Filosofia indicavam caminhos muito interessantes de como o curso deve ser estruturado, desde o perfil dos formandos, as competências e habilidades, os conteúdos

curriculares, a organização do curso, a estrutura, os estágios e atividades complementares. Desse modo, já aproveitamos a leitura e começamos a comparar o que as Diretrizes apontavam com o PP do curso de Filosofia.

Nas Diretrizes, encontramos que o perfil dos formandos tenha “sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas” (BRASIL, 2001, p. 3), sendo o licenciado “habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica [...] e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente” (BRASIL, 2001, p. 3).

Quando lemos o PP do curso de Filosofia sobre o perfil dos formandos, o que encontramos acerca da modalidade da licenciatura é: “Familiarizado com a técnica da ‘explicação de texto’, tornando-a privilegiado instrumento do ensino da Filosofia no 2º grau” (UNESP, [19-?], n. p.). Claramente observamos um total desalinhamento entre os documentos e dos seus perfis formadores da modalidade da licenciatura. Eu, como professor de filosofia do ensino médio (e não mais 2º grau), não estou e não posso apenas estar com uma instrumentalização da “explicação de texto”.

O que torna mais problemática a formação é quando nos deparamos com os “Conteúdos Curriculares” previstos nas Diretrizes e que ao lermos o PP do curso torna-se alheio aos interesses dos licenciados.

O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia

Geral: Problemas metafísicos. – Além de duas disciplinas científicas), tem se comprovado como uma sábia diretriz. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia. Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas, como: Filosofia Política, Filosofia da Ciências (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente. **No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam** (BRASIL, 2001, p. 4, grifos nossos).

No que tange à licenciatura, está claro no documento orientador que sejam ofertados os conteúdos definidos para a educação básica e sua didática própria. Eu, na época como aluno do 3º ano do curso (e nem depois no 4º ano), não tive nenhuma disciplina que me dessa esta apropriação conteudista para a educação básica e muito menos as didáticas próprias (ter a disciplina de “Didática” na grade curricular não significa que tal disciplina fosse oferecida pensando os conteúdos filosóficos à luz de seu ensino no ensino médio). Tal divergência é denunciada, não apenas no meu relato como ex-discente do curso, mas no próprio PP do curso, em que lemos que:

O ensino da 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 estritamente científico e acadêmico e também o estudo de textos dos grandes

comentadores, mantêm e garantem o elevado nível de formação do futuro profissional. [...] **Por outro lado, salvo devido a um pendor pessoal ou a uma experiência encontrada fora, o jovem professor vê-se pouco informado sobre o melhor material didático disponível e sobre a melhor maneira de utilizá-lo** (UNESP, [19-?], n. p., grifos nossos).

Ora, o PP reconhece que o material exclusivo do professor de filosofia é o livro didático, contudo alega que tal instrumento não cabe na Universidade? Só a formação com as fontes primárias com boas traduções (apesar de que as Diretrizes no campo de “Competências e Habilidades” apresenta que o aluno de filosofia deve ter “capacidade e leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira”) e comentadores é suficiente? De fato, a formação do licenciado está sendo oferecida ou está sendo negligenciada para uma valorização apenas do bacharel? E este bacharel, não será professor universitário um dia? Estas e mais algumas reflexões foram levantadas na época.

Por fim, discutimos o Manual que rege a normatização dos cursos de graduação da UNESP. O Manual trouxe certos elementos que levantaram reflexões acerca dos apontamentos que realizamos na comparação das Diretrizes e o PP do curso de Filosofia, problematizando ainda mais a precarização do licenciado nestes moldes que vinham sendo apresentados.

Quanto aos princípios gerais: A formação de professores não pode ser concebida como uma superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o estudo do saber disciplinar antecede o do saber pedagógico. As disciplinas ditas

pedagógicas terão que integrar a estrutura curricular de forma harmoniosa e não poderão estar concentradas em um ou dois anos. O saber pedagógico não complementa a formação do bacharel, articula-se com ela. Não se trata de alimentar a lacuna entre Licenciatura e Bacharelado, mas de garantir que núcleos comuns se construam e que as especificidades de cada formação se evidenciem (UNESP, 2006, p. 10).

O nosso questionamento se estabeleceu em: Será que nossa formação ocorre, de fato, essa harmonia entre Licenciatura e Bacharelado? Pelo que vimos nos documentos citados, será que o curso de Filosofia agia de tal modo que não necessitasse de tal reestrutura?

Recomenda-se que os cursos não retrocedam com relação à densidade de seus conteúdos e à sua duração, garantindo-se uma formação básica sólida para licenciados e bacharéis bem como a formação do professor capaz de exercer a ação docente com competência técnica e eticamente comprometida com os interesses da maioria e com os direitos da cidadania (UNESP, 2006, p. 10).

A formação docente, tanto para quem optava por seguir a modalidade de licenciatura, quanto para quem optava pela modalidade de bacharelado era adequada? A discussão sobre a formação docente é citada apenas uma vez no PP, tornando-a praticamente nula. Afinal, a importância de uma boa formação docente cabe apenas aos licenciados?

No apontamento da “Quanto à prática como componente curricular” o Manual apresenta:

A ‘prática como componente curricular’ ou **prática intencionalizada para a formação do professor** deverá estar presente desde o início do curso, seja nas aulas práticas das disciplinas de conteúdo— **independentemente de contemplarem também o bacharel**— seja nas atividades realizadas no interior das escolas, seja nas atividades extra-muros do ambiente universitário e escolar (órgãos técnicos e administrativos da educação, ONGs, projetos especiais etc.) seja ainda no interior de algumas disciplinas específicas de natureza eminentemente prática (Ex: “Prática de Ensino de...”, “Metodologia do Ensino de...” ou “Instrumentação para o Ensino de...”). Assim, a “prática intencionalizada para a formação do professor” poderá contar com a colaboração de todos ou da maioria dos docentes do curso (UNESP, 2006, p. 10, grifos nossos).

Este Manual foi redigido em 2006, ano em que foi realizada a formulação da nova grade do Curso de Filosofia. Lendo o que o Manual diz, e observando a grade curricular do Curso, notamos claramente a não observância no quesito: formação do professor desde o início do curso que também contemple o bacharel e que conte com a colaboração dos docentes do curso.

As disciplinas especificamente da licenciatura em filosofia oferecidas eram: Psicologia da Educação, Didática I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e Estágio Supervisionado I e II. Todas estas disciplinas eram oferecidas pelo Departamento de Educação sem nenhum diálogo com os docentes do Departamento de Filosofia. Portanto, todas disciplinas ofertadas

para a modalidade da Licenciatura não dialogavam com as disciplinas oferecidas no núcleo comum do curso de Filosofia.

Assim, chegamos à segunda parte do Manual que visa compreender o processo de reestruturação ou alteração do currículo. Por definição,

Reestruturação curricular é o processo que visa à modificação substantiva na estrutura curricular vigente e que decorre da verificação de defasagem ou da inadequação da estrutura atual às exigências da realidade, ou ainda de novas determinações legais referentes ao currículo (UNESP, 2006, p. 17).

Questionamos se, de fato, o nosso curso se estruturava nas exigências atuais, capacitando-nos para a realidade fora do mundo acadêmico da Universidade. Para se pensar a reestruturação, o Manual indica uma documentação necessária para tal feito, sendo: Justificativa da reestruturação, resultado da avaliação do curso, breve histórico do curso, a adequação do currículo vigente às necessidades regionais e nacionais, tendo em vista o profissional formado e as novas exigências sociais, a situação da profissão, a caracterização do alunado – relação oferta/demanda e demanda/matrícula e o acompanhamento de egressos no mercado de trabalho.

Diante dessas informações, ficamos atentos para observar se haveria uma busca por parte do Conselho de Curso ou do Departamento acerca destas exigências para a reestruturação do curso. Desta reunião feita com os 7 discentes do curso tivemos uma ideia, a fim de contribuir com os dados necessários para compreender quem eram os discentes do curso e o que eles buscavam

no Curso de Filosofia. Em 2013, foram coletadas informações, por meio de um questionário dos discentes das turmas que ingressaram em: 2010, 2011, 2012 e 2013 (tivemos dificuldade de coletar dados da turma de 2009, pois a grade do 4º ano era muito fragmentada, logo os discentes eram dispersos nas disciplinas optativas). Com estes dados em mãos e mais uma elaboração de pauta de reivindicações elaborada pelos discentes do curso para o Curso de Filosofia, marcamos um evento intitulado “NOSSA FILOSOFIA”.

A pauta de reivindicação e o resultado da pesquisa

No dia 01 de outubro de 2013 foi realizado, na sala 64, um Fórum do Curso de Filosofia para divulgação dos resultados da pesquisa e da pauta de reivindicação elaborada em Assembleia dos estudantes do curso. A pauta de reivindicação incluía os devidos pontos:

- Abertura de uma nova turma em Filosofia no campus da UNESP/Marília com proporcional ampliação do corpo docente. A discussão central era pela justificativa que o curso de Filosofia da UNESP tinha um corpo docente muito pequeno e, conseqüentemente, não se tinha docentes de diversas áreas e especialidades ficando prejudicada a formação e pesquisa de demais discentes, que, por muitas vezes, gostaria de pesquisar uma temática ou filósofo específico, mas não havia ninguém do corpo docente que se propunha a tal pesquisa. A argumentação dos docentes do Departamento que impossibilitava a contratação de novos docentes era pelo motivo da quantidade de turmas oferecidas pelo curso.

Logo, nossa argumentação foi a de que se abrissem turmas, para então, ampliar o quadro docente, sendo benéfico tanto para o curso que teria mais turmas e pessoas formadas quanto para o campus. Porém, a posição do Departamento era que eles gostavam de ser um curso pequeno, com uma formação concentrada, visando à qualidade e não à quantidade, (como se uma coisa anulasse a outra), que, neste caso, não é esta a implicação, ou seja, a qualidade não seria afetada pela quantidade, mas ao contrário, pela quantidade, a qualidade aumentaria, visto o maior número de docentes, logo de pesquisa, formação e progressão na carreira.

- Ampliação do acervo de livros de acordo com a demanda do Curso.

- Ampliação do número de cotas do LABI (Espaço onde era permitido imprimir certo número de cópias de textos que os docentes enviavam para leitura obrigatória, mas que quase sempre os textos dados das disciplinas excediam o número de cópias permitidas).

- Ofertar disciplinas das Línguas clássicas, como o: grego e o latim dada a especificidade da Filosofia.

- Pela imediata realização de fóruns entre os professores e entre os estudantes que compõem o curso de Filosofia a fim de debater a reestruturação da grade do curso de Filosofia da UNESP.

- Pela exigência de que os professores de todos os Departamentos que compõem o Curso de Filosofia pudessem participar ativamente das discussões que os envolvam (a discussão da reestruturação do Curso de Filosofia estava apenas do âmbito do Departamento de Filosofia, mas outros Departamentos também

compunham a formação do curso, como os Departamentos de Didática e Educação e Desenvolvimento humano).

- Que toda votação referente ao Curso de Filosofia ocorra no respectivo órgão competente: O Conselho de Curso (como já supracitado, as discussões ocorriam em reunião Departamental e não no Conselho de Curso).

- Que as modalidades de Licenciatura e Bacharelado sejam tratadas com a mesma importância pelos Departamentos que compõem o Curso de Filosofia.

- Pela gratuidade dos eventos em Filosofia promovidos pela FFC para os estudantes do Curso (Diante da necessidade de cumprir os créditos complementares e muitos alunos não tinham condições financeiras de arcar com os custos de inscrições de eventos).

- Pela exigência do cumprimento de todas as atribuições do corpo docente, a serem definidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, obedecendo ao princípio de integração das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão universitária conforme o artigo 78 do Estatuto da UNESP, p. 35.

Apresentada a pauta de reivindicação, houve a exposição do resultado do questionário formulado. O questionário foi respondido por 60 discentes das turmas de ingresso dos anos de: 2010, 2011, 2012 e 2013, pelo formulário do Google Forms e enviado ao e-mail dos discentes do curso restrito apenas a uma resposta por e-mail vinculado à matrícula no Curso de Filosofia. As perguntas foram as seguintes:

Objetivo e justificativa da realização do questionário: Processo que visa à modificação substantiva na estrutura curricular e que decorre da verificação de defasagem ou inadequação da estrutura atual às exigências da realidade.

Em relação à modalidade do Curso, qual você pretende cursar?

10% - Somente Bacharelado

8% - Somente Licenciatura

58% - Licenciatura e posteriormente bacharelado

23% - Bacharelado e posteriormente Licenciatura

O Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia da UNESP entende o perfil profissional de seus bacharéis como: “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 da reflexão, bem como comentários de alta especificidade técnica e erudição histórico-filológica”. Sobre o referido perfil profissional, você considera que o PP:

11% - Habilita plenamente para este perfil.

48% - Habilita parcialmente para este perfil.

20% - Habilita raramente para este perfil.

20% - Não habilita para este perfil, ainda que o diga.

O Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia da UNESP entende o perfil profissional de seus licenciados como: “Igualmente familiarizado como a técnica da ‘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”. Sobre o referido perfil profissional, você considera que o PP:

7% - Habilita plenamente para este perfil.

52% - Habilita parcialmente para este perfil.

23% - Habilita raramente para este perfil.

18% - Não habilita para este perfil, ainda que o diga.

Qual a sua avaliação sobre as disciplinas (conteúdo, método, didática, carga horária) para a formação do licenciado em Filosofia?

4% - Excelente

2% - Muito bom.

18% - Bom

39% - Razoável

30% - Ruim

4% - Pésimo

3% - Não quis opinar

Qual a sua avaliação sobre as disciplinas (conteúdo, método, didática, carga horária) para a formação do bacharel em Filosofia?

4% - Excelente

9% - Muito bom

29% - Bom

39% - Razoável

14% - Ruim

4% - Péssimo

1% - Não quis opinar

Depois de divulgados a pauta e os resultados, os discentes deste comitê teceram breves reflexões sobre os dados obtidos e interpretados à luz da reestruturação que o Curso de Filosofia sofreria.

A mim, couberam algumas considerações sobre a filosofia no ensino médio e o papel do professor de filosofia neste contexto da reinserção da disciplina de caráter obrigatório em 2008 pela Lei N° 11.684, de 2 de junho de 2008. Questionei que, por estarmos passando por um processo de reestruturação, precisaríamos pensar como a formação dos professores de filosofia tem se efetivado e se condiz com a prática na sala de aula do ensino médio. Eu comecei a lecionar em 2012, como contratado, justamente pela falta de profissionais formados na área, ou seja, eu como aluno do 3° ano do curso já estava lecionando, e este movimento em parte foi bom, para de fato ver as possibilidades e dificuldades de um professor de filosofia em uma sala de aula do ensino médio e se o que vinha se aprendendo na universidade condizia com a possibilidade de sua aplicação.

Indagações que foram despertadas ao longo do curso se materializou quando entrei em uma sala de aula como professor. Naquele momento, diante de 30 alunos pensei: Como vou expor

para eles a importância da filosofia através dos filósofos que estou estudando na universidade? Recorri a quem tive como exemplo metodológico: o Trajano.

Tratei de conhecer os alunos primeiro. Seus desejos e ambições. Perguntei o que achavam da Filosofia e o que esperava das aulas. Conteí um pouco como foi meu ingresso no curso e o que me fez ir para as questões filosóficas. Apresentei para eles o currículo e o porquê estudaríamos aqueles temas. A cada apresentação do tema e/ou filósofo buscava primeiro deles, pela sensibilização, se já ouviram sobre o tema, se tinham algum conceito pré-estabelecido sobre ele, e a partir dos elementos que os alunos expunham, partia para algum encontro com o que havia preparado.

Ora, dava super certo, ora não. Alguns super interessados, e outros nem tanto. A preocupação do professor é em cativar a todos para participar e se interessar pelo tema. Não é tarefa fácil. Não é algo que se aprende na universidade. Lá você aprende ou “aprende”. Na escola a dinâmica é outra. A formação didática é fundamental para saber lidar com os jovens, seus anseios, compreender seu momento, sua linguagem, entre outros fatores fundamentais para “entrar” no mundo deles e trazer ele para o seu, e ambos poderem compartilhar seus mundos de uma forma sinérgica. E isso, não vemos em nossa formação.

Mais algumas questões rondavam meu pensamento, como: a formação do Curso de Filosofia é o de formar historiadores de filosofia ou filósofos? E em ambos os casos, qual seria o método? Não obstante, aproximar a filosofia do cotidiano escolar vivido pelos alunos não é uma tarefa fácil, apesar de elas serem interligadas. Os

alunos não têm familiaridade com o exercício do filosofar e, neste caso, pode um professor, querendo contextualizar a filosofia para a realidade deles, cair no erro espontaneísta (SILVA, 2011, p. 125). A culpa não é exclusivamente do professor, mas sim, de sua formação universitária que não o capacita plenamente para esse exercício de diálogo no ensino médio.

Encerradas todas as exposições e reflexões, dias depois, foi marcada uma reunião Departamental para discussão da reestruturação do curso e a pauta de reivindicações. A reunião seria aberta a todos os discentes, e eu, além de discente e representante discente do Departamento, estava na reunião com outros colegas de Curso.

De várias discussões e colocações feitas, a que cabe salientar aqui foi a retomada do debate realizado em 2012 acerca de uma proposta de ser ter uma disciplina que oferecesse justamente este suporte supracitado para o professor e que ele conseguisse articular a filosofia acadêmica com a filosofia do ensino médio (mesmo elas não sendo diferentes, mas sim o seu modo de se comportar), não só a disciplina de Didática ou Estágio, mas uma disciplina essencialmente filosófica pensando os problemas pedagógicos, sendo esta, obrigatória a todos os discentes que fossem para a licenciatura.

Em 2012, a maioria dos docentes do Departamento de Filosofia discordou radicalmente de tal ideia. Eu, na qualidade de discente e representante discente do Departamento, ainda defendi insistentemente a necessidade de tal disciplina. Através de muito empenho foi cedida, mas o questionamento agora era: quem a lecionaria?

Os mesmos docentes, que a princípio eram contrários, já se manifestaram dizendo que não seriam. Os docentes que já tinham sido favoráveis, indicaram o professor Trajano para tal disciplina. Ele aceitou, apesar de dizer que já estava bem sobrecarregado com outras atividades. Nós, como discentes, não desfazendo do nome e do prestígio do professor Trajano, mas justamente para não sobrecarregá-lo e para trazermos um docente que justamente pesquisa e estuda especificamente sobre tal assunto, sugerimos o professor Rodrigo Gelamo (professor que já ministrava outras disciplinas na licenciatura em Filosofia, como: Estágio e Didática que revezava com o professor Vandei) e que tem como pesquisa de sua tese de doutorado “O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?”. E, neste momento, tivemos outro impasse.

Os docentes do Departamento de Filosofia foram contrários ao nome do Gelamo, argumentando que, por se tratar de uma disciplina que viria a ser oferecida no curso de Filosofia, necessariamente deveria ser ministrada por um professor do Departamento de Filosofia e não de outro Departamento (no caso, o professor Rodrigo é do Departamento de Didática). Este argumento foi rebatido pelo fato que o professor Rodrigo já ministrava disciplinas obrigatórias para a Licenciatura, mas o que estava em jogo não era apenas esta pseudo questão burocrática, mas sim de oferecer uma disciplina de caráter filosófico a alguém do Departamento “da Educação”.

Mediante a isto, sugeri que a disciplina então fosse ofertada tanto pelo Trajano quanto pelo Gelamo, uma vez que o Trajano se disponibilizou, apesar de estar atarefado, sendo o Rodrigo um

professor que conduziria, junto, a disciplina, sendo assim, um professor do Departamento de Filosofia ministrando a disciplina. Dado o devido argumento, os docentes do Departamento de Filosofia não puderam recusar. E a disciplina ficou intitulada como “Questões da filosofia e seu ensino” sendo sua oferta como optativa iniciada no primeiro semestre de 2013, e posteriormente incorporada como obrigatória na reestruturação de curso.

Mesmo com tal inserção da disciplina o curso em sua estrutura não aponta uma importância para a formação do estudante na licenciatura. A disciplina oferecida se apresenta como um paliativo para o déficit da formação. Não deveria ser uma disciplina vista como algo de caráter exclusivamente para a licenciatura, pois já evidenciamos a importância de disciplinas de caráter didático para a formação dos bacharéis e futuros pós-graduados. O curso de Filosofia precisa ser pensado na finalidade de sua formação, respeitando as legislações pertinentes sobre o tema e apresentar uma visão orgânica de formação das modalidades de licenciatura/bacharelado a fim de ser ter um profissional com os instrumentos necessários para o lecionar e o pesquisar, porque ambas as práticas são indissociáveis.

Considerações Finais

Em virtude da minha formação em 2014, não consegui assistir à disciplina pela qual eu junto lutei, mas fiquei feliz pela sua inclusão na grade dos próximos professores de filosofia que seriam formados. A notoriedade e maestria do pensamento do professor

Antônio Trajano foram dignas da criação de um simpósio em seu nome, em homenagem aos seus anos de contribuição para a filosofia no Brasil. A primeira edição ocorreu no ano de 2012 com a frase que mais movia o seu pensar: “Qual o sentido da vida?”. A particularidade deste formato de simpósio seria justamente o de não se referenciar ou citar filósofos, mas sim permitir um pensamento filosófico autêntico. Em 2012 e 2013 ocorreram os simpósios com tal temática, dos quais o Trajano participou.

O Departamento de Filosofia havia afirmado que o evento ocorreria anualmente como forma de incentivar os discentes a elaborar reflexões próprias e até mesmo estimular os docentes a ensaios autênticos. Em 2014, o tema do simpósio foi “O que é filosofia?”, mas infelizmente neste, o Trajano não pôde estar fisicamente presente, pois o evento ocorreu no final de outubro de 2014 e seu falecimento se deu em 11 de setembro do mesmo ano.

Não perdendo a tradição, em 2015, ocorreu o IV Simpósio Antônio Trajano: O que é filosofia? Parte II, do qual pude fazer parte da comissão organizadora, finalizando minha trajetória como graduando no Curso de Filosofia da UNESP e ingressando no mestrado.

Depois de 2015, houve um hiato do evento retornando em 2017 o V Simpósio Antônio Trajano com o tema: Pensar é agir? E desde então, não teve mais o evento. Assim, desde 2013, o Curso de Filosofia veio passando por uma grande reestruturação, ficando homologada, a partir do ingresso da turma do ano de 2017, uma nova grade curricular que, constatada em relação ao tempo de formação, não houve uma mudança substancial, mas sim na

implementação de novas disciplinas que não compunham o rol das disciplinas da licenciatura, como: História e Filosofia da Educação, Políticas Públicas em Educação Inclusiva, Questões de Filosofia e seu Ensino (está já estava incluso desde 2014, mas só apareceu agora na grade curricular atualizada) e Sociologia da Educação.

Pude notar também que a novidade foi a redistribuição das disciplinas de matriz comum e a inclusão de algumas disciplinas novas na base de formação, como: Abordagem Pluralista e Interdisciplinar de Filosofia I e II, Filosofia na Atualidade e Filosofia da Informação. Fico feliz com estas mudanças que poderão ser significativas para a formação das turmas a partir de 2017 (que se formarão em 2021), mas uma pena que o PP não tenha sido atualizado da mesma forma como a grade curricular foi (o último dia de acesso ao site da UNESP/Marília na página do Curso de Filosofia para verificação dos documentos foi realizado em 20/09/2020), ficando expostos aqueles conceitos e textos superficiais da formação do profissional em filosofia. Como pode haver toda a mudança estrutural da grade curricular e os docentes não terem se atentado à reformulação do PP do curso e com a grade do curso antiga ainda anexada ao mesmo? Que a filosofia não seja apenas conceitual, mas também atitudinal.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e**

Museologia. CNE/CES 492/2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 set. 2020.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

UNESP. **Manual de instruções e normas de graduação.** Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação (Organização e redação TANURI, Maria Leonor; PATROCINIO, Jorgetti; SANTOS, Maria Selma de Souza; OLIVEIRA, Sandra Maria Modesto de; REIS, Vera das Graças Santos). São Paulo: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2006.

UNESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia.** Marília, [19-?]. Disponível em:
<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Vandei Pinto da. Cotidiano e Filosofia no Ensino Médio: mediações. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p. 125-138, jan./jun., 2011.

Questões da Filosofia e de sua luta

*Júlio César Rodrigues da COSTA*¹

Este texto provavelmente será estranho aos leitores de livros, capítulos e artigos de Filosofia. É também estranho a mim mesmo escrevê-lo, depois dos 10 anos de formação acadêmica que me ensinaram a escrever de outra forma, mais rebuscada, mais “científica”, mais “filosófica” do que um texto escrito em primeira pessoa, buscando utilizar, principalmente, a memória sobre fatos ocorridos há um bom par de anos. Mas é a empreitada que me coloquei ao ser convidado para escrever estas páginas, e é a que seguirei, mesmo com a estranheza da situação.

Será este um texto filosófico? Histórico? Um texto opinativo no qual minha opinião, parcialíssima, dos fatos se sobrepõe a estes? Deixarei aos futuros possíveis leitores esta análise. Caberá a mim a tentativa de trazer à tona um processo que as páginas amarelas costumam silenciar, e minhas reflexões sobre.

A efetivação da disciplina “Questões da Filosofia e de seu ensino” não foi pacífica e marcou uma transição que muitos dos que vieram depois dela não sabem. Não que tenha sido um processo revolucionário; para tal deveria ampliar seu escopo. Mas certamente

¹ Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UNESP/Marília. Professor de Filosofia da rede estadual de São Paulo. E-mail: julio.rodrigues.92@hotmail.com.

não foi pacífico e tampouco um consenso entre as partes deste todo que, no período, formavam o curso de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília.

Como dito anteriormente, escrevo tudo isso a partir da minha memória, provavelmente turva, dos fatos. Eu teria e tenho acesso a muitos dos documentos que aqui serão citados, e não seria difícil conseguir alguns outros, que dariam mais base “científica” ou “filosófica” ao texto. Mas, afinal, o que é Filosofia?

“Isso não é Filosofia”

Estas palavras, proferidas com um sorriso no rosto, deram o tom da discussão do Departamento de Filosofia da UNESP/Marília em 2012, quando o germe da disciplina foi proposto e negado. Filósofos e estudiosos de Filosofia são costumeiramente criticados por serem prolixos, numa tentativa de lidar com todas as partes do todo que se procura compreender; são também, não raramente, reticentes em definir o que é e o que não é a Filosofia. Nenhuma das duas características estiveram presentes no momento supracitado, tendo sido uma discussão inicialmente breve e com muita facilidade em definir algo como não filosófico.

Isso deixou clara uma certa leitura de que a Filosofia e o ensinar Filosofia são coisas distintas, e um curso universitário e acadêmico de Filosofia deve tratar antes da primeira e não da segunda; a esta cabe um ensinamento didático e pedagógico, mas não filosófico. No entanto, devido a diversos fatores, desde desejo

pessoal a necessidade material, a maioria dos estudantes de um curso universitário de Filosofia serão professores da disciplina, ou trabalharão em outras áreas que não a sua de formação, e assim o era com o corpo discente do curso da UNESP/Marília. Renegar o caráter filosófico do ensino da Filosofia os revoltou; parecia criar uma hierarquia na qual o professor de Filosofia era inferior ao pesquisador, àquele que, numa sociedade capitalista, poderia ter toda atenção no estudo de seus diversos temas, mas sem ser obrigado a se preocupar que no nosso país uma das pouquíssimas áreas em que um formado em Filosofia atua, e, portanto, da qual tirará seu proveito para manutenção de sua vida material, é no seu ensino. Estes, pelo menos em Marília, sempre foram a minoria.

Inicialmente a revolta dos estudantes foi, como acontece muitas vezes, má direcionada, pois se encontrava nos corredores da faculdade e não nos espaços políticos formais de discussão e que poderiam, com acúmulo de força social, dar vazão à revolta de maneira a lidar com seus problemas efetivamente. Ora por descrença nos espaços, ora por comodismo, é comum que estudantes universitários não participem destes espaços; ambos os casos devem ser desmistificados. Mas, de toda forma, uma grande parcela desses estudantes se deu conta disso, e passaram a participar dos espaços do Movimento Estudantil. E assim a história começou a ser modificada.

Ao final de 2012, os estudantes de Filosofia decidiram articular sua luta em várias esferas: nas assembleias dos estudantes do curso, que se tornaram frequentes, cheias e politizadas; nas instâncias representativas dos discentes, como no Conselho Departamental (onde a proposta foi inicialmente tratada, apesar de não ser o espaço devido para isto) e, especialmente, no Conselho de Curso de

Filosofia, uma instância paritária na Universidade, uma particularidade do campus de Marília; e na retomada da Diretoria do Centro Acadêmico de Filosofia, desativada desde 2010.

Vale dizer da estrutura universitária como um todo aqui, e a descrença que a maioria dos estudantes sempre têm a estes espaços, e então o porquê de terem centrado suas forças, institucionalmente, num dos poucos espaços paritários. Na UNESP a divisão do poder é no “70-15-15”, cujo poder decisório fica, majoritariamente, com os professores universitários, com o peso decisório de 70% das deliberações. Os demais 30% são divididos igualmente entre estudantes e servidores técnico-administrativos que, então, mesmo se alinhando completamente, não atingem metade do poder dos docentes. Os 70% do poder aos docentes encontra base na LDB de 1996², enquanto para a divisão aos demais segmentos não há regra. Em Universidades como a USP este número é ainda mais desigual.

Fortalecendo-se organicamente em suas assembleias e com a eleição da Diretoria do Centro Acadêmico de Filosofia, com a chapa “7 de Novembro” vitoriosa, os estudantes pautaram a disciplina no conselho de curso de Filosofia. Neste meio tempo, entre a decisão inicial, proferida com a negativa que inicia essa parte do texto, e a deliberação no Conselho de Curso que possibilitou a disciplina, apareceu um novo argumento: de que o “perfil” dos estudantes do curso de Marília era o de pesquisadores, sendo uma minoria os que de fato desejam a licenciatura e o trabalho docente no ensino básico. Não havia então, nesta linha de raciocínio, “demanda” para uma

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

disciplina pedagógica no curso de Filosofia, voltado à formação destes pesquisadores.

O ano de 2012 terminou com a aprovação da disciplina, em reunião do Conselho de Curso aberta cuja maioria presente era dos alunos. Terminou também com o movimento estudantil do curso altamente mobilizado e uma diretoria do centro acadêmico eleita. E terminou com alguns litígios políticos entre docentes e estudantes. Foi assim que o ano de 2013 teve início.

A formação da chapa “7 de Novembro”, para gestão do Centro Acadêmico de Filosofia

Antes, porém, de abarcar 2013 e como algumas destas questões reverberaram durante um ano histórico de nosso país, devo falar sobre esta atuação dos estudantes ainda em 2012. Meu objetivo aqui é tentar eternizar, nestas páginas, coisas que ficaram na memória viva das pessoas, mas que raramente são traduzidas de maneira a permanecer viva também em documentos. Não se encontrará este histórico nas páginas da ementa da disciplina nem de qualquer outra, e tão somente estará nas muitas atas de diversas reuniões que pouquíssimas, se não nenhuma, pessoa irá ler. De 2010, ano em que os estudantes dos cursos de Filosofia e Ciências Sociais fizeram greve por quase um mês, a 2012, os estudantes de Filosofia pouco participaram da vida política do curso e da faculdade, o que os deixou politicamente numa situação cambaleante. Apesar disso, alguns estudantes retomaram a participação nas instâncias de articulação dos estudantes, nas

assembleias, e nas institucionais, como os Conselhos já referidos acima, neste período. Mas era algo bastante fragilizado, e cumpria mais uma função protocolar do que de politização do corpo discente de fato.

Foi a proposta da disciplina e sua negativa que reacendeu o espírito de combatividade destes estudantes. Os espaços se tornaram cheios, frequentes, críticos e altamente politizados. O próprio conjunto dos estudantes chegou à conclusão de que a Direção do Centro Acadêmico de Filosofia, o CAFI, desativado desde 2010, poderia ser uma importante ferramenta de fortalecimento de sua luta, e foi então constituída uma chapa com oito membros (dentro de um número mínimo de cinco e máximo de dez): Aline Oliveira, João Pedro Morgado, Sérgio Del’Arco, Felipe Marinho, Vinicius Camargo, Vitor Barbieri, Pedro Bravo e eu mesmo. O processo de sua constituição e de seu programa político foi inteiramente aberto, o que acarretou, por exemplo, nas múltiplas visões políticas da Diretoria que viria a ser eleita. Foi também firmado um acordo entre estes membros: se, segundo o estatuto do CAFI, são necessários que os membros se dividam em cargos (três diretores-gerais, um secretário de finanças e um secretário de comunicação, mais suplentes), internamente estes cargos seriam completamente irrelevantes, e todos estaríamos no mesmo nível; sendo assim, também é irrelevante, aqui, dizer quem ocupou formalmente qual cargo.

Se a memória não me falha – e meu desejo é escrever este texto inteiramente a partir de minha memória – votaram 67 estudantes de Filosofia, com 66 votos para a chapa “7 de Novembro” e uma abstenção. O corpo discente do curso, apesar do que os

números oficiais possam dizer (contendo ainda muitas matrículas de alunos que abandonaram a graduação), tem pouco mais de 100 estudantes, sendo, portanto, uma votação expressiva.

De sua eleição até o fim da gestão, o CAFI realizou grande parte de suas propostas políticas, na maioria delas sempre em conjunto com os demais discentes do curso: políticas de levantamento de verba, retomada do Guaraná Filosófico (um evento histórico dos estudantes do curso, no qual poderiam tocar temas mais “livres” do que costuma acontecer), ajuda de custo para estudantes apresentarem trabalhos, tendo em vista ser algo necessário para sua formação, dentre outras. Mas, mais importante que tudo isso, foi a politização e a construção de uma cultura crítica no corpo discente que reverbera até hoje. Se esta criticidade já existia antes, estava dispersa e espalhada pelas cabeças pensantes dos estudantes, e raramente se colocava nos espaços conjuntos, o que passou a acontecer regularmente, desde então, com uma organização ímpar na faculdade.

Tudo isso não deve ser visto de maneira acrítica; a formação acelerada da diretoria do CAFI levou a um acordo frouxo entre seus membros, e fez com que alguns desistissem do trabalho, e também a desníveis na disciplina para a realização de suas tarefas, mas que, de maneira geral, foram cumpridas. Tampouco a votação deva expressar de fato um acordo generalizado do corpo discente ao programa da chapa, pois sendo um curso pequeno, todos acabam se conhecendo e, certamente, muitos votaram por amizades e outras relações pessoais que extrapolariam os critérios políticos do processo eleitoral. De toda forma, a gestão de um ano do Centro Acadêmico foi majoritariamente avaliada de maneira positiva pelos discentes.

PIMESP e perfil discente: o que isso tem a ver com Filosofia?

O ano de 2013 foi, como dito acima, um ano histórico para o povo brasileiro; marcou um levante da população como há tempos não se via. Muito já foi escrito sobre o período, mas não vem ao caso em questão a ser tratado aqui; o importante é saber apenas de mais algumas pinceladas deste quadro que, de certa maneira, antecederam o que ficou conhecido como junho de 2013.

Já no começo do ano, o governo do Estado de São Paulo lança o PIMESP – Programa de Inclusão ao Mérito do Estado de São Paulo³ – um programa de cotas altamente exclusivo. Funcionaria da seguinte forma: os estudantes de escolas públicas e os PPIs (Pretos, Pardos e Indígenas) que desejassem o ingresso no ensino superior público paulista ingressariam numa espécie de curso de nivelamento, por dois anos, antes de ingressar nas universidades. Nesse curso teriam diversas disciplinas para sanar possíveis falhas do ensino básico, junto com algumas outras disciplinas como “gestão do tempo” e “empreendedorismo”. Ao fim dos dois anos, no caso de o estudante obter nota insatisfatória para ingressar no curso superior, adquiriria pelo menos um diploma de que o havia cursado. USP e UNICAMP mal se debruçaram sobre o projeto, mas UNESP acenava que poderia aceitá-lo.

Os estudantes de Filosofia, ainda mobilizados a partir do fim do ano anterior, buscaram nas suas áreas de atuação discutir e

³ Disponível em:

http://143.107.26.205/documentos/acoes_afirmativas_pimesp_programa.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

problematizar este Programa. Entre os próprios discentes, houve praticamente consenso que se tratava de um processo altamente excludente e que não deveria ser aceito pela Universidade. Porém, quando levamos aos espaços conjuntos com os docentes do curso, para que estes também se posicionassem de maneira crítica ao Programa, a resposta foi novamente de uma soberba incrível; chegou-se a afirmar que o documento portado pelo representante discente não era verdadeiro. Nele continha justamente a proposta do governo, em papel timbrado pelo mesmo. Mas não foi o bastante, e o corpo docente do curso não tomou qualquer posicionamento neste momento (e, até onde sei, tampouco posteriormente se posicionou).

Concomitantemente a isso, as políticas de permanência estudantil, voltadas para que os estudantes mais pobres consigam se manter na universidade, já demonstravam fraqueza, com diversas limitações em um de seus principais eixos: o Restaurante Universitário. Para resumir, sobravam bocas famintas e faltavam alimentos. A Direção da Faculdade de Filosofia e Ciências, recém-eleita, se dizia inapta para modificar a situação, que só poderia melhorar com aportes financeiros da Reitoria da UNESP. O mesmo problema era sentido estadualmente, sendo que alguns campi, como de Ourinhos, sequer tinham Restaurante Universitário no período (este mesmo continua não tendo e corre risco, hoje, de ser desativado).

Também no campus de Ourinhos é dado o estopim de uma forte greve estudantil, seguido por Marília e Assis e, posteriormente, varrendo o Estado, chegando a onze cidades em greve, das vinte e quatro nas quais a UNESP está inserida; destas, oito chegaram, em algum momento da mobilização, a ocupar alguma região do campus.

No caso da FFC, inicialmente foi ocupado o prédio da Direção e, ao fim da greve, migrou para os prédios das salas de aula. A mobilização estadual lutava, principalmente, contra o PIMESP e por melhorias nas políticas de permanência estudantil, e durou em torno de cem dias.

O que tudo isso tem a ver com o Centro Acadêmico de Filosofia, com o curso de Filosofia e com a disciplina em questão? Lembremos do segundo argumento dos professores do curso contra a implementação desta última: o perfil dos estudantes era de pesquisadores e não de professores. Nós, que convivíamos diariamente, sabíamos que era mentira, e muitos dos nossos dependia das políticas de permanência estudantil, e também muitos dos nossos já davam aula para garantir seu sustento. Sabíamos que era mentira, mas não havia como comprovar.

De todo modo, os discentes do curso compuseram ativamente a greve, em várias frentes: grupos de estudos para debates filosóficos; grupos de estudos para formular uma proposta discente de reestruturação da grade curricular do curso, então em discussão; participação delegada no comando de greve do campus; política financeira para realização de atividades da direção do CAFI, dentre outras. Mas destacaremos aqui duas destas: primeiro, uma formulação de pautas de reivindicações dos estudantes de filosofia, até então documento inédito do campus. Se formos analisar este documento, produzido em 2013, com lentes de 2020, veremos que ainda se mantém muitíssimo atual. Nele constavam reivindicações de: cursos de línguas para os estudantes; mais e melhores bolsas socioeconômicas e de pesquisa; melhora do acervo da biblioteca;

manutenção das disciplinas de tutoria (comumente criticadas por docentes); dentre outras reivindicações.

O outro documento, tão importante quanto toda esta história dentro de outra história, viria para, talvez, servir de figura da gestão. Afinal, qual era o perfil dos estudantes de Filosofia? Estes mesmos construíram um questionário a ser respondido pelo corpo discente, de maneira anônima, em que responderiam suas preferências filosóficas, suas condições de vida materiais, e outras informações que, no período, nós, jovens estudantes, acreditávamos ser importantes. Diferentemente da pauta de reivindicações, se este questionário for analisado de maneira técnica, provavelmente haveria muito a ser melhorado. O que não enfraquece o poder que proporcionou aos estudantes de enterrarem a argumentação dos professores de que o perfil discente da UNESP/Marília era de pesquisadores. Mais de 90% destes cursariam licenciatura, e mais da metade o fariam/fizeram primeiro, antes do bacharelado; muitos já eram professores, muitos outros desejam tornar-se professores, e a maioria era pobre. Estas respostas foram divulgadas num evento aberto, com a presença de discentes e docentes, possibilitando um debate real e verdadeiro sobre quem eram os estudantes do curso.

Não se falou mais, até quando estive na FFC/Marília, em perfil de estudante de Filosofia.

Docência e luta

Até aqui, contei brevemente a história da luta para a regulamentação da disciplina, que esteve, por sua vez, envolta e relacionada a outras lutas estudantis, e, portanto, não poderiam ser deixadas de lado.

Se a ideia de um curso universitário de filosofia é formar estudiosos de filosofia e professores da disciplina, lutar, no meio disso, dará uma realidade, uma concretude da vida que, muitas vezes, está alheia ao estudo formal do filosofar. Ao passo que se estuda Hegel, Aristóteles, Sartre, etc., é muito comum que se desvencilhe, prontamente, questões sobre a atividade prática (ou falta desta) destes filósofos que, na sua maioria, foram também docentes. Deixe-se de lado tanto sua atividade pedagógica quanto a política.

Necessitaríamos de todo um livro para falar sobre o que é Filosofia, e ainda assim não seria o bastante para dar cabo da discussão. No entanto, podemos dar algumas indicações do que se trata esta: parece ter centralidade na compreensão racional do mundo e desta própria racionalidade. É, por essência, um estudo humano ou, se se quer dizer, uma ciência humana, despindo aqui o termo “ciência” das conotações positivistas que adquiriu nos últimos séculos, tendo em vista estudar uma de suas características essenciais: a razão. Poderia, então, um estudioso de filosofia ou um filósofo ignorar outras das essências humanas, especialmente as que parecem claramente se relacionar à sua racionalidade?

Falo aqui certamente da vida em sociedade, política por natureza, e na qual, historicamente, se decidiu por educar os jovens

de modo a inseri-los nessa mesma sociedade. Quando se busca desvencilhar o estudo dos filósofos de sua vida prática, e aqui claro não queremos dizer sobre seus casamentos e filhos, mas sua atuação social como agente dentro deste meio, estamos realmente tendo a melhor compreensão filosófica daquele ou deste pensamento?

Em minha vida acadêmica, até hoje, pesquisei a filosofia hegeliana. Há alguns anos apareceu, no Brasil, alguns textos de uma autora estadunidense, Susan Buck-Morss⁴, nos quais ela busca fazer uma afirmação polêmica: muito da Fenomenologia do Espírito, especialmente a dialética do senhor-escravo, foi a leitura filosófica de Hegel sobre, especialmente, a Revolução Haitiana, que acontecia praticamente junto de sua escrita. A autora busca provar, no mínimo, que Hegel conhecia os fatos deste movimento político caribenho, e que, assim como pela Revolução Francesa, demonstrava-lhe algum “afeto”, isto é, partilhava de seus valores e os defendia. Qual o interesse em apagar isso da história, como geralmente é feito nos cursos universitários?

Ainda outro caso mais grave, e que sempre encontra bastante resistência, e muitas justificativas torpes e vergonhosas: a associação de Heidegger ao nazismo. Frequentemente, ao estudar os trabalhos deste filósofo, é escamoteado que era um grande defensor das políticas eugenistas do Partido Nazista; isto para não dizer quando se afirma que um filósofo de tamanho alcance, reitor de Universidade durante o regime nazista, não sabia de fato o que acontecia. Não quero dizer aqui que devemos apagar sua filosofia, tampouco a de Locke, grande filósofo liberal e defensor da liberdade

⁴ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002011000200010. Acesso em: 16 dez. 2020.

que lucrava com o tráfico de escravos, ou de outros filósofos com valores questionáveis como estes; mas será realmente inútil, para um estudo filosófico, dizer que Heidegger julgava os judeus como grandes proponentes da visão técnica de mundo que ele criticava?

Estes grandes pensadores, para o bem ou para o mal, não estavam alheios ao seu mundo, não filosofavam apenas olhando para as estrelas, mas buscavam compreender o mundo e pensá-lo, ora através da sua própria filosofia, aplicando-a à realidade, ora buscando abstrair daquela prática social particular sua universalidade para sobre ela filosofar. Por que escamotear isso então?

Trazendo tudo isto para nossa realidade: ainda que o curso de Filosofia e os seus estudantes tenham passado por uma forte mobilização, com grande apoio dos discentes, era muito comum que isso fosse criticado por colegas, ou então ignorado pelos docentes, que por vezes dizem, em sala de aula, cientes do poder que existe na palavra de um professor e na influência desta com os estudantes, ser mais importante “estudar filosofia” do que participar de uma assembleia, ou aprender a ensiná-la. Por acaso acreditam que o trabalho dos futuros docentes que ali serão formados espontaneamente dentro da sala de aula? Eles têm consciência de toda a política que ronda o trabalho pedagógico de um professor? Será que julgam inadequado que um estudioso de Filosofia tenha posicionamentos políticos e atue socialmente segundo eles?

Foi em 2013 que me formei como militante. Não que tenha saído de todo este longo processo sem a necessidade de me aprofundar mais na prática militante, na atuação política; muito pelo contrário, foi e ainda é necessário muito estudo para isso. Mas foi ali

que ficou claro, a mim, que vivemos numa sociedade de classes, e a luta entre estas é transversal na humanidade. Nada lhe é alheia; a razão e a racionalidade (assim como seu estudo) não é “neutra” e não está acima da luta de classes – é por isso que se nega a vinculação de Heidegger ao nazismo ou de Locke à escravidão no estudo teórico de seu pensamento, para manutenção de certos valores “humanos” abstratamente, tendo em vista que numa sociedade de classes eles nunca se concretizarão à humanidade de fato – e muito menos à sala de aula. Logo no meu primeiro ano como professor, em 2018, fui denunciado como “doutrinador” por tratar dos pensadores de esquerda e temáticas “subversivas”, como aborto e racismo, nas aulas.

A Filosofia sem a prática política é vazia, a prática política sem a Filosofia é vã. Conscientemente ou não disso, desvincular ambas serve à dominação de classe, em múltiplas esferas. Serve, pois, abstrai da realidade social um pensamento diretamente ligado a ela; serve, pois, interfere numa compreensão universal de fato da realidade; serve, pois, abstrai valores de sua concretude. Mas, mais do que isso, serve, num curso de filosofia, para formar futuros docentes que não perceberão que seu trabalho em sala de aula é inócuo sem uma prática política que fortaleça este trabalho, tendo em vista o desmonte do ensino que a classe dominante busca. A realidade desta educação é que os estudantes chegam nas aulas de filosofia formados: são copistas, interpretam muito mal e leem muito pouco, com uma dificuldade tremenda de pensar a realidade, quanto mais de maneira crítica. Esta realidade, da maneira como vejo, não se transforma com duas aulas semanais de 45 minutos cada, ainda

que estas sejam importantes na busca de plantar “sementes de discórdia” na cabeça daqueles jovens.

Esta se transformará na luta da categoria docente, em particular, e da sociedade, como um todo, por uma educação crítica e mais humana. É nesta luta que o período de 2013 mais me formou e ajudou; e, conversando, convivendo com muitos colegas, é o que mais falta para o segmento, inclusive aos professores de Filosofia. Acredito eu que o curso acadêmico de Filosofia da UNESP/Marília forma professores com uma boa base teórica e histórica da disciplina, apesar de ficar aquém na capacitação pedagógica para o ensinar Filosofia, a despeito do esforço de alguns para tal. Mas muito pouco nessa esfera política intimamente coligada à anterior. Em partes, pelos próprios docentes, tendo em vista reafirmarem a negação a este lado, como dos próprios estudantes em não aproveitarem uma situação particular riquíssima para esta necessária formação.

Conclusão

Do que servirá para a reflexão filosófica tudo isso?

Segundo muitos autores, principalmente socialistas, a luta social é pedagógica e por vezes pode transcender a aprendizagem do ensino formal. Se se pode filosofar sobre o ensino, e se a luta ensina, então pode-se filosofar sobre a luta. Silogismo hipotético básico. Mas muitos ainda discordarão que o ensino seja uma questão filosófica, quem dirá, portanto, a luta.

Como dito anteriormente, precisaria ser escrito muito mais do que estas páginas para definir a Filosofia e, portanto, o que é ou não filosófico – certamente, muito mais do que um comentário sardônico em reunião institucional burocrática. No entanto, trarei mais uma história para pensar sobre isso.

Fui aluno da disciplina “Questões da Filosofia e de seu ensino” em 2013. Confesso que, na minha formação acadêmica, pouco me ative às questões sobre o ensinar Filosofia, pois não tinha nenhum desejo e interesse em me tornar professor. Mas gostava muito de Filosofia e sabia que teria de me adequar a isso em algum momento.

Pois bem, lembro-me, especialmente, de um dia no qual o professor Gelamo não estava presente, e tampouco muitos dos estudantes matriculados na disciplina; quem a ministrou foi o professor Trajano, para no máximo 5 estudantes. Como aconteceu com todos os professores com os quais tive aula, discordei dele em diversos momentos, e um em especial que quero trazer aqui: é papel do estudioso e do professor de Filosofia pensar sobre as condições materiais de seus estudantes? Dando nome aos bois, falei exatamente o seguinte: será que, de fato, não é meu papel como professor pensar se Joãozinho ou Maria estão pelo menos bem alimentados, o bastante para manterem a concentração nas palavras difíceis dos textos filosóficos? Vale frisar aqui que falo da educação da maioria dos jovens paulistas, no ensino básico público, e não no privado, ainda que muito disso possa ser repensado sem grandes mudanças para as escolas privadas.

Eu acreditava que sim, professor Trajano que não. Não acho que ele pensava em ignorar estas questões, mas que não são o papel de um professor de Filosofia. Mas que papel é este? Entrar numa sala de aula com 20 ou 30 jovens e “filosofar” com estes pelos longuíssimos 45 minutos? Diga-se de passagem, que destes poucos minutos um professor perderá alguns chamando atenção, distribuindo livro didático ou algum outro texto, fazendo chamada... obrigações que demandam tempo e diminuem aquele em que se pode debruçar, realmente, ao conteúdo.

E mais ainda: se não é papel do professor pensar as condições materiais de estudo de seus estudantes, de quem é? Do governo? Do diretor da escola? Formalmente, estaria correto, tendo em vista que são ambos os administradores da realidade escolar em suas múltiplas esferas – política, social, financeira, disciplinar, etc. –, mas na realidade, o governo tem interesse na piora material da vida destes estudantes, tendo em vista que, via de regra, governa para benefício da classe dominante e não da maioria, e é de interesse dos opressores de nossa sociedade capitalista que os alunos não tenham condições de um estudo efetivo e que lhes possibilite, na vida adulta, posturas críticas sobre os mais variados temas.

Talvez pudesse caber, então, ao diretor da escola este papel. Vale lembrar, no entanto, que no Estado de São Paulo estes não são escolhidos para o cargo pela comunidade escolar, antes são concursados ou indicados pela Diretoria de Ensino (que, por sua vez, são indicações do governo). Neste segundo caso, ficará muito claro que o diretor estará, na escola, para fazer a política do governo do Estado e, portanto, tampouco preocupar-se-á com a realidade material dos estudantes a ponto de estabelecer, aí, uma criticidade

que possibilite de fato alguma mudança. No caso dos diretores concursados, há uma abertura um pouco maior para esta postura, mas de toda forma também estes estão sob constante vigilância da Diretoria de Ensino, averiguando se estão de acordo com a política educacional proposta por esta que, como vimos, é uma indicação do governo do Estado e, portanto, a efetivação de suas propostas políticas.

Pois bem, como dito anteriormente, vivemos numa sociedade de classes, dividida entre os poucos que dominam, seja economicamente, politicamente, culturalmente, etc., e a maioria dominada, incluindo aí a maioria dos estudantes das escolas públicas. Sendo assim, o trabalho pedagógico não é neutro e não está alheio a isso, tampouco estão as estruturas formais de uma escola e da educação como um todo. É ingênuo e ilusório partir desta e de uma ideia como se funcionasse para o bem dos estudantes, dando-lhes as condições necessárias para um estudo de qualidade. A realidade é que um professor, no mundo de hoje, deve se desdobrar entre o trabalho pedagógico, na sala de aula, buscando trabalhar da melhor maneira possível todo o conteúdo cultural que lhe refere, buscando constituir sujeitos verdadeiramente críticos e, principalmente, conscientes da dominação de classe que sofrem, e por outro lado, uma atuação política condizente com este objetivo de educação, dentro da escola e também fora, em espaços de articulação e luta de classe, como sindicatos, protestos, organizações políticas, etc., tendo em vista que a estrutura social vigente é contrária a esta criticidade a ser formada nos estudantes.

Tal qual com a Filosofia, a educação sem a prática política é vazia, a prática política sem a educação é vã. Filosofia, educação e

prática política são coisas diferentes entre si, é claro, mas também estão intimamente ligadas, e sua desvinculação só serve para a manutenção da desigualdade, da opressão, da dominação. Foi essa ligação que a luta pela disciplina “Questões da Filosofia e de seu ensino” me ensinou.

Parte 3.

Heranças formativas

O arquipélago das palavras: notas sobre a minha formação universitária

José Roberto *SANABRIA DE ALELUIA*¹

Em 2007, iniciei a graduação em Filosofia, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, com o objetivo de estudar as teorias comunicacionais sob a perspectiva filosófica. Recordo-me que todo entusiasmo foi soterrado pelo intelectualismo burocrático e ritos dogmáticos acadêmicos. Ingenuamente apresentei no primeiro ano do curso um plano de trabalho para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o tema da comunicação. Após ser ignorado, a orientação que era regra da fala padrão das/os docentes se resumia nas recomendações da leitura estrutural e da produção de comentários, de preferência de um autor estudado por algum docente do departamento. Estava destinado a ser um comentador da filosofia, quiçá um historiador da filosofia. A frustração não foi suficiente para produzir imobilidade, pelo contrário, fiquei muito curioso e espantado com aquele fenômeno.

Na época, comecei a dialogar com alguns professores e colegas de curso a respeito da estrutura que sustentava nossa formação. Todos meus questionamentos estavam articulados com o desejo de compreender por que muitos professores em sala de aula

¹ Professor da Educação Básica II do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo na cidade de Marília. Email: sanabria@hotmail.com.br

indicavam apenas o caminho do comentário e nunca a possibilidade de enunciarmos que somos filósofos. A impressão que dava é que tal afirmação parecia uma grande profanação de uma ordem consolidada.

A partir do segundo semestre passei a identificar no processo formativo uma lógica limitante, que despotencializava os desejos dos estudantes no campo das experimentações e que reduzia nossas condutas à reprodução de falas, gestos e comentários de filósofos que, por vezes, conhecíamos de forma precária. Para muitos aquilo que vivenciávamos em sala de aula não tinha nenhum significado, mas de alguma forma algo me incomodou a ponto de observar o cotidiano acadêmico unespiano e comparar as diferenças formativas dos cursos de Ciências Humanas.

Como na época não havia alguém para indicar um caminho, a intuição se tornou a trilha.

O primeiro impulso foi verificar os elementos discursivos nos projetos políticos pedagógicos da instituição, a fim de compreender a concepção de cada curso e identificar o perfil do sujeito que a universidade almejava encontrar conforme sua singularidade.

Analisando os Projetos Pedagógicos dos respectivos cursos, optei por comparar os tópicos *Objetivos do Curso*, *Perfil do Profissional* e *Perfil do Egresso*, na tentativa de encontrar algum indício documental. Diante das comparações, nasceram ideias que possibilitaram certas reflexões e, com o objetivo de sintetizá-las e atualizá-las, pretendo citar alguns fragmentos dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Arquivologia, Ciências Sociais e Filosofia.

De acordo com o tópico Perfil profissional almejado, do Projeto Pedagógico do curso de Arquivologia (2018, p. 29)², o “arquivista é o profissional de arquivo de nível superior, que objetiva o conhecimento da natureza dos arquivos, das teorias, métodos e técnicas a serem observados na sua constituição, organização, desenvolvimento e utilização”. É curioso, talvez até banal, mas o fragmento “arquivista é o profissional de arquivo de nível superior” denomina uma função para um sujeito e localiza-o dentro de um discurso institucionalizado, cria um saber e um poder para determinadas ações do arquivista, justifica o básico, ou seja, que o sujeito que ingressa no curso de Arquivologia torne-se um arquivista e seja capaz de executar determinadas tarefas.

Por mais simples que seja essa observação, não percebi a mesma clareza no Projeto Pedagógico de Filosofia, pois tais características são inexistentes na formação do graduando em Filosofia. Foi nesse período que a primeira pergunta surgiu na seguinte estrutura: todo graduando no curso de Filosofia da Unesp poderá enunciar - sou um Filósofo? Sem respostas evidentes, segui analisando os documentos dos outros cursos e me deparei com os enunciados do Projeto Político Pedagógico de Ciências Sociais (2018)³.

² Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Arquivologia/projeto-pedagogico-2003.pdf>. No ano de 2013, o curso atualizou seu Projeto Pedagógico, contudo a definição permaneceu a mesmas.

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Arquivologia/projeto-pedagogico-2013.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

³ Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/CienciasSociais/projeto%20pedagogico.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Segundo o tópico Perfil Profissional (2018, p. 03)⁴, do curso de Ciências Sociais, o profissional formado deve ser versátil, “possuidor dos fundamentos básicos das ciências sociais, conhecimentos e habilidades que o encaminhem para a enorme variedade de ocupações do setor público e privado como pesquisador, consultor para políticas e programas sociais, docente do Ensino Fundamental e Médio”. Perante esse fragmento fiquei mais curioso, já que não sabia se as relações de poder e saber que sustentavam seus enunciados justificariam algumas interpretações subjetivas. Por exemplo, é possível ler o trecho “consultor para políticas e programas sociais, docente do Ensino Fundamental e Médio” e compreender que, o curso de Ciências Sociais da Unesp/Marília forma cientistas políticos, sociólogos e professores de sociologia, história, geografia para o Ensino Fundamental e Médio?

A partir dos itens A criação do curso e sua Trajetória (1963-2000) e Histórico das modificações recentes feitas na grade curricular do curso (2001-2006), que apresentam a história recente do curso Ciências Sociais da Unesp/Marília e expõem um consistente panorama legislativo, pedagógico e político da constituição discursiva da disciplina no ensino superior brasileiro - comecei a perceber o modelo e todo aparato sobre a formação dos futuros cientistas sociais e prováveis professores de sociologia, história e geografia.

⁴ Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/CienciasSociais/projeto%20pedagogico.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Segundo o documento⁵ (UNESP, 2018, p. 13), o objetivo da licenciatura “sempre foi formar um professor reflexivo, desenvolver as competências de análise e reflexão da prática pedagógica visando à construção do trabalho coletivo e interdisciplinar na escola, tendo como referencial a prática social global”. Além da licenciatura, o estudante de Ciências Sociais pode optar pelo Bacharelado, desde que faça, a partir do terceiro ano “disciplinas relativas ao Núcleo Comum” e no quarto ano, curse “as áreas específicas do conhecimento que integram as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), bem como as suas áreas conexas (Economia, História e Geografia)”. Essa especificidade pretende proporcionar um rigor técnico e científico, ou seja, para que o estudante possa desenvolver sua autonomia intelectual e profissional, as três áreas são contempladas, possibilitando a formação de sociólogos, antropólogos e cientistas políticos.

Podemos perceber que os dois Projetos Pedagógicos apresentados justificam e sustentam a formação de arquivistas e cientistas sociais na Universidade Estadual Paulista. Mas será que o curso de Filosofia da mesma instituição é capaz de formar filósofos? Será que o Projeto Pedagógico do curso de Filosofia compõe um discurso que sustenta a produção subjetiva de filósofos, a partir do ensino da Filosofia?

O item Perfil Profissional do Projeto Pedagógico do curso de Filosofia (2018)⁶ afirma que o bacharel em Filosofia é um

⁵ Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/CienciasSociais/projeto%20pedagogico.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018

⁶ Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

profissional capacitado “ao trabalho de docência e pesquisa no ensino superior, plenamente habilitado para o trabalho intelectual, desenvolvendo ensaios cuja característica é a originalidade da reflexão, bem como comentários de alta especificidade técnica e erudição histórico-filológica”. Valendo-se desta citação, algumas reflexões devem ser expostas, a fim de localizar e direcionar nossa problematização.

Primeiro, podemos inferir que o bacharel em Filosofia é um profissional que atinge um perfil polivalente, ou seja, é capacitado a tornar-se professor universitário com atributos para desenvolver pesquisas no ensino superior. Além disso, parece-me que tal capacitação o habilita numa estilística restrita e simultaneamente exigente: o futuro professor universitário deverá desenvolver ensaios filosóficos originais e comentários eruditos – sustentado pelo domínio da História da Filosofia e pelo aprofundamento nos estudos das línguas estrangeiras (grego, latim, francês, alemão, etc.) com objetivo de refinar seu domínio conceitual e possibilitar uma fina análise filológica. Sendo assim, o bacharel em Filosofia da Unesp/Marília é formado no propósito de transformar-se em professor universitário, que será capaz de produzir ensaios e comentários filosóficos originais e técnicos. Mas e o licenciado em Filosofia, qual sua função social?

Segundo o Projeto Pedagógico, o estudante que optou pela licenciatura, será 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”.

A partir da análise desse fragmento, a primeira impressão deu margem à identificação de uma hierarquia. A licenciatura aparece como segunda opção na estrutura formativa e nas práticas didático-pedagógicas do curso de Filosofia. O fato de o estudante atuar no ensino médio da rede pública ou privada indica uma relação saber-poder, entre o bacharel (futuro professor universitário-pesquisador) e o licenciado (futuro professor do ensino médio). O primeiro assume o papel do produtor do conhecimento, aquele que irá pensar em sua potência e originalidade; o segundo será capacitado, apenas, para transmissão do conhecimento, pois foi formado a partir do tecnicismo da “explicação de texto”⁷.

Curioso é que o sujeito que deverá assumir a segunda função terá a responsabilidade de “promover o contato produtivo de seus alunos com os mais significativos movimentos da cultura ocidental, no domínio das ciências e das artes”. Sendo assim, resta-nos a questão: como alguém formatado nas técnicas de explicação de textos filosóficos, será capaz de produzir esse contato?

⁷ Ainda segundo o “Projeto Pedagógico” (2018, p. 3) do curso de Filosofia, o “ensino da 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 estritamente científico e acadêmico e também o estudo de textos dos grandes comentadores, mantêm e garantem a elevação do nível de formação do futuro profissional. Colabora para a manutenção desse patamar o caráter predominantemente monográfico das programações oferecidas, que escolhem um número reduzido de problemas e de autores e os tratam em profundidade. Por outro lado, salvo devido a um pendor pessoal ou a uma experiência encontrada fora, o jovem professor vê-se pouco informado sobre o melhor material didático disponível e sobre a melhor maneira de utilizá-lo. Por essas razões, procurou-se centrar o currículo proposto em torno da história da filosofia, uma maneira de estender o leque do desenrolar filosófico ao máximo possível”. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

Permanece evidente a limitação de uma análise restrita ao Perfil do Profissional, uma vez que esse diagnóstico possibilita apenas a clareza da inexistência de proposições lógicas positivas, que suprime as indagações sobre a existência de filósofos na Unesp/Marília. Nesse sentido, foi possível identificar as primeiras incongruências na relação entre o processo formativo e o ensino da filosofia, como também identificar pela primeira vez as tensões existentes no limiar da produção de saberes e nas relações de poderes. Essa simples vivência serviu como condutor para o segundo momento da constituição do problema.

Convencido de que o Perfil do Profissional não foi suficiente para suprir as questões levantadas - prossegui com a análise do documento com muita dificuldade, visto que, distintamente do Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais, o Departamento de Filosofia não demonstrou preocupação histórica ou política em relação à ausência de fundamentações teóricas sobre a constituição do curso. Não encontrei informações sobre a criação, o local, ou o reconhecimento oficial, nada que indicasse uma trajetória.

A impressão que tive naquele ano de 2008 foi que a faculdade subsistia de modo atemporal, restrita à lógica das razões, completamente ausente da lógica histórica, independente, portanto, dos conflitos políticos, pedagógicos ou econômicos que assolaram a segunda metade do século XX. Com um olhar retrospectivo, faz total sentido a falta de memória da universidade, principalmente se entendermos que os efeitos do esquecimento podem ser um desdobramento dos modelos metodológicos e teóricos do estruturalismo.

Diante de a tal fragilidade, a análise que foi possível elaborar se fixou no documento Resolução Unesp 57/2006, que define Proposta Curricular para os ingressantes de 2006⁸. De acordo com o documento a distribuição curricular tinha por base estrutural duas modalidades disciplinares, a saber: as expositivas (distribuídas entre obrigatórias [120 créditos], optativas

[16 créditos] e pedagógicas⁹ [32 créditos, somente para os estudantes que optarem pela licenciatura]) e as tutoriais¹⁰.

⁸ Vale ressaltar que em um período de 20 anos (1999-2019), três grades curriculares foram implantadas (1999, 2006 e 2017). A última atualização insere na formação do licenciado três novas disciplinas que foram conquistas das lutas dos estudantes e alguns docentes que debatem o problema do ensino da filosofia no Brasil são elas: “Questões de Filosofia e seu Ensino, História e Filosofia da Educação e Libras – Língua Brasileira de Sinais”. Cf. https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/grade_a_partir_de_2017_filopagi.pdf. Acesso em: 24 jul. 2018.

⁹ Todos os 32 créditos (Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Fundamental e Médio, Prática de Ensino de Filosofia I, Prática de Ensino de Filosofia II) não eram oferecidos pelo Departamento de Filosofia, mas ficava a cargo do Departamento de Didática.

¹⁰ Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso de Filosofia (2018, p. 2), a inovação da grade de 2006 foi “a inclusão da modalidade tutorial de ensino para figurar paralelamente modalidade das disciplinas expositiva”. As tutorias são uma experiência que o Departamento de Filosofia veio desenvolvendo de modo informal desde 1990. Como tutor, o professor tem a responsabilidade da educação intelectual “personalizada” de um pequeno número de estudantes, num determinado período letivo. São três as características principais da tutoria, que a tornam bastante contrastante com a modalidade expositiva: (1) a atividade acadêmica é centrada mais no aluno do que no professor; (2) a atividade do aluno se faz sem solução de continuidade ao longo de cada uma das semanas do período letivo; (3) o trabalho didático é feito individualmente, ou em pequenos grupos, para atender às necessidades e interesses específicos de cada estudante. A tutoria não é uma atividade auxiliar das disciplinas expositivas e subordinada a elas. Ao contrário, é uma modalidade independente, com sua identidade e finalidade própria. A estrutura curricular prevê dez tutorias, ou disciplinas tutoriais, que estão distribuídas nos seguintes grupos e áreas de Filosofia: Grupo I: Tutoria A (Filosofia Geral); Tutoria B (História da Filosofia); Tutoria C (Filosofia Política); Tutoria D (Estética); Tutoria E (Teoria do Conhecimento); Tutoria F (Ética); Grupo II: Tutoria G (Filosofia da Linguagem e da Lógica); Tutoria H (Filosofia das Ciências Naturais); Tutoria I (Filosofia das Ciências Humanas); Tutoria J (Filosofia da Arte)”. Disponível em:

Esse conjunto didático-pedagógico constituído para sustentar a formação plena do estudante de Filosofia tem a História da Filosofia como “‘espinha dorsal’ da estrutura curricular, ao estudante será oferecida a possibilidade de cumprimento dos créditos de acordo com uma sequência pedagogicamente encadeada (História da Filosofia Moderna, Antiga, Medieval e Renascentista e Contemporânea)”.

Analisar tal documento e, simultaneamente, vivenciar a experiência de ser um estudante da graduação foi espantoso, pois tive a percepção do discurso que atravessara meu corpo. Na tentativa de encontrar rotas para dela escapar iniciei uma série de questionamentos: Se a História da Filosofia é a “espinha dorsal” do curso de Filosofia e a “explicação de texto” é o instrumento técnico, que profissional a Unesp/Marília formará? Um comentador? Um historiador da Filosofia? Um filósofo?

Após a análise e comparação dos Projetos pedagógicos, não possuía ainda uma resposta positiva sobre meu futuro profissional, somente indícios nebulosos. Todavia, notava alguns avanços na lapidação do problema. Por certo, havia compreendido que toda estrutura do curso de Filosofia tinha como princípio a História da Filosofia e a explicação do texto, visando à formação de professores universitários, que seriam capacitados para a pesquisa. Ademais, pretendia abranger a formação de professores secundaristas, para o setor público e privado, com a capacidade de transmitir conteúdos filosóficos existentes em qualquer livro didático, confiando ser a História da Filosofia suporte circunstancial para tal atividade.

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Filosofia/projeto.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

Após um ano refletindo e recolhendo fragmentos de conversas informais nos intervalos das aulas expositivas, comecei a abandonar o propósito de entender toda aquela ordem discursiva. Não havia interesse algum por parte dos estudantes nesse debate, posto que, estavam preocupados com problemas mais nobres, das pesquisas científicas que versassem sobre grandes filósofos. Queriam Nietzsche, Kant, Hegel, Platão, desejavam grandes temas no seio da História da Filosofia - trilhar por problemas epistemológicos, éticos, políticos, estéticos, de preferência em francês ou alemão. Não reconheciam nossa formação e “ensino da Filosofia” como problema filosófico, nem mesmo como um problema, pois tudo estava dentro da ordem e no verdadeiro.

Exceção à regra

A naturalização do processo me espantava, assim passei a observar algum tempo depois, que a fala dos estudantes não tinha um centro emissor, mas era algo que ecoava por toda a arquitetura da instituição. Notei que os enunciados emitidos pelos professores também se tratava de um eco. O simulacro do simulacro, a reprodução da reprodução. Corpos que reverberavam uma ordem discursiva que há muito tempo fora enunciada.

A partir dessas observações comecei a refletir como esses enunciados constituíram-se e transformaram-se numa ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia, especificamente, nas universidades paulistas. Esta nova intuição revigorou o ânimo. Igualmente, conhecer os docentes Dr. Antonio Trajano Menezes

Arruda¹¹, Dra. Arlenice Almeida da Silva¹² e Dr. Rodrigo Peloso Gelamo¹³ significou um acontecimento imprescindível para a lapidação do problema e, finalmente, para realização da minha pesquisa.

O cumprimento dos créditos das disciplinas Introdução à Filosofia e a leitura de textos filosóficos e Filosofia Geral: problemas metafísicos - ministradas por Arruda, apresentou grande impacto e diferença das demais disciplinas de Filosofia. As aulas não se restringiam à mera transmissão de conteúdos ou às análises estruturais de textos, consistia em algo que escapava ao padrão e configurava-se como experiência filosófica.

Interessado pela diferença de suas aulas, iniciei longos diálogos com Arruda, que indicou seu texto *La enseñanza de la filosofía: su situación en Brasil (2004)*. Foi a partir desse ensaio que compreendi com maior clareza um pouco mais das práticas didático-filosóficas que vivenciara e que conseqüentemente, me trouxeram condições favoráveis para lapidar de forma mais apurada meu problema.

O ensaio reflete sobre as práticas do ensino da filosofia no Brasil, reservando grande parte do debate para o ensino superior. De acordo com Arruda (2004, p. 83, tradução nossa):

¹¹ No ano de 2007 ministrou as disciplinas “Introdução à Filosofia e à leitura de textos filosóficos” e “Filosofia Geral: problemas metafísicos”.

¹² Atualmente é professora adjunta da UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo (campus Guarulhos). Em 2009, como professora assistente ministrou as disciplinas Estética I e Estética II pelo departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília.

¹³ Professor do departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília. No ano de 2010 ministrou a disciplina Didática.

Podemos distinguir três áreas de investigação dos profissionais universitários de Filosofia: (1) a filosofia propriamente dita, ou seja, o que os filósofos fazem e produzem, (2) o comentário de obras filosóficas, aqui entendido como estudos que não entram nos detalhes das conexões da obra comentada com a literatura filosófica anterior e/ou subsequente, e (3) a história da filosofia, aqui entendida no sentido de estudos que contam o itinerário das ideias e doutrinas no tempo e no espaço, examinando, por conseguinte, o surgimento e o desenvolvimento desta ou daquela doutrina ou escola em certo lapso de tempo, às vezes maior e às vezes menor. Essas três modalidades são muito diferentes umas das outras, ainda que as duas últimas sejam às vezes confundidas segundo a denominação "história da filosofia". Por isso, quando se reflete sobre o ensino dessa matéria, é necessário fazer a tripartição, uma vez que as motivações e as habilidades envolvidas nelas são específicas de cada uma delas.

Observa-se que o cuidado conceitual na definição das três áreas que constituem as práticas dos professores universitários de filosofia deve ser imprescindível quando o objetivo da reflexão se fixar no ensino da filosofia, pois a singularidade das motivações e habilidades pressuposta para cada atividade não pode ser menosprezada. Isso porque, segundo o autor (ARRUDA, 2004, p. 83, tradução nossa), “os cursos para a formação de filósofos são distintos dos cursos para a formação de comentaristas, e estes, por sua vez, diferem da formação de historiadores”.

Diante da impossibilidade de contemplar as três áreas, o recorte apresentado pelo autor se estrutura da seguinte maneira. “Não estarei encarregado neste trabalho com o tema do ensino da

história da filosofia, nem do comentário filosófico. Meu enfoque será o ensino da filosofia, assim como a situação de semelhante ensino na universidade brasileira” (ARRUDA, 2004, p. 83, tradução nossa).

Para desenvolver sua argumentação, o autor inicia uma série de distinções. A primeira fixa-se no esclarecimento das diferenças existentes no ensino da Ciência e da Filosofia, tendo em vista, a dualidade entre a atividade do investigador e o conteúdo produzido. Para Arruda (2004, p. 83-84, tradução nossa)

[...] a atividade é a de fazer ciência, ou seja, praticar os métodos e gerar os resultados em forma de um corpo de proposições (leis ou hipóteses), e o conteúdo é esse corpo de proposições mais ou menos consensualmente aceito na comunidade de pesquisadores [...] Acontece que na filosofia é conhecido que um corpo de teses não existe, nem é aproximadamente aceito como verdadeiro em uma comunidade apropriadamente ampla de estudiosos; ao contrário, a filosofia se caracteriza pelo volume de controvérsias e discordâncias nos temas substantivos e nos assuntos metodológicos.

A distinção estabelecida entre Ciência e Filosofia nos permite inferir que a transmissão de conteúdos filosóficos é algo impossível, pois, a dispersão enunciativa impossibilita uma unidade que justifique a existência que poderíamos chamar de “o Método” ou “a Teoria”. “Portanto, o que existe para ser ensinado é uma atividade, a de filosofar. Assim ensinar a filosofia vem a ser, essencialmente,

ensinar a filosofar, ou seja, ensinar a arte de filosofar” (ARRUDA, 2004, p. 84, tradução nossa).

Se aceitarmos e sustentarmos as proposições elaboradas pelo autor, seremos obrigados a admitir que a característica central do ensino da Filosofia está vinculada na instrução de uma atividade denominada a arte de filosofar. No entanto, o que seria a arte do filosofar, ou como essa atividade configurar-se-ia? Nesse viés, verifiquei como o autor sanou as problemáticas acerca das práticas que sustentam o modelo didático-filosófico.

Em primeiro lugar, o estudante de filosofia não vai aprender a filosofar a menos que tenha a sua disposição, inicialmente, duas coisas indispensáveis. Uma é que haja entre os professores de seu curso, professores que ensinem cursos filosóficos propriamente ditos, isto é, que ofereçam ao largo do período da aprendizagem cursos essencialmente temáticos; e a outra é o uso de um conjunto de textos de filósofos (ARRUDA, p. 84, tradução nossa).

Diante das duas premissas que, segundo Arruda, são “coisas indispensáveis” para que haja efetivamente cursos filosóficos – lancei as seguintes questões: quais professores teriam condições de ministrar um curso filosófico, sendo que o “Projeto Pedagógico” do curso de Filosofia revela, de antemão, uma predisposição para a História da Filosofia? Quem entre os professores do departamento admitiria ser filósofo? Quais professores teriam se formado em um modelo temático-filosófico?

Percebi que as indagações orbitavam em torno de um eixo elíptico, que indicava dois pólos para uma possível orientação. Os problemas começaram a agrupar-se nos eixos da formação dos professores e da prática didático-pedagógica. Em outras palavras, era preciso compreender por qual formação meus professores passaram e por que eles ensinavam daquela maneira? Relacionar a formação dos professores com as práticas pedagógicas tornou-se possível após me deparar com o seguinte trecho:

Permita-me examinar agora a situação do ensino da filosofia na universidade brasileira. A implantação dos cursos universitários de Filosofia no Brasil, de graduação a princípio, se caracterizou pela apatia generalizada e indiferente por razões que não mencionarei aqui, dos manuais tanto de filosofia como de história da filosofia. A respeito da última, isso consistiu na substituição dos manuais para o estudo direto de textos originais, e frequentemente no idioma original. Isso foi naturalmente um grande progresso, uma grande contribuição que nós devemos atribuir às primeiras gerações de professores de filosofia no país. O estudo das obras originais veio acompanhado de uma concepção de análises rigorosas do texto, o mais neutro possível, nessa época associado ao estruturalismo. Como resultado disso, em poucas décadas se formou no Brasil um corpo de docente-pesquisadores com grande conhecimento dos idiomas estrangeiros, filosoficamente importantes, e com um nível de competência verdadeiramente internacional no gênero do comentário de obras filosóficas (ARRUDA, 2004, p. 86, tradução nossa).

Analisando o fragmento acima é possível observar que duas tradições didático-pedagógicas existiram na universidade brasileira. A primeira, sustentada por manuais de filosofia – caracterizada como retrógrada; já a segunda assinalada como progressista, substituiu os manuais por textos filosóficos originais, adotando simultaneamente um método de análise, o estruturalismo¹⁴.

Aparentemente, as relações de poder existentes na constituição da segunda tradição, suplantou todas as formas de fazer Filosofia no Brasil, a começar com pela formação de “docentes-pesquisadores”, especializados no gênero do comentário filosófico.

Acontece, entretanto, que esse gênero desgraçadamente terminou ocupando o espaço inteiro que nos departamentos universitários deveria destinar-se à Filosofia como um todo – ou seja, em suas três modalidades – tanto com respeito aos cursos de graduação, e posteriormente de pós-graduação, como às investigações produzidas (ARRUDA, 2004, p. 86).

As palavras do autor indicam a consolidação hegemônica do comentário. Diante de tais palavras, me perguntei: qual a proveniência das práticas do comentário de textos filosóficos que constituem as relações formativas do ensino da Filosofia nas universidades paulistas? Será que a hegemonia do comentário impede a disseminação das outras áreas? Nesses termos, a filosofia, propriamente dita, até mesmo a história da filosofia, nunca existiu

¹⁴ O método em questão, também denominado **leitura estrutural do texto filosófico** baseia-se na tradição da filosofia francesa, tendo como principais representantes Martial Guéroult e Victor Goldschmidt.

realmente em ato nas universidades brasileiras? De acordo com Arruda (2004, p. 86-87, tradução nossa),

O comentário é o fator principal que tem impedido e atrasado o aparecimento na universidade brasileira de uma reflexão filosófica original regular e consistente. O ensino e a investigação na Filosofia nos departamentos universitários brasileiros já nasceram assim, e continuam assim até hoje. Por conseguinte, o passado, com essa séria deformação comentarista, ainda está presente em nós quase em sua totalidade; se constituiu como um pecado original que, como tal, foi se transmitindo de geração a geração de professores.

Apesar das palavras de Arruda indicarem bons caminhos investigativos, uma certa continuidade provoca certa desconfiança. O pecado original e sua transmissão de geração para geração não parecia ser algo tão simples.

Ora, se admitíssemos todas as premissas apresentadas pelo autor, deveríamos admitir também a hegemonia de uma prática didático-pedagógica. Sabemos que esse tipo de inferência se estabelece em decorrência do argumento de autoridade, logo acreditar em toda cadência lógica estabelecida no ensaio analisado seria aceitá-la como verdadeira. Por conseguinte, mesmo sem comprovações documentais ou evidências históricas, teríamos de aceitar as premissas e as consequências práticas; por exemplo, a premissa do “pecado original”¹⁵ sustentaria hipóteses da inexistência

¹⁵ “A Filosofia no Brasil foi concebida num “pecado original” nos anos de 1934-35, na USP. A Sociologia teve frutos (Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando Henrique, e outro) porque vieram para o Brasil sociólogos que se interessavam por estudar a realidade

de filósofos na fundação dos departamentos de Filosofia no Brasil. Nesse sentido, a desconfiança dos argumentos de Arruda foi fundamental para despertar o desejo de compreender as relações de poder entre os processos formativos e o ensino da Filosofia na tradição universitária paulista.

No mesmo período em que analisava o ensaio *La enseñanza de la filosofía: su situación en Brasil*, cursava Estética II, com a professora Dra. Arlenice Almeida da Silva. Recordo que suas aulas colaboraram na compreensão do problema, pois naquele período estudávamos obras literárias e textos filosóficos. A primeira oriunda

brasileira, e não comentar obra alheia. A Física brasileira também teve um início semelhante, que resultou em uma boa quantidade de físicos teóricos de alto nível. Por azar nosso, um azar verdadeiramente histórico, na instituição da Filosofia predominaram os comentadores, e não os filósofos. Tinha que ter vindo um grupo de filósofos propriamente ditos, além de grupo de historiadores, é claro. Ocorre que historiadores só podem formar historiadores, do mesmo modo que só filósofos podem formar filósofos. Como disse, a Filosofia no Brasil foi gestada num “pecado original” em sua instalação: pecado porque não vieram filósofos para instaurar a investigação temática, e original deformação comentarista/historiográfica foi se transmitindo de geração em geração até chegar nos dias atuais. Por essa razão, o ensino de Filosofia na Graduação deveria ser tripartidário. Não pode ser só filósofos formando os alunos. Em geral, filósofos não tem formação boa para ensinar a história da filosofia; eles ensinariam, ao contrário, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Linguagem. Para os outros aspectos da formação precisa de um grupo de historiadores e comentadores, não sei qual a quantidade. Mas o departamento de Filosofia deve ter, de preferência, profissionais nas três áreas, que atuem no sentido de ensinar e formar comentadores, historiadores e filósofos. É preciso que seja um curso que forme esses profissionais; se não der pra formar os três, que forme pelo menos dois: aprendizes de filósofos e de comentadores. 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. Mas só um *filósofo*, e não um comentador, pode formar um *aprendiz de filósofo*. Aí sim iremos ampliar o número de filósofos no Brasil, que trabalham com temas” (ARRUDA, 2013, p. 14-15, tradução nossa). Esse argumento, pode ser refutado através das evidências documentais encontradas na tese de doutorado de Denilson Cordeiro (2008), no meu livro *A invenção do Filósofo Ilustrado* (SANABRIA ALELUIA, 2014) e, também, na minha tese de doutorado *Por que não somos filósofos? notas genealógicas sobre o ensino da filosofia na Universidade de São Paulo*.

da literatura brasileira apresentava através do conto *A hora e a vez de Augusto Matraga* (2001), de Guimarães Rosa e *Os sofrimentos do jovem Werther* (2001), de Goethe. Apesar de todo encantamento provocado por Goethe, associações filosóficas oriundas da literatura de Guimarães Rosa alimentaram meu desejo de pensar o Brasil. Pela primeira vez, em três anos de curso de Filosofia da Unesp/Marília, o Brasil fora mencionado.

Nesta aula tive a chance de conversar sobre os problemas que desejo pesquisar. Embora não houvesse espaço para o debate sobre o ensino da Filosofia, Silva indicou uma série de livros que foram fundamentais para compreensão do problema e direcionamento metodológico, a saber: *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos* (CANDIDO, 2000), *A universidade da comunhão paulista* (CARDOSO, 1982) e *Um departamento francês de Ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana* (ARANTES, 1994).

O livro de Cardoso foi o primeiro contato sistemático com a questão universidade. A obra, muito bem documentada, possibilita uma inserção no contexto da criação da Universidade de São Paulo. “A tese de Irene Cardoso alterna o geral com o particular: das conjunturas políticas em torno de 30 para a fundação da Universidade de São Paulo, e desta para as novas posições da Comunhão Paulista depois de 35” (BOSI, p. 17, 1982). Originalmente apresentada no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, a tese transita entre as análises políticas e a reconstrução da cultura educacional que permearam a constituição do discurso sobre a Universidade de São Paulo. Segundo Cardoso (1982, p. 20-21):

A pesquisa foi iniciada com a leitura de textos que tratavam da criação da Universidade. Gradativamente foi aparecendo a necessidade de consultar textos referentes ao projeto político e ideológico do “grupo do Estado”. Aquilatada a importância deste na consecução do projeto da Universidade de São Paulo, visto que a criação da Universidade fazia parte de um projeto muito mais ambicioso de “regeneração dos costumes políticos da nacionalidade”, e que a Universidade só poderia ser entendida como parte deste projeto, resolveu-se ampliar a pesquisa de modo a captar todos os meios a ação do “grupo”.

Após o fichamento do livro, me dediquei alguns meses em recolher e analisar os principais documentos mencionados no livro. No Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa da Unesp/Assis, analisei e verifiquei o arquivo do jornal O Estado de S. Paulo de 1925 até 1936. Dentre os documentos analisados, destacam-se: *A comunhão paulista* (MESQUITA FILHO, 1922), *A crise Nacional: reflexões em torno de uma data* (MESQUITA FILHO, 1925), e *A instrução pública em S. Paulo: ensino secundário e superior* (AZEVEDO, 1960), que subsidiaram a compreensão mais detalhada sobre a criação da Universidade de São Paulo. Consegui, ao reunir outros documentos sobre a criação da Universidade um panorama sobre as relações de poder entre o grupo do Estado de S. Paulo¹⁶ e o Governo Provisório de Gétúlio Vargas. A compreensão das relações de poder da elite paulista e seu desejo pela criação de uma Universidade indicaram novos caminhos investigativos. No

¹⁶ O *grupo do Estado de S. Paulo* é uma noção desenvolvida por Cardoso (1982) para denominar um conjunto de intelectuais e políticos liberais agrupados em torno do jornal O Estado de São Paulo (OESP). Entre seus principais representantes encontramos, Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo.

mesmo período, aproveitei para recolher o Processo 186/1970: reconhecimento do curso de Filosofia e comparar os programas de ensino, docentes e bibliografia com objetivo de rastrear as proveniências das práticas de ensino de Filosofia. O programa consolidado em 1970 já estava fundamentado inteiramente na perspectiva da História da Filosofia. O que chamou atenção foi o conteúdo da cadeira de História da Filosofia Antiga, ministrada pelo professor Dr. Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento. Nele os estudos platônicos já estavam associados à leitura estrutural do texto de Victor Goldschmidt¹⁷.

Articulando as reflexões existentes nos conjuntos de documentos analisados com o ensaio *La enseñanza de la filosofía: su situación en Brasil* inferi um ponto de partida. Comecei a formular a hipótese, na qual o discurso sobre ensino da Filosofia no Brasil surgira de uma grande dispersão discursiva, ou seja, para que uma ordem discursiva fosse estabelecida como prática, muitos enunciados teriam sido silenciados no decorrer da história. Iniciam-se os estudos do livro de Arantes (1994), que possibilitou um panorama interior das práticas filosóficas existentes entre 1934 até 1968. Influenciado pelo esquema teórico de Candido (2000)¹⁸ e pelas teses de Schwarz

¹⁷ Cf. Anexo 1. Programa da Cadeira história da filosofia antiga.

¹⁸ Arantes afirma que em “nenhum momento deixo de aludir ao fato (deveria até ter sido mais discreto, como seria do gosto do pai da ideia) de que o meu esqueminha está inteiramente apoiado na ideia de Formação que Antonio Candido, encerrando um ciclo de ensaios clássicos de interpretação do Brasil. Todos eles variações dessa mesma obsessão nacional, desenvolveu para o caso particular da literatura brasileira, revirando de alto a baixo a interpretação do nosso passado literário, rerepresentado como o vir-a-ser de uma constelação de obras, autores e público - um campo histórico de influências artísticas entrecruzadas - que na sua trajetória ia aos poucos convertendo surtos desgarrados em vida literária efetiva [...]. Estava armado o esquema de que eu precisava, o ponto de vista que tornava enfim visível o meu assunto, o lugar ocupado pela Filosofia na formação e

(2000)¹⁹, o autor procura traçar as continuidades históricas, que permitiram a evolução da cultura filosófica no departamento da FFLC-USP.

“No Brasil”, afirma Arantes (1996, p. 23), “a falta de assunto em filosofia é quase uma fatalidade. Razão a mais para transformá-la em problema. Não é uma questão de talento, mas de formação”. Percebi na exposição de Arantes, que a forma (formação) sobressai ao conteúdo (assunto, ou a falta de assunto), pois, por mais que aparentemente a “falta de assunto” seja uma fatalidade, que foi transformado em problema, o epicentro da discussão está na problematização da formação, logo, refletir sobre os procedimentos do ensino de Filosofia precede discussões sobre a existência ou não de uma Filosofia brasileira.

Logo, observei nas reflexões do autor que o processo de formação filosófica desde sua constituição se fixou em reproduzir o pensamento europeu em análises que visavam a suprir problemas de ordem locais. Essa prática viciada de seguir vicissitudes externas, ao calor da hora, gerou uma espécie de descontinuidade na formação filosófica brasileira. Para Arantes (1994, p. 61) nossa “bruxuleante curiosidade filosófica, como é sabido, sempre viveu à mercê das

funcionamento do sistema cultural brasileiro - como era de fato muito lateral, ficava mesmo difícil enxergar alguma coisa” (ARANTES, 1995, p. 185-186).

¹⁹ A influência das teses elaboradas por Roberto Schwarz na obra *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis* e no ensaio *As ideias fora do lugar*, parecer orientar as análises de Paulo Arantes. Isso porque, as teses de Schwarz, nas quais, indicam que as periferias culturais como Brasil emprestam dos países centrais ideias, sistemas, metodológicas, etc. Contudo, as conjunturas sociais, econômicas, culturais e históricas das periferias do capitalismo proporcionariam uma distorção das “formas” civilizadas, que seriam quase irreconhecíveis. Para uma maior compreensão do tema recomendo a leitura de ARANTES (1997).

marés ideológicas da metrópole, literalmente a reboque dos vapores da linha da Europa, como diziam os desaforados desde os tempos de Sílvio Romero”. Se nossa curiosidade filosófica depende das marés ideológicas que surgem na Europa, como afirma Arantes, de que maneira essas ideias deságuam nas praias brasileiras? Como essas marés filosóficas se ramificam pelos estados brasileiros, se manifestam e concretizam nas produções filosóficas, mais especificamente, como elas contribuem para formar um possível campo de estudo e pesquisa que se denomina Ensino da filosofia?

Para Arantes (1996, p. 23) a “cultura filosófica contemporânea é essencialmente universitária, uma especialidade entre muitas”. Assim sendo, inferir que o ambiente universitário seria um candidato às proveniências, nas quais se ramificavam e se desenvolviam em uma extensa rede de saberes e poderes. Tais redes atravessavam os corpos dos indivíduos como receptáculos dessa ordem discursiva.

Imaginei ser possível compreender por um viés filosófico o modo como o debate sobre o ensino de Filosofia se constitui nos espaços acadêmicos brasileiros e situar os atuais modos de ensinar que direcionam as diferentes abordagens sobre o ensino de Filosofia.

Comecei a perceber uma relação entre a existência de uma tradição filosófica europeia e uma ordem discursiva, que se estabeleceu nas universidades paulistas. Aparentemente, essa prática, especificamente no Brasil, ao se ramificar nas instituições de ensino e pesquisa de filosofia, gerou um fazer mimético filosófico, no que concerne ao método, ao conteúdo, como já alertava Arruda (2004).

Coincidentemente nesse semestre, o professor Gelamo ministrava a disciplina de Didática. A partir das aulas tomei conhecimento do seu livro *Ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: O que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia?* (2009) e da proposta de Alejandro Cerletti contida no livro *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), que direcionaram de forma basilar à construção das minhas pesquisas.

O caminho

No primeiro semestre de 2011, fui aprovado no processo seletivo do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, sob a orientação do professor Gelamo. O projeto “O ensino da filosofia no Brasil: uma genealogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo”²⁰ tinha por objetivo analisar quais foram as condições que permitiram a emergência de uma ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e como tal discurso produziu a imagem do filósofo da elite ilustrado na Universidade de São Paulo em 1936. Após dois anos de investigação a dissertação foi publicada pelo selo Cultura Acadêmica da editora Unesp com o título *A invenção do*

²⁰ A referida dissertação foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa (Fapesp) e tornou-se livro através da iniciativa “Programa de Publicações Digitais” (*Edital nº 11/2014 - PROPG*) organizada pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp e Fundação Editora Unesp e integra o selo “Cultura Acadêmica” da Fundação Editora da UNESP com o título *A invenção do filósofo ilustrado: notas genealógicas sobre o ensino da filosofia no Brasil*.

Filósofo Ilustrado: notas arqueogenealógicas sobre o ensino da Filosofia no Brasil²¹.

Nessa pesquisa, a partir dos procedimentos arqueogenealógicos, investiguei o período de 1870 até 1936. O recorte histórico pretendeu evidenciar o acontecimento discursivo que denominei Encenação trágica da *epistémê* brasileira. Busquei demonstrar que a ilustração brasileira se configurou como um acontecimento moderno, pois partilhava da nova configuração das ciências empíricas, da filosofia transcendental e da própria criação das ciências humanas (duplo empírico transcendental)²². Dessa relação, três enunciados (universidade, elite e ilustração) emergiram e sustentaram a constituição da ordem discursiva sobre o ensino da Filosofia na Universidade de São Paulo.

A ilustração brasileira como acontecimento no seio da *epistémê* moderna teve na institucionalização dos saberes e na ramificação das práticas discursivas o objetivo de inventar um novo modo de ser do homem brasileiro: o homem ilustrado. Esse processo subjetivo seria moldado no cerne da universidade, que teria como função esclarecer e civilizar esse homem através de um ensino livre (científico, filosófico), que o libertaria das superstições religiosas e das péssimas condições intelectuais das práticas didático-retóricas da época. O homem ilustrado na mais alta cultura (cultura europeia) teria uma função ética-jurídica de pensar os caminhos para

²¹ Através da iniciativa “Programa de Publicações Digitais” (*Edital nº 11/2014 - PROPG*) organizada pela Pró Reitoria de Pós-Graduação da Unesp e Fundação Editora Unesp, as cinquenta melhores dissertações e teses de toda UNESP foram selecionados para integrar o selo “Cultura Acadêmica” da Fundação Editora da UNESP.

²² O procedimento arqueológico desenvolvido no livro *As palavras e as coisas* foram a base teórica e discursiva para sustentar as principais hipóteses sobre a ilustração brasileira.

modernização econômica, cultural (SANABRIA DE ALELUIA, 2014).

Sairíamos do estágio inferior do espírito humano e alcançaríamos as regiões da evolução social aos moldes da cultura europeia. Durante toda a ilustração brasileira as disputas entre os saberes e poderes, segundo minha leitura, produziram dispersões discursivas. Contudo, os enunciados elite, universidade e ilustração que perpassaram diferentes discursos, subjetividades, instituições e ideologias começam a constituir uma regularidade discursiva em torno do objeto homem ilustrado, esclarecido pela liberdade do ensino no devir da universidade.

Nesse caminho reflexivo cheguei a uma segunda emergência discursiva, através da reativação do enunciado universidade²³, que mediante o objeto homem bem pensante justificou a manutenção da universidade da elite ilustrada, objetivando formar a elite dirigente no rigor do método e refinamento espiritual das humanidades, para conduzir o país ao progresso e à ordem (SANABRIA DE ALELUIA, 2014).

Essa segunda síntese apontou os caminhos para compreensão de que nosso processo formativo e o ensino da filosofia estavam diretamente ligados com uma relação de poder na condução dos homens. O homem bem pensante formado na universidade seria

²³ Em 15 de novembro de 1925, o artigo “A crise nacional – Reflexões em torno de uma data” escrito por Júlio de Mesquita Filho. O documento relacionava o processo de abolição da escravatura com as origens da “decadência política” instaurada após a Proclamação da República. Com objetivo de purificar e promover o desenvolvimento da nação, Júlio de Mesquita Filho propõe a criação de uma Universidade em São Paulo.

educado para tornar-se um dirigente, que conduziria os homens e a nação para o progresso da humanidade.

Também destaquei uma terceira emergência discursiva, na relação do método histórico-historiográfico com a ordem discursiva mauguetiana. Na medida em que almejei esclarecer que a formação discursiva que se constitui na dispersão de Cousin a Guérault produziu práticas discursivas pelo ensino educacional francês, as consequências de tais práticas resultaram na disciplinalização filosófica de Jean Maugüé, principalmente pelo contato com Léon Brunschvicg, reconhecido como receptor do discurso histórico-historiográfico (SANABRIA DE ALELUIA, 2014).

Da relação das duas formações discursivas, uma ordem emerge no artigo *O ensino da Filosofia: suas diretrizes*²⁴. Observei que tal ordem forneceu as condições de existência para o ensino do filósofo da elite ilustrado, o qual, disciplinado pelo método histórico-historiográfico, teria a possibilidade de filosofar em suas meditações ou pela crítica da atualidade, objetivando encontrar os princípios gerais que regem a multiplicidade das coisas. Nessa mesma ordem, entendemos que o professor de Filosofia assumiria dois papéis, o primeiro, mais ilustre, caracterizado pelo filosofar, na medida em que praticava a crítica do presente através da história da filosofia, mas também considerado um professor-comentador, visto que argumentava para seus alunos sobre os principais conceitos e

²⁴ O texto de Jean Maugüé foi publicado originalmente em 1937 no Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: 1934-1935 (p. 25-42); também foi publicado na *Revista Brasileira de Filosofia*, v.5, fasc. IV, n.20, out.-dez. 1955, e no *Caderno do Núcleo de Estudos Jean Maugüé*, em novembro de 1996.

características históricas dos autores clássicos (SANABRIA DE ALELUIA, 2014).

Além de sustentar uma formação, a mesma ordem estabelecia regras que prescreviam formas de fazer filosofia no Brasil, tendo em vista o projeto que constitui a Universidade de São Paulo. A partir da normatização, ser filósofo significava estar no verdadeiro, ou seja, possuir uma formação cultural refinada que precedesse os estudos filosóficos, seguir os preceitos da formação em História da Filosofia no rigor da leitura do texto filosófico e viver no presente (ARANTES, 1994; CORDEIRO, 2008; MARQUES, 2007).

Esse conjunto de reflexões me levou a recolocar o problema novamente no doutorado pelo impacto do presente e da experiência. Quais as relações de poder existentes no processo de formação do filósofo ilustrado? Será que os processos de consolidação do modelo uspiano do ensino da Filosofia estão relacionados com as disputas entre os saberes e poderes? Quais são as proveniências dessas ordens discursivas? Muitas perguntas nasceram e me motivaram a continuar minha pesquisa no doutorado.

Diante disso, minhas últimas experiências como estudante, professor e pesquisador permitiram conhecer e compreender os arquivos e os principais enunciados que constituíram o projeto da elite paulista para Universidade de São Paulo e, principalmente a emergência do ensino da Filosofia até 1936. Porém, faltava compreender como ocorreu a implantação do ensino da Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras entre 1936 e 1963.

Sendo assim, na tese denominada *Por que não somos filósofos: notas genealógicas sobre ensino da filosofia na Universidade de São*

Paulo (2021), refleti sobre a relação entre a formação filosófica e seu ensino, especificamente verifiquei a relação de poder na formação do filósofo focando nos elementos constitutivos das diferentes formas de ensinar filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL – USP) entre de 1936 e 1963.

Encontrei os processos formativos que se estabeleceram nas relações do ensino filosófico uspiano, para apreender o aparente modo hegemônico de fazer filosofia no Brasil. Como demonstrei na exposição sobre meu trajeto formativo, comprovei os indícios de uma ordem discursiva estabelecida na produção subjetiva daqueles que dedicam aos estudos filosóficos. Entretanto, mergulhei na busca das vozes dissonantes que insistem em se enunciar de outro modo. Nessa relação de continuidades e descontinuidades a investigação que se desdobrou na em palavras que pareciam ilhas desertas, mas organizadas em uma ordem discursivas delineavam arquipélagos. Uma ordem discursiva potente em suas relações de poder que reverberam em nossos corpos no presente.

Coletei notas arqueológicas em arquivo empoeirados, para compreender o *por que não somos filósofos* se fez necessário revirar os documentos, experiências e práticas que foram silenciadas no decorrer da consolidação de um modo do fazer filosófico uspiano. Uma forma que por ser insuficiente e artificial em sua constituição, não conseguia segurar a potência da diferença que se manifestava naqueles que não foram capturados por um regime de poder que deseja impor um modelo único, uma voz uníssona sobre o filosofar. Como Arruda, Gelamo, Almeida emergiram como vozes dissonantes e resistentes às relações de poder instauradas nas paredes, nos

corredores e nos corpos institucionalizados, encontrei outros corroboraram para outras formas de fazer filosofia em épocas distintas.

Foi estudando a relação entre o projeto filosófico-propedêutico elaborado por Jean Maugüé, no artigo “O ensino de Filosofia e suas diretrizes” (1936) e seu desdobramento na formação e atuação dos primeiros quadros de professores brasileiros, especificamente os filósofos João Cruz Costa e Lívio Teixeira, que encontrei outras possibilidades pensar o ensino da Filosofia.

A compreensão do silenciamento desse projeto mauguetiano foi necessário para apreender as consequências da recepção da abordagem metodológica desenvolvida pelos professores franceses Martial Guérout e Victor Goldschmidt. A tradição historiográfica da filosofia uspiana absorveu parte da metodologia, substituído por um simulacro goldschmidtiano. Não nos tornamos nem tecnólogos da razão (historiadores), nem filósofos dos sistemas. A inferência é que retornamos aos comentários escolásticos infrutíferos e inférteis, que perpetuam a falta de tato histórico e produzem um discernimento muito raso. Isso não implica a inexistência de bons comentadores e algumas histórias da filosofia como descritas por Guérout, mas tais obras são as exceções de uma ordem discursiva que *strictu sensu* forma comentaristas.

Assim nos tornamos ótimos comentadores dos comentadores da história da filosofia. Digo isso com pesar e não com alegria, não há desdenho ou romantismo nas minhas palavras. Também nenhuma profecia niilista, que por desamparo se afasta da filosofia e caminha para o ceticismo. Pelo contrário, após construir

uma topologia que permitisse me localizar no tempo e espaço, sinto que minha geração e as próximas já dividem uma contemporaneidade capaz de ampliar toda potencialidade das nossas faculdades cognitivas. Sem teleologia para sustentar nossas fugas, o projeto de outras formas de vidas filosóficas está no presente.

Referências

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de ultramar**: Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Uma História dos Paulistas no seu desejo de ter uma Filosofia. Duas entre-vistas com Paulo Arantes. **Revista Trans/Form/Ação**, n. 18, p. 183-198, 1995.

_____. **O fio da meada**: uma conversa e quatro entrevistas sobre filosofia e vida nacional. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Providências de um crítico literário na periferia do capitalismo. *In*: ARANTES, P; ARANTES, O. **Sentido da formação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

ARRUDA, Antonio Trajano Menezes. Entrevista com o Prof. Dr. Antonio Trajano Menezes Arruda. Revista **Kínesis**, v. V, n. 09, Edição Especial, p. 01-20, jul. 2013. (Entrevista a João Antonio de Moraes e Marcio Tadeu Girotti).

_____. La enseñanza de la filosofía: su situación en Brasil. **Educación**, Lima - Peru, v. 1, n. 28-29, p. 83-88, 20 jan. 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada**: problemas e discussões. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BOSI, Alfredo. Uma crônica das origens. In: CARDOSO, Irene. **A universidade da Comunhão Paulista**. O projeto de criação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1982. p.11-16.

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira** (momentos decisivos). 6. ed. São Paulo: [s. n.], 2000.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **A universidade da comunhão paulista**. O projeto de criação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Editores Associados/Cortez, 1982.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORDEIRO, Denilson Soares. **A formação do discernimento**: Jean Maugüé 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.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **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.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Os Sofrimentos do Jovem Werther**. trad. Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM Editores, 2001.

GOLDSCHMIDT, Victor. “Remarques sur la méthode structurale en histoire de la philosophie”. **Manuscrito**, vol. v, n. 2, abr. 1982.

_____. Tempo lógico e tempo histórico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: GOLDSCHMIDT, Victor. **A religião de Platão**. Trad. Ieda e Osvaldo Porchat. São Paulo: DIFEL, 1970.

GUÉROULT, Martial. O problema da legitimidade da História da Filosofia. **Revista de História**, n. 37, v. 75, p.189-211, 1968.

MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. **A escola francesa de historiografia da filosofia**: notas históricas e elementos de formação. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

MAUGUÉ, J. **Les dents agacées**. Paris: Buchet/Chastel. 1982.

_____. O ensino da Filosofia: suas diretrizes. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo**: 1934-1935. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937. p. 25-42.

MESQUITA FILHO, Júlio. A crise nacional. Reflexões em torno de uma data. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 15 de nov. 1925.

_____. A Comunhão Paulista. **Revista do Brasil**, n. 84, p. 374-376, 1922.

_____. Conceito de universidade. In: PONTES, J. A. V. **Júlio de Mesquita Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. Oração do paraninfo Júlio de Mesquita Filho. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo** (1936). São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937.

SANABRIA ALELUIA, José Roberto. **A invenção do filósofo ilustrado**: notas arqueogenealógicas do ensino da filosofia no Brasil. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2014.

_____. **Por que não somos filósofos?** Notas genealógicas sobre o ensino da filosofia na Universidade de São Paulo. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília/SP, 2021.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. *In*: _____. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 6. ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.

_____. **Um mestre na periferia do capitalismo**: Machado de Assis. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2001.

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.

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 Vandei Pinto da Silva, ambos docentes e orientadores com quem tive a honra de trabalhar e a quem muito agradeço pelo aprendizado compartilhado.

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, extraíndo, 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.

Parte 4.

Ensino de Filosofia e experiência

Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem: O ensino de filosofia e o Pibid-Filosofia – Unesp

Genivaldo de Souza SANTOS¹

Antes de tudo manifesto meu agradecimento pela oportunidade de colaborar neste movimento, materializado neste livro, que nos brinda com a oportunidade de revisitar memórias e textos, que já datam 10 anos (os mais antigos). Destaco com isso o caráter afetivo da minha contribuição, na medida em que as experiências relacionadas ao Pibid-Filosofia /Unesp, em que atuei entre os anos de 2010-2013, em suas conexões com as experiências formativas do ENFILO – Grupo de Estudo de Ensino de Filosofia², coordenado pelo Prof. Rodrigo Pelloso Gelamo, foram fundamentais em minha formação docente. O enfoque à época era a problematização da valorização excessiva do caráter pedagógico atribuído ao ensino de filosofia, garantido por certa formação que deslocaria o sentido filosófico do ensino de filosofia já na formação inicial, cuja lógica se estenderia para a prática pedagógica do futuro docente.

¹ IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Birigui/SP/Brasil/ genivaldo@ifsp.edu.br.

² Na época, o ENFILO era um dos grupos de estudos vinculados ao GEPEF – Grupo de Estudo e Pesquisa Filosofia e Educação, coordenado pelo Prof. Pedro Ângelo Pagni.

Nessa perspectiva, ensinar filosofia seria o equivalente a ensinar qualquer outra disciplina, como matemática ou história, sendo imprescindível, no entanto, estar municiado do método, cujo sentido reside na promessa de um caminho seguro, que desde os primórdios da modernidade tem apostado na busca de um método universal de ensino, que possa **ensinar tudo a todos** por meio da educação (*educare*) como transmissão de conhecimento, por meio da explicação. Sendo assim, passível de ser reduzido a fórmulas e sua posterior reprodução pelo/a aluno/a e que, supostamente serviria para todas as disciplinas. No entanto, ensinar filosofia ou ensinar a filosofar é o equivalente a ensinar matemática ou geografia? Ou haveria uma especificidade que lhe é própria, cujo ensino deve permanecer atento?

Nesse contexto de valorização do caráter filosófico do ensino de filosofia, os/as estudantes da licenciatura em Filosofia da UNESP/Marília também se mobilizaram, reivindicando um lugar para o ensino de filosofia entre as disciplinas ofertadas pelo curso de licenciatura em Filosofia/UNESP, até então ausente. Foram vivamente animados/as pelo saudoso professor Antônio Trajano de Menezes Arruda, para quem a prática do ensino de filosofia era atravessada pela experiência do filosofar. Não sem nostalgia, vale lembrar as suas aulas acerca dos problemas filosóficos sob as árvores do campus, que tanto chamavam a atenção da comunidade acadêmica.

No bojo dessas vivências e experiências³, orientadas pela ideia de que o conhecimento experiencial constitui um elemento

³ Que se desenvolveram concomitantemente à escrita da tese doutoral acerca da relação professor-aluno e da importância da atenção nesta relação. Cf. SANTOS, G. S. A

fundamental no processo de formação inicial dos/as futuros/as docentes, que o Pibid-Filosofia/Unesp foi desenvolvido. Sendo que a presença do/da bolsista ampliou a clássica relação pedagógica professor-aluno, alargando-a para uma relação triádica, que além do Eu e do Outro, incluía também o Ele/Ela, encarnada na figura do/a licenciando/a em filosofia da UNESP/Marília, em sala de aula. Assim a demanda por **ensinar algo a alguém**, presente na relação professor-aluno, passou a ser **ensinar algo a alguém para que ele/ela também ensine**, ampliando a relação para **professor/a- futuro professor/a (licenciando/a) –aluno/a**⁴.

O caráter experiencial e a diversidade relacional certamente estão entre as contribuições do PIBID⁵ na formação inicial de professores/as, possível a partir da interação com as práticas de ensino desenvolvidas na escola parceira, ao participarem ativamente do processo de elaboração-execução-avaliação das aulas de filosofia, no contexto dos dilemas da escola pública, num movimento entre a

importância da atenção na relação professor-aluno no contexto tecnocientífico. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2012.

⁴ O professor supervisor no PIBID é uma figura na estrutura pedagógica-formativa do PIBID cujas funções são desenvolvidas pelo/a professor/a vinculada a uma escola parceira do programa, dentre elas, destacamos sua função co-formadora dos/das licenciandos/as, futuros docentes, cuja base é conhecimento experiencial acumulado por ele/ela no *chão da escola*.

⁵ O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência é um programa do MEC (Ministério da Educação Brasileiro) gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, à época (visto que o programa passou por mudanças que não são tomadas em consideração nesse texto), tinha como uma das principais características a formação de parcerias entre universidades e escolas das redes públicas de ensino, prevendo o pagamento de bolsas para alunos de licenciaturas (bolsistas), para professores das escolas parceiras (professores supervisores) e para professores da universidade (coordenadores) visando estimular a formação de novos professores para atuarem na rede oficial de ensino, comportando também o aprimoramento da formação continuada dos professores que já atuavam na referida rede de ensino.

universidade (Grupo de estudo Ensino de Filosofia - Enfilo) e escola pública, incluindo a pesquisa teórico-bibliográfica acerca do ensino de filosofia e de suas questões, a preparação das aulas da semana, a execução das aulas na escola parceira, posteriormente a socialização e avaliação realizada pelo grupo e por fim, o fechamento do ciclo, quando as questões acerca do ensino de filosofia emergiam e eram problematizadas e analisadas à luz dos conceitos filosóficos e da prática docente.

Como quando sentimos um cheio que nos remete a certas situações específicas, a experiência formativa do PIBID-Filosofia remete, no contexto da minha vivência formativa, a três textos marcantes: *E-ducar o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre*, de Jan Masschelein (2008), *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière (2002) e *O diário de Escola*, de Daniel Pennac (2007) com os quais quero manter um diálogo a fim de problematizar o ensino de filosofia e suas questões e ao fazer isso tornar problemática minha relação com a filosofia, especialmente por envolver a formação do Outro e do Outro do Outro.

Destaco que o presente texto é entretecido de Amanda, de Vandeí, de Rodrigo, e também de Jeuséte, Éliton, Augusto, Kátia, e de Felipe, sem esquecer da Sara, da Silmara, do Tiago e do João Francisco, e também de Marielle, Laura, de Leonardo, Guilherme e Theo, como uma peça de *Pachwork*, cuja diversidade comporta um sentido, uma paradoxalmente surgida de retalhos.

Lições de um Mestre Ignorante

Peça central na problematização do ensino de filosofia, a narrativa de Jacques Rancière (2002), *O mestre ignorante*, nos foi oferecida como um convite para problematizarmos o caráter representacional do ensino de filosofia, que cada vez mais mostra sua defasagem em relação aos desafios contemporâneos da educação, os quais nos parece exigir uma relação outra entre experiência, representação e verdade.

Tornando-se uma espécie de clássico entre os pesquisadores/pesquisadoras, professores e professoras que realizam críticas aos métodos tradicionais de ensino, em geral sustentados pela *Ordem da explicação*, sempre é bom lembrar as lições do professor Joseph Jacotot, narradas pelo filósofo francês Jacques Rancière, que mais parecem contos pedagógicos, com destaque para uma certa aura de encanto nas experiências do professor Jacotot. Entretanto, a história da educação francesa conta com seu legado teórico e político, destacando-se como um militante político da causa da educação do Século XIX:

[...] foi oficial dos exércitos da jovem república. Em Dijon, após ser nomeado professor de Literatura Clássica, desempenhou sucessivamente as cátedras de Métodos das Ciências, Idiomas Antigos, Matemáticas Superiores, Legislação Romana, Matemáticas Puras e Transcendentes e Direito, e ainda, piano e violão. Em 1815, chegou a ser eleito deputado e por ocasião da Segunda Restauração e com a queda final de Napoleão, no mesmo ano, viu-se obrigado a deixar a França. Exilado nos Países Baixos, ensinou privadamente em Mons e em Bruxelas.

Em 1818, obtive o cargo de professor na Universidade de Louvain (VALVERDE, 2005, p. 8) para lecionar Francês e Literatura, época de sua aventura intelectual (RANCIÈRE, 2005) (PERRELA, 2011, p. 2).

De acordo com Valverde (2005, p. 2011), as ideias e experiências de Jacotot foram propagadas com a criação da sociedade pedagógica *panécastique* (traduzido como *tudo está em tudo*) e de dois jornais, *Journal de Philosophie Panécastique* e o *Journal de L'Émancipation Intellectuelle*. Nasceu em Dijon, no mês de março de 1770 e morreu em Paris, em 1840 aos 70 anos, nos deixando um legado que ainda tem muito a nos dizer, provocando ainda hoje o pensamento a fim de problematizarmos nossas práticas docentes e seus interesses embrutecedores ou emancipadores.

Rancière (2002) apresenta a experiência pedagógica de Jacotot como uma **aventura intelectual**, ocorrida no seu exílio nos Países Baixos, ao defrontar-se com um enorme desafio: ensinar língua e literatura francesa para um grupo de alunos, em sua maioria holandeses, numa condição em que nem os aprendizes dominavam o idioma falado pelo mestre (francês), nem o mestre dominava a língua holandesa (flamengo). Em suma, como estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem, sem uma língua comum, que torna possível a comunicação entre mestre e aprendizes?

Ao aceitar o desafio, **o acaso** colocou nas mãos do professor Jacotot uma edição bilíngue (holandês e francês) do livro *Telêmaco*, de *Fénelon*, publicado em Bruxelas. Por meio de um intérprete, propôs aos alunos/as que se valessem da leitura do *Telêmaco* e, amparados na tradução holandesa, procurassem aprender o francês.

Depois de certo tempo, esperando resultados medíocres, para sua surpresa, percebeu que o grupo de alunos obteve excelentes resultados.

Esta situação provocada pelo acaso mostrou ao Professor Jacotot a possibilidade de ensinar até o que não se sabe, pois, as pessoas nascem com igual condição de inteligência e que o fato de esta ser mais ou menos estimulada, “[...] *associado ao grau de atenção do aluno*, define o seu êxito em aprender. Desenvolvida a sua vontade em verificá-la, o aluno será capaz de aprender qualquer coisa” (PERRELA, 2011, p. 3, grifos nossos)⁶.

A impossibilidade de explicação ensinou uma lição ao professor Jacotot, de que a própria explicação fundaria a distância entre o mestre e o aluno em relação ao conhecimento, ao mesmo tempo em que é apresentada como a solução que irá suprimir a lacuna criada por ela mesma, preenchendo a distância entre o saber do mestre e a ignorância do aluno/a: inteligências desiguais que serão igualadas ao final do processo graças a arte da explicação.

Impedido de fazer uso da **lógica da explicação** para ensinar a língua francesa ao grupo de alunos holandeses, que desconhecia a língua do mestre, o recurso utilizado por Jacotot foi a **apresentação** de um livro, de um objeto material que serviu de ponto em comum que desafiava a inteligência de ambos, mestre e alunos, e dispensava a explicação. Os resultados desta aventura intelectual possibilitaram a generalização de alguns princípios que nos ajudam a compreender

⁶ Qualquer um pode aprender por si, “[...] utilizando o que sabe, observando o que está a sua frente, dizendo o que viu, verificando o que disseram” (RANCIÈRE, 2005; DOUAILLER, 2003 *apud* PERRELA, 2011, p. 3).

e diferenciar uma **educação embrutecedora da emancipadora**. O mestre explicador embrutece, não emancipa.

Subjacente à aposta do professor Jacotot na inteligência do seus/suas alunos/as há um profundo reconhecimento de suas alteridades e uma confiança na inteligência do Outro, enquanto Outro, sem um enquadramento ontológico que transforma a inteligência do/a aluno/a em um anexo ou uma colônia da inteligência do/a professor/professora.

Deslocando a centralidade da explicação do professor, o objeto passaria a ser disponível também para a/o aluno/a, transformando sua condição de um dependente do olhar/inteligência do/a professor/a, ou seja, de sua explicação, para a de alguém que exerce, dentro do círculo de potência, sua própria inteligência. Tendo acesso ao objeto, ambos podem compartilhar a visão/conhecimento de algo/objeto comum e com isso podem estabelecer uma relação de inteligências em pé de igualdade, desde o início e não apenas ao final.

Ao oferecer o objeto à/ao inteligência/olhar do/a aluno/a, o mestre subtrai-se de sua função explicadora, mediador/a ou intérprete do objeto de conhecimento face ao/a aluno/a, para colocar-se ao lado do/a aluno/a, desafiado/a, junto ao mestre, ante o objeto/problema. Neste movimento há um reconhecimento alteritário que justapõe a inteligência do/a aluno/a, antes relegada à subalternidade e a dependência por meio da ordem explicadora, e que restituída de sua dignidade, pode ocupar o mesmo solo que se move a inteligência do/a mestre.

Ao oferecer *o Mestre Ignorante* para o grupo de pesquisadores do ENFILO e para os bolsistas do PIBID-Filosofia, o professor Rodrigo subtraiu-se da lógica explicadora e nos convidou a olhar para o problema e aprender com ele: Como ensinar filosofia de modo filosófico – e não de **modo pedagógico**⁷ tão somente? Assim procedendo, o objeto tornou-se evidente para nós, estava sob nossa vista, não era mais controlado/reduzido pela explicação do mestre e seguindo as lições do professor Jacotot, para quem “o aluno deve *ver tudo* por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: *o que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso?* E assim até o infinito. Mas esse infinito não é mais segredo do mestre, é marcha do aluno” (RANCIÈRE, 2002, p. 44, grifos nossos). Em marcha nos colocamos, por caminhos diversos e o que (em que) nos tornamos?

Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem

Oferecer, apresentar, apontar ou indicar algo no mundo para o Outro é muito diferente de representá-lo ou explicá-lo e sua diferença está na ordem da força e da intensidade, assim nos lembra o filósofo da educação Jan Masschelein (2008), que em referência a Benjamin (2013), nos lembra a diferença entre voar sobre a estrada⁸

⁷ Preocupado com o conteúdo/método/avaliação, tão somente.

⁸ A força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que

e percorrê-la à pé. Isso porque quem percorre a estrada a pé vê as clareiras, os vales, as encostas, as encruzilhadas e os dramas de uma trilha, quem voa sobre ela apenas vê, tem uma ideia ou uma representação dos seus contornos.

O texto de Masschelein (2008) veio como uma provocação e como uma resposta outra acerca das possibilidades do ensino filosófico de filosofia, quando o autor propõe uma *pedagogia pobre* sustentada na *e-ducação do olhar* por meio da atenção. Para Masschelein (2008) a *E-ducação (educere)* difere do sentido conferido a *educare*, pois se este visa transmitir, aquele busca trazer para fora, quer mostrar e apontar. Pobre porque livre de metodologias ricas, de objetivos e de recursos que visam facilitar e garantir uma determinada aprendizagem, livrando-a dos perigos inerentes às trilhas que cortam a floresta, isto é, das possibilidades que se abrem a inteligência do/a aluno/a quando exposta ao objeto de conhecimento diretamente. Pobre também porque não visa nenhum domínio a ser conquistado ou protegido.

A *pesquisa e-educacional crítica* proposta por Masschelein (2008) prescinde de **intenção**, que sempre nos oferece uma visão ou um projeto, mas visa abrir os olhos para ver, requerendo, no entanto, **atenção**. Tal proposta, para além/aquém do reconhecimento de outros pontos de vista ou do reconhecimento da parcialidade do

para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha. É somente o texto copiado que comanda, assim, a alma de quem se ocupa dele, ao passo que o mero leitor jamais chega a descobrir os novos aspectos de seu interior que são abertos pelo texto, a estrada corta ao meio a floresta que vai constantemente se fechando atrás dela: porque o leitor segue o movimento de sua mente no voo livre da imaginação, enquanto quem copia submete a mente ao seu comando (BENJAMIM, 2013, p. 14).

nosso próprio olhar, busca a emancipação do próprio olhar, a tal ponto que se possa reconhecer o ponto cego contido na própria evidência.

Quando o professor Jacotot oferece o livro *Fénelon* para seus alunos/as, tira do centro da relação sua interpretação do livro (explicação) para que os próprios alunos/as possam ter suas próprias interpretações, ao exercitarem suas inteligências acerca do objeto comum: observando, tentando, errando, verificando o erro, observando e tentando novamente. Em outras palavras, percorre-se a estrada que corta a floresta, sente-se o cheiro da mata, são avistadas as clareiras e precipícios, avança-se, a floresta se fecha conforme a estrada é percorrida, o cansaço se apresenta, é preciso parar, descansados é preciso continuar, não há controle, há um caminho a percorrer e não é possível delegar a outrem.

Em contraposição, voar sobre a estrada revela a ascendência do sujeito do conhecimento em relação objeto. De cima, pode-se ver, abstraído da materialidade, a superfície da estrada e os pontos cartesianos possíveis de serem traçados e a proteção/controlado do sujeito em relação ao objeto se impõem. Os riscos inerentes à experiência são anulados. Em sua explicação, o mestre explicador voa sobre a estrada e oferece/impõe uma visão aos seus/suas alunos/as a partir de cima, dando origem e se apresentando como solução da incapacidade daquele/a que necessita da explicação para que compreenda.

Uma das consequências deste movimento é a subalternização da inteligência da/o aluna/o, que aprisionada na **ordem da representação**, que sobrevoa a estrada e percebe seus contornos do alto, o/a mantém resguardado/a das transformações

inerentes ao ato de caminhar por dentro da floresta, em que a mudança relativa ao objeto/estrada também afeta ao sujeito: vulnerável e exposto, ainda não imunizado pelas certezas da metodologia ou dos recursos, nem o representante de um domínio ou de um reino a ser conquistado/preservado, mas que se deixa atravessar pelas experiências, pelo fora do pensamento, pela força da estrada que convoca a caminhada.

Diário de escola.

Como nos constituímos professores e professoras? Eis aí uma questão bem interessante, atual e carregada de muita sensibilidade, mas que em geral fica sem resposta porque implica em um processo de autoexame e que requer uma disponibilidade para certa dose de *ex-posição*⁹ e para a vulnerabilidade, no limite, disponibilidade para o encontro com um corpo que sofre, para o encontro com a dor. Assim é constituída a narrativa do Professor Daniel Pennac quando realiza este autoexame, nos convidando, professores/as, para realizar o mesmo.¹⁰

⁹ Ex-posição no sentido conferido por Masschelein (2008), sair de uma determinada posição, mover-se e caminhar.

¹⁰ “Eu iria mais longe, seria preciso perguntar aos aprendizes de professor as razões por que se consagraram a tal matéria mais do que a outra. Por que ensinar inglês e não matemática ou história? Por preferência? Então, que eles fossem escavar do lado das matérias que não preferiram! Que se lembrassem de suas fraquezas em física, de sua nulidade em filosofia, de suas falsas desculpas em ginástica! Enfim, é preciso que aqueles que pretendem ensinar tenham uma visão clara de sua própria escolaridade. Que eles sintam um pouco o estado da ignorância se querem ter alguma possibilidade de nos fazer dar certo!” (PENNAC, 2007, p. 232).

A dor de não aprender, o sentimento produzido pelo fracasso escolar, o **luto da escola**, uma espécie de invariável que acompanha a trajetória da instituição escolar, do passado até os dias de hoje. É sobre esse lamento que escreve o professor Daniel Pennac, agora, um renomado professor da língua francesa, escritor de livros, formador de opinião, cujo passado não pode ser evocado sem este sentimento de dor.¹¹

Chagrin d'école é o título em francês de sua mais conhecida obra, cuja tradução livre nos aproxima da intenção do autor, que é dar voz ao **luto da escola**, embora no Brasil, a tradução tenha oferecido para o/a leitor/a o título *Diário de Escola*. Nela, difícil não se comover com a narrativa da transformação do **aluno lerdo** ou do **mau aluno** em professor, em mestre, que agora tem muito a dizer sobre este **não dito** escolar, sobre isto que a instituição procura esconder.

Então, eu era um mau aluno. A cada final de tarde de minha infância, eu voltava para casa perseguido pela escola. Meus boletins contavam a reprovação dos meus mestres. Quando não era o último da turma, eu era o penúltimo (Champanhe!)

¹¹ Diz Pennac (2007): “Nós ouvimos esses espertos, nos salões, nas entrevistas, apresentar seus dissabores escolares como altos feitos de resistência. Não acredito nessas palavras, a mesmo que eu perceba nelas o fundo de som de uma dor. Porque, se nos curamos da lerdeza, não se cicatrizam jamais as feridas que ela nos inflingiu. Uma infância assim não era engraçada, e lembrá-la também não é. Impossível contar vantagem. É como se um antigo asmático se vangloriasse de ter mil vezes sentido que ia morrer de sufocação! Do mesmo modo, o lerdo que dá verto não deseja que o lamentem, quer esquecer, é tudo, não pensar mais nessa vergonha. Além do mais, ele sabe, no fundo de si mesmo, que poderia muito bem não ter saído daquela situação. Afinal, os lerdos perdidos na vida são os mais numerosos. Eu sempre tive o sentimento de ser um sobrevivente” (PENNAC, 2007, p. 82).

Fechado primeiro para a aritmética e logo em seguida para a matemática, profundamente disortográfico, resistente à memorização de datas e à localização dos lugares geográficos, inapto pra a aprendizagem de línguas estrangeiras, com reputação de preguiçoso (lições não aprendidas, trabalho não feito), eu levava para casa resultados lamentáveis que não eram compensados com a música nem com o esporte, aliás com nenhuma atividade paraescolar (PENNAC, 2007, p. 15).

Embora possamos fazer uso de conjecturas sociológicas ou psicológicas, o autor define seu passado discente como a de um **puro lerdo**, dado sua ótima condição social, econômica, política e familiar, que impede o uso de tais recursos: filho da burguesia de Estado, saído de uma família afetuosa, sem conflitos, cercado de adultos responsáveis que o ajudavam nos deveres, pai politécnico, mãe em casa, nada de divórcio, nem alcoolismo, sem temperamento forte ou taras hereditárias, três irmãos na faculdade, alimentação sadia, ritmo familiar regular, biblioteca em casa “[...] pintura até os impressionistas, poesia até Mallarmé, música até Debussy, romances russos, o inevitável período Teilhard de Chardin, Joyce e Cioran por toda a audácia [...] *E, no entanto, um lerdo*” (PENNAC, 2007, p. 21, grifos nossos).

Mas o que levou o mau aluno, o aluno lerdo a conseguir sair do seu **coma escolar**, a superar o luto e caminhar, posteriormente conquistado um mestrado e superando o difícil processo de habilitação ao magistério francês e por fim, realizar-se como um escritor renomado de livros? Dentre os elementos da narrativa de Pennac (2007), destacamos a figura de algumas professores/as,

dentre eles/elas o de Filosofia, um dos seus salvadores¹² do seu fracasso escolar.¹³

Além do professor de Filosofia, o ainda jovem Pennachioni encontrou mais três outros salvadores: um professor de matemática, **que era** a matemática, um professor de História, **encarnação da própria história** e o professor de francês, seu primeiro salvador: “Esses quatro mestres me salvaram de mim mesmo” (PENNAC, 2007, p. 78). E de que eram feitas essas horas que prendiam tanto a atenção do **aluno lerdo**, a ponto de provocar essa reviravolta na postura do **mau aluno**, com o poder de transformá-lo em um aluno dedicado e atento?

Esclarece Pennac (2007) que essas horas eram constituídas “Essencialmente da matéria que o professor Bal nos ensinava e *da qual ele parecia habitado*, o que fazia dele um ser curiosamente vivo, calmo e bom. Estranha bondade, nascida do conhecimento em si, desejo *de partilhar conosco a “matéria” que alegrava seu espírito* e que não podia conceber que nos fosse repulsiva, ou simplesmente estranha. O professor de matemática, Bal, “[...] *era formado de sua matéria e de seus alunos*” (PENNAC, 2007, p. 205, grifos nossos).

¹² “[...] a imagem do gesto que salva do afogamento, o punho que empurra você para cima, apesar de suas gesticulações de suicida, essa imagem bruta de vida da mão agarrando solidamente a gola de um casaco é a primeira que vem quando penso neles” (PENNAC, 2007, p. 208).

¹³ “Então veio o meu primeiro salvador. Um professor de francês. Na nona série. Espantado, sem dúvida, com a minha aptidão para dar brilho às desculpas sempre mais inventivas por todas as minhas lições não aprendidas ou meus deveres não feitos, ele decidiu e dispensar das dissertações para me encomendar um romance. [...] Não creio que tenha feito nenhum progresso no que quer que fosse naquele ano, mas, *pela primeira vez na minha escolaridade, um professor me dava uma posição; eu existia, escolarmente falando, aos olhos de alguém, como um indivíduo que tinha uma linha a seguir e que garantia a situação no tempo*” (PENNAC, 2007, p. 75-76, grifos nossos).

Ao entrarem em sua aula, Pennac e a companhia de alunos lerdos ficavam “[..] como que santificados pela nossa imersão na matemática, e, passada a hora, cada um de nós se refazia como *mathematikos!*” (PENNAC, 2007, p. 205).

O que tinham estes/estas professores/as que os/as diferenciavam dos/das demais? “[...] eram apenas habitados pela *paixão comunicativa de suas matérias*, armados dessa paixão eles foram me buscar no fundo do meu desencorajamento e só me largaram uma vez que eu *tive meus dois pés bem plantados nos seus cursos*, o que se revelou a antecâmara da minha vida¹⁴” (PENNAC, 2007, p.207, grifos nossos).

Esses três professores só tinham um ponto em comum, de acordo com Pennac (2007): eles nunca renunciavam. *Eles não se deixavam levar pelas nossas confissões de ignorância*. “**Na sua presença** – suas matérias – eu nascia para mim mesmo: um eu matemático, se posso dizer, um eu historiador, um eu filósofo, um eu que, no espaço de uma hora, *me esquecia um pouco, me colocava entre parênteses, me desembaraçava do eu que, até o encontro desses mestres, me tinha impedido de me sentir verdadeiramente lá*” (PENNAC, 2007, p. 207, grifos nossos).

¹⁴ “No mais, não se podem imaginar professores mais diferentes: o professor Bal, tão calmo e sorridente, um Buda matemático; a professora Gi, ao contrário, um tronco de ar, como se diz na minha vila, um tornado que nos arrancava da nossa ganga de preguiça para nos carregar consigo pelos cursos tumultuosos da história, enquanto o professor S., filósofo cético e de ponta (nariz pontudo, chapéu pontudo, ventre pontudo), imóvel e perspicaz, me deixava, ao cair da noite, com questões fervilhantes, que me queimavam para encontrar as respostas” (PENNAC, 2007, p. 207).

Perder-se para encontrar-se, errar para chegar ao caminho constitui esse movimento paradoxal da experiência que na presença do professor, face ao comum; perde-se uma ideia cristalizada de si (de mau aluno, por exemplo) para nascer um novo “eu”, fruto da experiência, composto da própria matéria aprendida e praticada, dentro de um círculo de potência. Isso o jovem Pennachioni aprendeu. Aprendeu uma relação e admirava a relação com o conhecimento que seus/suas professores/as emancipadores/as o ensinavam, muito embora talvez sem perceberem.

Enfim,

Na função de incomodar e problematizar, lembrando Sócrates quando se compara ao mosquito que incomoda aos atenienses, nosso querido professor Rodrigo Gelamo sempre insistiu nas reuniões do ENFILO, que congregava também o grupo de bolsistas do PIBID-Filosofia, na tensão presente no seio do ensino de filosofia: da relação de problematização/transformação de si e do mundo, inescapável ao fazer filosófico. Afinal, não é isso que faz um filósofo quando seu ofício é ensinar filosofia? (GELAMO, 2009). Isto é, de ensinar, com sua própria vida, com seus gestos e atitudes o caráter relacional do aprendizado em filosofia. Ensina-se e aprende-se uma relação.

Especificamente, acerca do ensino de filosofia, certamente a historiografia filosófica pode ser apresentada como uma fonte para comentários, interpretações e explicações. Em todo caso, será que podemos afirmar que transmitir uma informação da história da filosofia ou uma explicação acerca de um conceito a fim de que seja compreendido significam ensinar a filosofia ou filosofar? De outro

modo, a experiência do filosofar se esgotaria na explicação da história do pensamento Ocidental?

Trazer para fora, indicar e mostrar revelam o sentido educativo (*educere*) em que o ensino e a aprendizagem estão em movimento e requerem atenção na forma de uma educação do olhar. A tensão é mantida e os passos a serem dados ainda são incertos, em uma estrada que convoca a caminhada, dada sua força. Tensão ausente no ensino representacional, que sobrevoa, e que é dependente da ordem explicadora. Nesta diferença de força éramos convidados/as a habitar – e problematizar - em toda reunião do Enfiló, pelo Professor Rodrigo.

Ainda sobre a relação entre atenção e presença, outro aspecto invocado por Pennac (2007) para diferenciar os professores que o emanciparam dos que o embruteceram está relacionado a uma certa sabedoria prática desses/as mestres/as, que reconheciam que seus “maus alunos” (alunos considerados sem futuro) nunca chegam sozinhos às instituições de ensino. Como uma cebola, camadas de desgosto são encobertas com camadas de medo, preocupação, rancor, raiva, vontades não satisfeitas, renúncias furiosas, acumuladas no fundo de um passado vergonhoso, um presente ameaçador, um futuro condenado.

Pennac (2007) solicita de nós, professores e professoras, que olhemos para nossos/as alunos/as, para ver: “[...] como eles chegam, seus corpos em formação e suas famílias dentro das mochilas e a aula não pode verdadeiramente começar antes que o fardo seja depositado no chão e que a cebola seja descascada”. Difícil de explicar isso, mas de modo prático “[...] um só olhar às vezes é suficiente, uma frase de simpatia, uma palavra de adulto confiante,

clara e estável, para dissolver as tristezas, tornar mais leves esses espíritos, instá-los num presente rigorosamente indicativo” (PENNAC, 2007, p. 55).

Exercitar-se é o que ele nos propõe, exercitar um olhar atento e uma postura atenta em relação ao tempo da experiência, enquanto ela dura, no presente, que acontece aqui e agora:

Seria necessário inventar um tempo particular para a aprendizagem. O *presente da encarnação*, por exemplo. Eu estou aqui nesta sala de aula e eu entendo, enfim. É isso! Meu cérebro está difuso no meu corpo: *isto se encarna*. Quando não é o caso, quando não entendo nada, me desagrego ali mesmo, me desintegro no tempo que não passa, viro poeira e ao menor sopro me disperso. Acontece, porém, que, para o conhecimento ter chance de se encarnar no presente de uma aula, é preciso parar de brandir o passado como uma vergonha e o futuro como um castigo (PENNAC, 2007. P. 56).

Em seu livro *Produção de presença*, Hans Ulrich Gumbrecht nos convida a lutar contra a tendência da cultura contemporânea de abandonar, e até esquecer, a possibilidade de uma relação com o mundo fundada na presença. Ele defende a possibilidade de nos relacionar com as coisas do mundo, oscilando entre **efeitos de presença e efeitos de sentido**, nos alertando, porém, que somente os **efeitos de presença** apelam aos sentidos corporais, pois sua dinâmica “[...] não têm nada a ver com *imaginar o que se passa no pensamento de outra pessoa*” (GUMBRECHT, 2010, p. 15, grifos nossos).

Neste sentido, está suficientemente claro para nós, professores/as, de que as dinâmicas pedagógicas (ministrar aulas, por

exemplo, ou acolher aos/as alunos/as à porta) não é tão somente “troca de informação”, **produção de sentido**, mas também **produção de presença?**

Do ponto de vista da experiência profissional em sala de aula, alguns estudos¹⁵ caracterizam como um “choque de realidade” a vivência dos novos docentes ao iniciarem sua atuação, que no limite os/as levam a abandonar a docência ainda no início da profissão. Isto ocorreria porque a formação oferecida pelos institutos de formação de professores/as estaria distante da experiência concreta da atuação do docente em sala de aula, ao não evidenciar os variados elementos que compõe o jogo pedagógico, tão importante quanto o planejamento da aula, a organização da sequência didática e avaliação dos resultados.

Um choque intensificado no Brasil, dada à estrutura ainda precária dos sistemas de ensino que não conseguem promover a formação adequada, cujos efeitos colaterais colaboram no desgaste da relação professor-aluno e, conseqüentemente, num processo de **produção de ausências**, que na maior parte dos casos inviabiliza as relações de ensino e de aprendizagem. Sem dúvida, o choque apontado pela pesquisa educacional encontrou resposta nesta potente associação entre formação inicial (Unesp), experiência em sala de aula (Pibid/Escola parceira) e pesquisa (ENFILO), cujo agradecimento quero explicitar, de modo especial aos companheiros/as de jornada, pela vida e pela força partilhadas que nos tornam caminhantes de uma estrada (in)comum.

¹⁵ Cf. MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 09, p. 51-75, 1998.

Referências

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. Trad. Ed. João Barrento. São Paulo: Autêntica, 2013.

GELAMO, RP. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. ISBN 978-85-98605-95-1. Available from SciELO Books.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, 1998.

MASSSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**. p. 35-48, n. 33, v. 1, jan./jun. 2008.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Trad. Leny Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2007.

PERRELA, Cileda dos Santos Sant'Anna. **Joseph Jacotot**: contribuição para a reflexão acerca do conselho de escola. Apresentado na ANPAE, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabal>

hosCompletos/comunicacoesRelatos/0099.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Autêntica: Belo Horizonte, 2002. Coleção experiência e sentido.

SANTOS, Genivaldo de Souza. **A importância da atenção na relação professor-aluno no contexto tecnocientífico**. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2012.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a dissonância de uma pedagogia (felizmente) pessimista. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 229-240, abr. 2003.

TELLO, César. Ensayo crítico sobre el maestro ignorante de J. Rancière. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 34/5, p. 1-18, 2005.

VALVERDE, Antonio José Romera. Autodidatismo e filosofia: desejo de conhecer. **Margem**, São Paulo, v. 21, p. 33-46, 2005.

A escrita de si, o coabitar problemas e a partilha do sensível: o encontro com o grupo de estudos ENFILO

Daniel Salésio VANDRESEN¹

Introdução

“Falar, e sobretudo escrever, é jejuar”
(Gilles Deleuze e Félix Guattari .).

O que é filosofia? O que é ensino de filosofia? O que ensinar em filosofia? Como ensinar em filosofia? Como aprender em filosofia? Para que ensinar filosofia? Qual o ofício do professor filósofo? Como avaliar em filosofia? O que se espera da formação discente a partir da filosofia? Muitas perguntas se colocam quando se reflete sobre o ensino de filosofia, mas uma em especial conduz nosso trabalho: como pensar o ensino de filosofia como problema filosófico?

Ao colocar esta questão, entendemos que o próprio fazer do ensino de filosofia precisa se realizar em um filosofar problematizador. Entendemos que o estatuto epistêmico do ensino de filosofia, desqualificado muitas vezes pela academia de filosofia,

¹ Instituto Federal do Paraná (IFPR), Coronel Vivida, Paraná, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6662-4703>. E-mail: daniel.vandresen@ifpr.edu.br

passa por uma atitude teórica-metodológica de coabitar problemas como modo de tensionar o ensino e a aprendizagem em filosofia. As questões acima apresentadas ou qualquer outra colocada para pensar o ensino de filosofia só serão filosóficas quando se colocarem em uma atitude problematizadora do próprio filosofar.

Meu primeiro encontro com o grupo de estudo e pesquisa Enfilo foi durante a realização do doutorado (2015-2019), no qual desenvolvi uma pesquisa sobre o ensino de filosofia na educação técnica de nível médio. Essa pesquisa teve como orientação teórica o de pensar a tarefa ético-política do ensino de filosofia no ensino médio técnico como modo de proporcionar a aprendizagem do cuidado de si, um cuidado que se realiza em uma vida que se arrisca nos exercícios de si. Atualmente, em minha prática docente e pesquisa de pós-doutorado vinculado ao Enfilo, tenho trabalhado com o conceito de escrita de si de Michel Foucault com o objetivo de pensar a escrita filosófica como modo de ensinar e aprender em filosofia.

Nesse sentido, o percurso descritivo deste capítulo apresenta as recentes problematizações teóricas em minha pesquisa: inicialmente apresentamos a noção de escrita de si em Foucault, descrevendo a escrita filosófica no ensino de filosofia como um modo de coabitar problemas. Em seguida, desenvolvemos a compreensão de Jacques Rancière de uma escrita como ato político e partilha do sensível. E, por fim, descrevemos nossa filiação conceitual e experiência partilhada na comunidade de pensamento que constitui o grupo Enfilo.

A escrita de si e o coabitar problemas em filosofia

O conceito de escrita de si desenvolvido por Foucault está situado em suas investigações em torno da noção de cuidado de si (*epiméleia heautoû*), a qual entende como um exercício de produção da subjetividade realizado por meio de técnicas de si, um exercício que também é uma arte/técnica de viver (*technè tou biou*). Por isso, define que o cuidado de si “[...] constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2004, p. 11). Desse modo, suas pesquisas na década de 1980, denominadas como estética da existência, se constituem em uma reflexão sobre a relação entre as técnicas de si e a constituição do sujeito. Como afirma:

O fio condutor que parece ser o mais útil, nesse caso, é constituído por aquilo que poderia ser chamar de “técnicas de si”, isto é, os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si (FOUCAULT, 1997, p. 109).

Nesta perspectiva, o tema da escrita de si em Foucault aparece como um diagnóstico das técnicas de si desenvolvida na filosofia antiga, principalmente em Platão e nos estoicos. Segundo Foucault (2014), entre os estoicos, principalmente Sêneca, Epicteto e Marco Aurélio, a *epiméleia* constitui-se de um conjunto de

ocupações para consigo mesmo, um trabalho de si por diferentes práticas, como: o exame da consciência, a meditação, os cuidados com o corpo, a leitura e a escrita. E ao tratar sobre a escrita, afirma: “[...] em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem” (FOUCAULT, 2014, p. 66-67).

No curso de 1982 intitulado *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2004) trata sobre história do cuidado de si e ao mencionar o tema da escrita afirma que ela é um exercício que permite vincular a verdade ao sujeito, ou seja, permite interiorizar as verdades recebidas tornando-se uma espécie de hábito. A escrita possibilita dois usos, um para nós e um uso para os outros, o que os gregos denominavam de *hypomnēmata* (FOUCAULT, 2004, p. 433), constituindo-se em um verdadeiro cuidado de si e dos outros.

Já no texto de 1983 intitulado “A escrita de si”, Foucault (2012) vai aprofundar essa temática definindo a escrita como uma “[...] prática da ascese como trabalho não somente sobre os atos, porém mais precisamente sobre o pensamento [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 142). Assim, entende que a escrita possibilita um exercício de si por si mesmo pelo trabalho do pensamento. “É a sua própria alma que é preciso criar no que se escreve” (FOUCAULT, 2012, p. 149).

E acrescenta, que este trabalho no pensamento, por meio da escrita como um elemento de treinamento de si, tem como objetivo se constituir em princípios racionais de ação, ou seja, transformas a verdade em *êthos*, atitude denominada por Plutarco como uma função *etopoiética*. Em seguida, Foucault passa a descrever duas

formas de escrita *etopoética* que aparecem nos séc. I e II: a *hypomnêmata*, que são um tipo de anotações que servem de guia de conduta e utilizadas como livro de vida) e a correspondência, que são cartas escritas como forma de correspondência espiritual da experiência da vida cotidiana, neste tipo de carta a escrita age tanto sobre aquele que escreve quanto sobre aquele que envia. Como afirma: “A carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2012, p. 150).

Ao estudar os estoicos, Foucault (2012) menciona que em Epicteto a escrita estava associada à meditação, ou seja, no exercício do pensamento sobre ele mesmo. Já em Sêneca, afirma que o autor estoico dizia que era preciso ler, mas também escrever. E ao estudar as cartas de Sêneca, Foucault descreve que o objetivo era examinar a vida cotidiana para prepara-se diante de outros acontecimentos semelhantes. O exame da vida constitui um exercício que “[...] lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida” (FOUCAULT, 2012, p. 157), isso significa que é preciso examinar a maneira como se vive tendo como referência a criação da arte de viver, ou seja, da construção da melhor forma de viver.

No entanto, Foucault (2010) ao analisar a *Sétima Carta* (ou Carta VII) de Platão, menciona um certo conflito entre a atividade da escrita e o filosofar na filosofia antiga. Neste texto, Platão relata sobre o fracasso de Dionísio na prova da filosofia, recusando a filosofia como exercício de práticas e escolhendo escrever um tratado de filosofia. Platão descreve: “[...] meu primeiro cuidado foi certificar-me se Dionísio era mesmo unha e carne com a filosofia”

(PLATÃO, 1975, p. 154) e explica que ele apesar de pretender-se filósofo não a praticava como atividade existencial. Por meio da descrição de Platão, Foucault evidencia que a experiência de Dionísio é de uma escrita como reprodução, mas que a filosofia deve ser realizada como modo de vida, em que a própria vida deve ser modificada por meio de práticas cotidianas, sendo uma delas a escrita.

A partir disso, Foucault compreende a filosofia como exercício de si que se realiza por práticas. Então afirma: “Aquilo que a filosofia encontra seu real é a prática da filosofia, entendida como conjunto das práticas pelas quais o sujeito tem relação consigo mesmo, se elabora a si mesmo, trabalha sobre si. O trabalho de si sobre si é o real da filosofia” (FOUCAULT, 2010, p. 221). Ao interpretar a *Carta VII* que trata sobre o relato de Platão sobre sua missão de conselheiro político na ocasião de sua segunda viagem a Sicília, Foucault percebe que o que está em jogo na missão de Platão é o próprio sentido da filosofia: não ser puro e simples discurso (logos), mas *érgon* (tarefa, obra).

A *Carta VII* é para Foucault uma reflexão que trata sobre o real da filosofia, contudo, não o real enquanto parâmetro para medir se a filosofia é verdadeira ou não, mas da verdade como modo de vida. E cita o exemplo do homem doente, relatado por Platão, demonstrando que, para que a filosofia não seja apenas discurso, mas realidade, ela precisa ter a mesma atitude do médico que busca convencer o doente a mudar seu regime de vida, ou seja, o que está em jogo é seu modo de vida cuja transformação evitará outras doenças.

Já Pierre Hadot (2014) ao descrever sobre o tema do discurso como modo de operar mudança sobre si mesmo, também resgata a importância da escrita como exercício. Para o autor, nos estoicos a escrita não deve ser entendida como um modo de resolver problemas teóricos e abstratos ou de fórmulas destinadas a ser aplicadas mecanicamente, mas deve ser entendido como máximas, como regras de viver, que orientam a ação. Na escrita “[...] o que conta é o ato de escrever, de falar-se para si mesmo” (HADOT, 2014, p. 255).

Hadot (2016) também descreve que o tema da escrita na Antiguidade estava sempre associado ao ensino e aponta que durante quase três séculos (desde Sócrates até o século I d.C.) ela correspondia a um jogo de perguntas e respostas. E na escrita não consistia em expor algo de maneira sistemática, como também descreve Platão sobre o fracasso de Dionísio, mas de um diálogo em que mestre e discípulo estão tratando de questões circunstanciais aos seus problemas, seja de ordem da problematização do saber seja da ordem do estado moral.

O que é o “si” da escrita de si? Não é um eu como identidade fundamental, mas a formação de uma subjetividade singular. A escrita filosófica enquanto problematização de si constitui-se em um modo de liberar o indivíduo do assujeitamento produzido pelos processos de uma escrita reprodutora. Deste modo, a escrita de si é um acontecimento em que o próprio indivíduo está em jogo, ou seja, ele apropria-se da escrita quando deixa-se afetar pelo acontecimento de uma experiência ou pensamento. Pensar a escrita como acontecimento é abrir-se para o encontro com o inusitado, com o estranho, com a que nos desassossega e nos provoca a mudança.

Compreendemos a filosofia e seu ensino como um modo de “coabitar problemas” (FOUCAULT, 2010, p. 225), o qual constitui uma relação consigo que permite estar atento ao que nos acontece e nos afeta no cotidiano de nossa existência. É essa atenção problematizadora com as práticas cotidianas que propomos evidenciar pela análise do acontecimento discursivo e, assim como afirma Plutarco, é “[...] a vida cotidiana dá a possibilidade de filosofar” (HADOT, 2014, p. 68) e pensar a singularidade de nossa existência.

A partir disso, pensamos que no ensino de filosofia o essencial não é a transmissão de um conteúdo em que o é suficiente a sua apreensão. Ao contrário, a filosofia precisa ser praticada em uma **coexistência**, em um **coabitar** problemas, onde não há respostas imediatas e definitivas, mas que se realiza como um “longo caminho da filosofia, isto é, tomar a via rude dos exercícios e práticas” (FOUCAULT, 2010, p. 224).

Foucault (2010, p. 233, nota n. 6), retomando a Carta VII de Platão, em que este afirma que é necessário frequentar por muito tempo os problemas, somente convivendo com eles que é possível a verdade brotar na alma. Nas palavras de Platão:

Não é possível encontrar a expressão [*mathémata*] adequada para problemas dessa natureza, como acontece com outros conhecimentos. **Como consequência de um comércio prolongado e de uma existência dedicada à meditação de tais problemas** é que a verdade brota na alma como a luz nascida de uma faísca instantânea, para depois crescer sozinha (PLATÃO, 1975, p. 155, nossa inclusão e grifo).

Também aponta, que a filosofia como *mathémata* conduz a ideia de que “dava-se ares de saber muitas coisas e de dominá-las” (PLATÃO, 1975, p. 155) e isso para Foucault (2010, p. 224) acarreta na ideia de que “agora que já sabia o bastante, não precisava se formar mais”. Nesse modo de filosofia como transmissão, a posse da verdade conduz a um modo de ser em que as relações de poder são autoritárias, como por exemplo, em práticas de ensino em que o professor se coloca como detentor da verdade a ser transmitida e o aluno sendo apenas receptor e reproduzidor desse saber. E isso para Foucault tem consequências éticas, isto porque, torna-se perigoso o modo de proceder daqueles que praticam a *mathémata*, como afirma:

Mas na verdade seria ou inútil, ou perigoso. **Seria perigoso** para os que efetivamente, não sabendo que a filosofia não tem outro real senão suas próprias práticas, **imaginariam conhecer a filosofia, tirando disso vaidade, arrogância e desprezo pelos outros**, e portanto seria perigoso. Quanto aos outros, aos que sabem perfeitamente que o **real da filosofia** está nesta, na sua e nas **suas práticas**, pois bem, para esses o ensino pela escrita, a transmissão pela escrita seria totalmente inútil (FOUCAULT, 2010, p. 226, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o ensino de filosofia como transmissão e através do reconhecimento de si pela verdade produz a dogmatização de posicionamentos e, como consequência, dificultando as relações com o outro. Por isso, pensamos que a filosofia precisa se realizar como um aprendizado do coabitar problemas, no qual a filosofia é um caminho de práticas que jamais se completa. Desse modo,

aprender a coabitar problemas pressupõe que o sujeito esteja em uma relação viva com seu presente, ou seja, constitui um modo de estar atento ao que se passa consigo e em seu modo de agir ético em relação ao mundo e aos outros.

Então, como entender a escrita como um modo de coabitar problemas? Para responder, recorreremos a interpretação feita por Deleuze (2005) do pensar como problematização na filosofia de Foucault, como afirma:

Certamente, uma coisa perturba Foucault, e é o pensamento. 'Que significa pensar? O que se chama pensar?' – a pergunta lançada por Heidegger, retomada por Foucault, é a mais importante de suas flechas. Uma história, mas do pensamento enquanto tal. **Pensar é experimentar, é problematizar.** O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento (DELEUZE, 2005, p. 124, grifos nossos).

Nesta perspectiva, a escrita como expressão do exercício de si no pensamento possibilita a experiência do coabitar os problemas. A partir do exposto, defendemos a atitude de coabitar problemas como modo de praticar a filosofia. Isso exige uma atitude de contraposição à ideia da transmissão da verdade, a qual implica em uma busca metódica para resolver problemas. Ao contrário, coabitar os problemas não implica necessariamente em dar respostas, mas em um movimento de problematização que conduz ao desprendre-se de si mesmo.

Enfim, perguntamos: o que a escrita de si se diferencia de outra forma de escrita? No desenvolvimento desse trabalho

defendemos o exercício da escrita como uma forma de problematização de si que potencializa o fazer filosófico, tornando-se um instrumento fundamental para combater certas práticas de ensino em que o conhecimento é demarcado pela produção de repetições. Em um ensino como repetição apenas se gera imitação, isto porque nesse processo de transmissão do conhecimento o indivíduo deixa-se operar pelos outros e sua resposta nada mais é que a reprodução da informação recebida. Por isso, por meio da leitura foucaultiana da noção de escrita de si procuramos descrever uma inquietação por meio de uma escrita filosófica problematizadora das práticas como forma de atenção ao presente e uma relação menos abstrata no ensino. Isto quer dizer que, diferentemente da repetição do conteúdo como reprodução do mesmo, em que o indivíduo se deixa operar pelo comando do outro, se tornando um sujeito autômato, na escrita de si como prática existencial torna-se possível construir uma relação consigo transformadora.

A escrita como partilha do sensível

Na obra “Políticas da escrita” Rancière (1995) desenvolve a relação entre política e escrita a partir da noção de partilha do sensível, a qual é entendida como constitui de uma comunidade pela determinação do sensível como relação entre o comum partilhado e a separação do que lhe é próprio, do sentido partilhado e do que é dissemelhante, do dentro e do fora. A partir disso, entende que a escrita não é o mero exercício de uma competência como ocorre na atenção apaixonada que as sociedades escolarizadas dão ao

aprendizado da escrita, antes, o ato da escrita é uma maneira de dar sentido ao modo como um corpo ocupa o sensível.

Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação de mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com a sua própria alma. [...] o ato da escrita é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação. (RANCIÈRE, 1995, p. 7).

A escrita não é um simples gesto de gravar um resultado em um texto, mas opera algo no real quanto atribui sentido aos espaços ocupados. O ato de escrever solicita um corpo, altera a relação e o movimento no encontro com outros corpos. Por isso, o conceito e o ato da escrita são políticos porque o significado que traça é a marca de um sujeito em seu devir corpo-alma na comunidade. A relação entre escrita e comunidade ocorre quando a primeira em seus modos de visibilidade expressa a experiência estética e política da segunda.

Para Rancière (1995) governa no pensamento ocidental, desde Platão com o mito da invenção da escrita desenvolvido no final do texto *Fedro*, uma redivisão entre a ordem do discurso e das condições, isto é, um jogo “[...] complexo que é jogado entre os poderes do escrito e a ordem ou a desordem do social” (RANCIÈRE, 1995, p. 13). No *Fedro*, há uma concepção crítica da escrita porque ela é ao mesmo tempo muda e falante demais. É muda porque não há nenhuma voz acompanhando-a para dar às palavras o tom da

verdade delas a ser recebidas pelos receptores. Deste modo, se contrapõe ao ato de palavra que dá a um logos sua legitimidade pelo ato de falar e ouvir. E é falante demais porque a escrita circula como uma letra morta sem saber a quem se destina, dando a ela uma voz que não é mais a dela.

A escrita não tem corpo, é a expressão de um sentido partilhado por uma comunidade de pensamento. A escrita expressa o modo como uma comunidade afetou-se pela partilha do sensível. Por isso, Rancière afirma: “Há escrita quando palavras e frases são postas em disponibilidade, à disposição, quando a referência do enunciado e a identidade do enunciador caem na indeterminação ao mesmo tempo” (RANCIÈRE, 1995, p. 8).

Para Rancière nesta oposição “[...] entre a voz viva e a escrita morta, é preciso reconhecer uma oposição mais essencial entre dois modos de circulação dos enunciados: um enunciado acompanhado e um enunciado livre” (RANCIÈRE, 1995, p. 8). O enunciado acompanhado, que é matriz de qualquer pedagogia, é o ato de explicar e conduzir um significado do ponto de partida ao ponto de destino pelo dono. É “[...] uma atualização do *logos* da comunidade enquanto partilha do *logos* [...] do modo como o *logos* faz questão de ser” (RANCIÈRE, 1995, p. 9). Já o enunciado livre, ao separar o enunciado da voz que o enuncia legitimamente, “[...] vem embaralhar qualquer relação ordenada do **fazer**, do **ver** e do **dizer**. A perturbação teórica da escrita tem um nome político: chama-se democracia” (RANCIÈRE, 1995, p. 9). Rancière entende a democracia não como um modo particular de governo, mas como a forma da comunidade em que a circulação de uma escrita órfã que

afasta qualquer relação natural entre a ordem das palavras e a das condições.

A perturbação da escrita muda/falante é, assim, mais profunda que a da mimese teatral denunciada na *República*. Antes de ser o regime do teatro mentiroso, a democracia é o regime da escrita. E a escrita é, indissolúvelmente, duas coisas em uma: é o regime errante da letra órfã cuja legitimidade nenhum pai garante, mas é também a própria textura da lei, a inscrição do que a comunidade tem em comum (RANCIÈRE, 1995, p. 9).

Rancière aponta que a partir de Platão se desenvolve o sonho de corrigir o mal da escrita por meio de uma outra escrita que é, ao mesmo tempo, menos que escrita e mais que escrita. Menos que escrita porque expressa “um puro trajeto do *logos* que não se expõe a nenhum desvio” e não passa pela palavra simulacro que fala com todos sem ser destinado a ninguém. E é também mais que escrita, uma escrita “[...] infalsificável, pois que traçada na própria textura das coisas, desenhando o corpo mudo/falante da própria verdade” (RANCIÈRE, 1995, p. 10).

Na forma platônica do diálogo, a afirmação do *logos* vivo, do discurso nobre, é a proteção contra a dispersão e o desvio democráticos da escrita, porque para Rancière “há democracia – e política, conseqüentemente – porque há palavras sobrando, palavras sem referente e enunciados sem pais que desfazem qualquer lei de correspondência entre a ordem das palavras e as coisas” (RANCIÈRE, 1995, p. 15).

Para Rancière a relação da escrita com o conteúdo não é de uma verdade a ser representada como correspondência natural entre palavras e coisas, nem o de ser uma estrutura formal que expressa um *logos* sem desvios. E sim, uma escrita sem corpo que coloca à disposição a partilha do sensível em uma comunidade democrática.

Considerações sobre o encontro com o grupo de estudos Enfilo

Meu primeiro contato com o grupo de estudo e pesquisa Enfilo (Grupo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia) ocorreu em 2014, quando conheci o prof. Dr. Rodrigo Peloso Gelamo por ocasião do ingresso no doutorado em educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP de Marília. Grupo ou melhor, nos termos de Rancière, uma comunidade em que a partilha do pensamento e da vida tenciona o exercício do trabalho crítico de nós mesmos.

Neste encontro, o que mais me inquietou a atenção e cuidado comigo mesmo foram os tensionamentos dos problemas da pesquisa e da escrita como exercício do filosofar. O que marca a singularidade desse grupo é a partilha e um caminhar juntos em torno da problematização da filosofia e de seu ensino. Um caminhar que busca potencializar o ensino de filosofia como problema filosófico, isto é, um modo de pensar e praticar a filosofia que é o de coabitar o caminho pela verticalização dos problemas. Entendemos que o ensino de filosofia deve ser tratado como problema filosófico ou não será filosofia, ou seja, o exercício do pensamento não é a

busca por um resultado ou um produto, mas o próprio filosofar enquanto devir. E diante do não reconhecimento da filosofia do ensino de filosofia como disciplina/área da filosofia, busca-se habitar este não-lugar no qual ainda é possível pensar outras filosofias.

Um modo de operar o pensamento e a pesquisa que também exige outro olhar sobre a escrita filosófica, a qual não é da representação e da analítica da verdade que predominam na tradição acadêmica, mas da escrita como um modo de dar sentido a maneira como coabitamos problemas e ocupamos o sensível.

O Enfilo como comunidade da partilha do sensível, nos termos de Rancière, nos proporcionou encontros do comum compartilhado (filosofia do ensino da filosofia) e da diferença que é própria de cada pensamento, experiência e interesses de pesquisa.

Minha prática docente em filosofia iniciou-se em 2005 na rede de educação do Estado do Paraná, momento em que se reformulava a diretriz curricular de filosofia sob a perspectiva teórica-metodológica da noção de **criação de conceitos** em Deleuze. Deste modo, já no início de minha atividade como professor de filosofia já problematizava minha prática filosófica, no entanto, apenas como um modo de praticar a filosofia em uma nova orientação teórica e metodológica. E foi a partir desse encontro com o Enfilo que tensionei minha prática do ensino de filosofia como problema filosófico, ou seja, não apenas uma reflexão crítica sobre o que ensinar (problematização sobre a escolha do conteúdo) e como ensinar (problematização sobre modos de ensinar em filosofia), e sim, sobretudo, praticar o ensino de filosofia como uma atitude ético-política em que o modo de coabitar problemas produz uma tensão vertical de liberação. Portanto, como um *êthos* filosófico.

Enfim, o encontro com o Enfiló, nos problemas coabitados, na escrita tensionadas e na partilha do sensível, levou-me há um singular acontecimento em minha prática docente em filosofia.

Considerações Finais

No desenvolvimento desse trabalho defendemos o exercício da escrita filosófica como uma forma de problematização de si que potencializa o filosofar, tornando-se um instrumento fundamental para combater certas práticas de ensino em que a escrita é deslocada apenas para a função de reprodução do conhecimento. Por meio da leitura foucaultiana da noção de **escrita de si** e da escrita como partilha do sensível em Rancière procuramos descrever a escrita filosófica como uma inquietação com a atualidade que nos constitui, fazendo da filosofia um coabitar o presente e uma relação menos abstrata no ensino.

Diante de um empobrecimento da experiência de si intensificada na cultura moderna e do enraizamento de uma prática de ensino em que a escrita cada vez menos se vincula a vida, torna-se fundamental questionar nosso uso descartável da escrita. É preciso coabitar o tempo da escrita. É preciso ruminar como diz Nietzsche ou jejuar como afirma Deleuze e Guatari (1977, p. 30) “Falar, e sobretudo escrever, é jejuar”.

Referências

- DELEUZE, G. **Foucault**. Trad. C. Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Trad. Júlio C. Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política**. 3. ed. Trad. Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 3: Cuidado de Si**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France. Trad. E. Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. Subjetividade e Verdade. *In*: FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997. p. 107-115.
- HADOT, P. **O que é filosofia antiga?**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- HADOT, P. **A filosofia como maneira de viver**: entrevista de Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson. Trad. L. C. de Malimpensa. São Paulo: É Realizações, 2016.

PLATÃO. **Diálogos**: Fedro - Cartas - O primeiro Alcibíades.
Belém: Ed. UFPA, 1975.

RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

A experiência do ensinar e do aprender no ensino de filosofia

Silmara Cristiane PINTO¹

Entre as perguntas que me acompanharam nos primórdios de minha experiência como aluna do curso de graduação em Filosofia, a que ganhou corpo e instigou toda minha trajetória de pesquisa durante a Graduação e a Pós-Graduação na Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília – São Paulo, se situa no âmbito da Educação. A pergunta se enquadra em uma situação específica da educação formal, a saber, o ensino de Filosofia: é possível vivenciar uma aprendizagem filosófica no contexto do ensino de Filosofia?

A expressão “aprendizagem filosófica” se tornou muito familiar para mim a partir do ano de 2011 quando comecei a participar dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Filosofia da UNESP, o ENFILO. O interesse pelo tema da aprendizagem crescia a cada encontro, e remetia àquela centelha filosofante que começara em uma modesta escola pública do interior paulista, graças à promulgação da Lei nº 11.684, de 2008, que

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Marília e professora na Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina, cidade de Florianópolis, SC, Brasil, silmaraffc@gmail.com.

tornou a Filosofia disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio brasileiro.

Foi precisamente essa centelha que me instigou o desejo de estudar Filosofia na universidade, embora viesse saber mais tarde que a filosofia universitária seria a responsável por minar um pouco desse entusiasmo. A reflexão de Silvio Gallo ilustra perfeitamente meu sentimento de desencanto:

Há um desejo que nos constitui e nos encaminha para uma busca intelectual, estudar filosofia seria parte dessa busca se não encontrássemos aí um problema, o de que existe uma predileção da comunidade filosófica em iniciar o estudante em uma espécie de “treinamento” que desmobiliza a criação e a capacidade da invenção conceitual (GALLO, 2008, p. 72).

Não obstante, quanto mais a frustração solapava minhas expectativas em relação a uma pretensa formação filosófica, mais forte se tornava a minha obstinação em não fazer como alguns de meus professores, isto é, não produzir uma distância abissal entre o conhecimento filosófico e a experiência filosófica do pensamento. Minha necessidade em investigar os bastidores da aprendizagem filosófica, ou seja, descobrir como é possível que uma aula seja um espaço para a reflexão e a produção de conceitos, portanto, nasceu nesse contexto.

O ano de 2011 foi decisivo em minha experiência acadêmica. cursando o terceiro ano de graduação me vi confrontada pela professora que me tornaria em um futuro muito próximo. Embora começasse a se delinear alguma familiaridade com conceitos

e com a História da Filosofia, havia uma grande lacuna no quesito formação filosófica e isso se tornou para mim um dilema pessoal, pedagógico, ético, político e filosófico. Nesse sentido, participar do ENFILO permitiu que eu situasse minhas angústias no campo da pesquisa sobre o ensino de Filosofia e também pudesse dividi-las com meus colegas de graduação e amigos membros do grupo.

Minha atuação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) no ano seguinte também representou um marco nesse processo de pensar o ensino e seus métodos para além das concepções tradicionais e representacionais de educação, uma vez que o projeto associado ao programa tinha como objetivo analisar os limites e as possibilidades do ensino da filosofia na escola pública do Estado de São Paulo a partir da Proposta Curricular e das condições oferecidas pelos seus materiais didáticos de apoio.

Como universitária e bolsista do PIBID – Filosofia, pude voltar ao espaço da sala de aula, lugar onde habitamos boa parte de nossa vida, mas pela primeira vez com anseios e responsabilidades diferentes. A experiência desse retorno produziu um efeito interessante, como se houvesse um devir aluna e um devir professora se cruzando e se interpondo um ao outro incessantemente.

A vivência com o PIBID foi uma grande experiência de pensamento vinculada à *práxis*, um momento de aprender que planejar uma boa aula é uma condição, porém não suficiente para produzir uma aprendizagem significativa da Filosofia. Era preciso mais do que isso, era preciso estar sensível aos acontecimentos da sala de aula, à potencialidade das relações, aos signos filosóficos

expressados em uma conversa, em um debate, nos olhares, nas contendas e até mesmo nos silêncios.

Aliás, pensar o ensino para além das concepções tradicionais culminou em uma busca pela experiência filosófica de pensamento não apenas no espaço institucionalizado da escola, mas também em espaços não formais. Daí nasceu o projeto “Filosofia em espaços não-formais”, cuja ideia era promover encontros com jovens em cumprimento de medida judicial em uma instituição socioeducativa. Nesses encontros a figura do professor, do aluno, dos conteúdos prévios, dos regimes de verdade, das imagens do pensamento poderiam ser deslocadas e até suprimidas como alternativa aos métodos limitantes do ensino comum.

A partir desse projeto, pude descobrir, no entanto, que o que procurava de fato não era um espaço desinstitucionalizado para o ensino da filosofia, e sim uma temporalidade não formal ou mesmo não cronológica do espaço escolar. Chegar a essa consideração significou para mim um redirecionamento em minhas inquietações, pois pude deslocar o foco do ensino para pensar a aprendizagem, já que sua efetuação poderia se dar aquém ou além dele.

Uma das primeiras e mais significativas leituras que motivaram minhas pesquisas e as discussões do ENFILO acerca da necessidade de repensar o ensino, a aprendizagem, os papéis do professor e do aluno foi a leitura do livro “*O Mestre Ignorante: cinco lições para emancipação intelectual*” (2002) do filósofo francês Jacques Rancière. No capítulo primeiro de *O mestre Ignorante*, Jacques Rancière narra a aventura intelectual que viveu o mestre Joseph Jacotot, um revolucionário belga interessado em literatura e com futuro promissor na política de Dijon.

Desde cedo, era versado na arte de ensinar Retórica, Línguas Antigas, Matemática e Direito, entre outras disciplinas. Em meados de 1815, período histórico da restauração Bourbon na França, Jacotot se exila nos Países Baixos onde passa a lecionar sob consentimento do rei. A estada, que aparentava ser tranquila, logo lhe impõe o difícil desafio: Jacotot deveria ensinar francês aos alunos holandeses, sem ao menos conhecer sua língua de origem. A primeira reação foi estabelecer um elo comum com os alunos, uma edição bilíngue do livro *Telêmaco*, publicado naquela época em Bruxelas. Com auxílio de um intérprete, Jacotot requisitou aos jovens que aprendessem o francês mediante a tradução que indicara e, ao chegarem à metade do livro primeiro, que repetissem continuamente o que haviam aprendido. A tarefa dos alunos seria escrever em francês o que pensavam daquilo que haviam lido e Jacotot, obviamente, não esperava mais do que sua total impotência.

Todavia, desta presunção provou-se o contrário. Para sua surpresa, os jovens se saíram tão bem quanto fariam os próprios franceses. A eles, Jacotot nada havia explicado, por si mesmos haviam progredido e apreendido através de uma busca absolutamente livre de qualquer ensinamento. Até aquele momento, o pedagogo naturalizado nos preceitos de sua instituição acreditava que “a grande tarefa do mestre era transmitir seus conhecimentos aos alunos para elevá-los gradativamente à sua própria ciência” (RANCIÈRE, 2002, p. 16). Isto perante uma tarefa essencial que era explicar. Ao longo dos seus trinta anos de ofício, Jacotot julgava ser porta-voz do saber e, através do ensino, levaria os ignorantes ao esclarecimento. Compartilhava dessa convicção que era consenso entre os demais naquele início do século XIX.

A surpreendente aprendizagem dos alunos, fez com que Jacotot repensasse seu ofício e, principalmente, a utilidade de suas explicações. Confrontado em suas certezas, ele percebeu que a necessidade da explicação não nascia, afinal, de uma incapacidade de compreender. A incapacidade era apenas um pressuposto que sustentava a centralidade da ordem explicadora na relação pedagógica.

Através de uma decisão improvisada, inicialmente irrefletida, Jacotot confiou aos alunos o espaço de liberdade para aprenderem o que era, na verdade, a única lição que lhes bastava. A aprendizagem não resultou de seu conhecimento, tampouco de sua instrução. Naquela ocasião, o mestre era o ignorante e quem sabia e detinha as condições para aprender eram os alunos. Desse modo, o único que dependia de fato do argumento da explicação era o mestre, ela não teria razão de existir senão por sua própria conveniência. Vencido pela ignorância e traído pelo senso comum pedagógico no qual sempre esteve inserido, Jacotot aprende sua primeira lição: a explicação poderia fornecer a tradução de um texto, mas nunca o seu sentido. Logo, nenhuma explicação seria capaz de superar o que as próprias palavras do livro poderiam dizer.

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só (RANCIÈRE, 2002, p. 19-20).

A partir dessa experiência, Jacotot despertou o olhar para uma perspectiva absolutamente divergente quanto ao pensamento pedagógico e ao método explicador. Para ele, sustentar a necessidade da explicação, justificando-a pela incapacidade de compreensão do aluno, mostrou-se apenas uma forma de determinar níveis de inteligência, uma superior à outra. Para Jacotot, tratava-se de uma questão propriamente política e filosófica. A palavra do mestre se interpunha entre o conhecimento do texto e a inteligência do aluno, e o ato de explicar mantinha uma distância imaginária entre o aluno e o saber, subjugando, ao mesmo tempo, sua inteligência a inteligência do mestre. Este era o princípio de uma pedagogia que para educar precisava embrutecer.

Nessa aventura intelectual, Jacotot passou a denunciar uma França que tinha a instrução como palavra de ordem, mas que nada fazia senão reiterar, na instituição pedagógica, uma desigualdade de inteligências como reflexo da própria desigualdade social existente naquele país. Sem o recurso da explicação, Jacotot pôde enxergar que a inteligência que fizera seus alunos aprender o francês em *Télêmaco* era a mesma que os havia feito aprender a língua materna; uma inteligência, portanto, insubmissa que a pedagogia tradicional não teria razões para sujeitá-la senão por um objetivo nitidamente político, o de reproduzir um pressuposto da desigualdade sob o pretexto de sua própria denegação.

Em síntese, a lição primordial de Jacotot foi a descoberta de que sua ignorância poderia ser causa de ciência para outro ignorante desde que assegurasse a autonomia das inteligências. “Ele havia sido mestre por força da ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para

deixar as deles entregues àquela do livro” (RANCIÈRE, 2002, p. 25).

Para mim, o que Rancière comunicou através da história de Jacotot é que um mestre pode ensinar o que ignora desde que force o aluno a utilizar sua própria inteligência. Nesse aspecto, não haveria relação de poder sustentada pela submissão, o que estaria em jogo seria a força da própria necessidade sobre a vontade de aprender, de modo que o desejo designaria a única possibilidade de fazer nascer as capacidades do intelecto.

A crítica de Rancière abalou sensivelmente meus pressupostos sobre o ensino, especialmente a tese de que aprender não seria consequência da explicação, mas uma experiência intelectual própria que não acontece, necessariamente, por meio da transmissão de conteúdo e também não se reduz à mera compreensão. A história do mestre Jacotot provocou em meu pensamento uma série de interrogações sobre a necessidade do professor, pois qual seria então a sua função nos processos de aprendizagem do aluno?

Obviamente, Rancière não intencionava subtrair a presença do professor, mas deslocá-lo de seu centro sapiente, retirando-lhe o poder de assim se autogerir para conduzir o caminho dos ignorantes. Uma vez invertida a representação do mestre que sabe e do aluno que ignora, seria preciso ressignificar a sua tarefa. No caso de Jacotot, se não foi sua explicação, tampouco seu conhecimento os precursores da aprendizagem, foi por outra ordem de motivos que ela veio ocorrer. O aprendizado não teria acontecido se o mestre não oferecesse a condição primordial para tanto: o livro. Com isso, o

maior ensinamento do mestre foi devolver aos seus a possibilidade de aprender autonomamente.

Essa ideia instaurou em mim diversas lacunas, mas também um olhar crítico sobre a relação entre professor e aluno e a relação que ambos têm com o saber. Segundo o filósofo, além de a explicação ser um recurso didático, ela se constitui como norma na escola já que alimenta uma lógica associada à transmissão. Rancière denomina esse método de ensino de ordem explicadora como forma de resguardar o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos.

A ordem explicadora instaura um regime de educação orientado pela ideia de que o aluno será sempre dependente das representações do professor para se emancipar. Através da explicação, o professor espera transmitir aos alunos a matéria a ser ensinada e assim preencher o espaço que separa o estudante do saber. Trata-se de uma lógica que pressupõe a inteligência do mestre e a ignorância do aluno, prerrogativa de uma desigualdade de inteligências que o autor procura interpelar.

Nesse viés, a função da pedagogia tradicional, da transmissão neutra do saber, consiste basicamente em estabelecer o princípio de igualdade como objetivo tomando a desigualdade como ponto de partida. Todavia, ele adverte que a igualdade não pode ser um resultado a ser atingido. Ela deve ser o critério primeiro de toda relação que se pretenda igualitária. Estabelecer a igualdade como objetivo e não como base é o mesmo que postergá-la indefinidamente, pois, supõe que o sujeito deva obedecer uma ordem, compreendê-la, assumir que deve obedecê-la para tornar-se um igual. Igualar-se ao mestre depende da submissão a ele e nada

mais eficaz que uma instituição pedagógica para reproduzir este ideal.

A função do explicador consiste em legislar sobre os conhecimentos a serem transmitidos e, por conseguinte, avaliar sua recepção pelos alunos. Assim, fica a cargo do estudante compreender e reproduzir os ensinamentos à maneira como lhe foi explicado. Por via de regra, a assimilação do aluno – se alcançada – não ultrapassa os limites do entendimento de seu próprio mestre, visto que ocupa uma posição de subordinação. Ele deverá compreender o que lhe é transmitido e demonstrar que seu entendimento segue o do mestre. Sua experiência possível com o objeto do conhecimento estará submissa às representações do explicador.

Conforme afirma Rancière, esse pressuposto longe de tornar possível a emancipação consolida o embrutecimento, pois interfere de modo restritivo o movimento daquele que está a aprender. Quanto mais o professor assume a perspectiva do esclarecido, mais lhe parece evidente a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes. Parece-lhe óbvio, portanto, a necessidade de suas explicações para que o aluno aprenda. Com isso, sua voz substitui a autoridade do livro e o procedimento da explicação decreta a impotência do aluno como se não fosse possível aprender com o recurso de sua própria inteligência.

Pelo ato de explicar, o mestre limita as chances do aluno em construir relações de saber por meio de suas próprias definições. Uma vez explicado, o aluno “investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem [...] mais tarde, ele

poderá, por sua vez, converter-se em um explicador” (RANCIÈRE, 2002, p. 21).

A crítica do autor se dirige especialmente à ideia de que a explicação é necessária para solucionar o suposto problema da incapacidade de compreender. Para Rancière (2002, p. 20), a incapacidade, tal como pensada no senso comum pedagógico, é que estrutura o princípio da ordem explicadora. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos.

Evidentemente a crítica que Rancière dirige aos pressupostos pedagógicos de seu contexto é um dos desdobramentos de sua posição política em relação às desigualdades e às formas de submissão decorrentes delas. Ele chama atenção para as condições que limitam as possibilidades da emancipação humana, começando pela experiência escolar.

Com a proposta de criação do grupo ENFILO não foi diferente, já que sua existência também engendrava uma intenção política, a de pensar o ensino e a aprendizagem em filosofia como problema filosófico, algo que não era apreciado como tema necessário para o departamento de Filosofia da UNESP de Marília. Embora o grupo explorasse uma bibliografia autêntica no cerne da própria história do pensamento filosófico, o viés pedagógico da temática representava um desvio ou uma deformação para uma área que se pretendia especializada em assuntos fundamentais dentre os quais o ensino não interessava.

Aliás, a própria estrutura curricular de muitos cursos de graduação evidencia a disjunção das modalidades licenciatura e bacharelado, privilegiando esta última como principal e única referência para a pesquisa. Conforme a mentalidade disseminada, inclusive por docentes, a formação em licenciatura seria matéria de cunho pedagógico e, por isso, não interessaria à pesquisa e à filosofia.

Mas, o engajamento político do grupo diante da necessidade de rever a própria estrutura curricular do curso de Filosofia, por exemplo, se tornava mais forte à medida que as pesquisas acerca do ensino começavam a se delinear. Envolvida na atmosfera dessa luta política, iniciei em meu último ano de graduação um projeto de iniciação científica acerca do ensino de Filosofia, propondo um olhar crítico aos referenciais de ensino e de aprendizagem cristalizados nas escolas e universidades brasileiras.

Essa pesquisa foi apenas o início do projeto que me propus a desenvolver posteriormente, entre os anos de 2014 a 2016, no curso de Mestrado em Educação da mesma universidade sob orientação daquele que considero um grande mestre e amigo Prof. Dr. Rodrigo Gelamo. No decorrer desse processo, muitas outras leituras atravessaram meu pensamento, como é o caso de alguns textos de Gilles Deleuze. A propósito, Deleuze foi e continua sendo meu grande intercessor para entender o que constitui a aprendizagem, e que temporalidades e singularidades tornam possível a aprendizagem filosófica no contexto do ensino de Filosofia.

No livro *O que é filosofia?* (1992)², Gilles Deleuze e Félix Guattari discutem a tese de que a filosofia é a disciplina que se define essencialmente pela criação de conceitos. Criar conceitos é uma arte singular e propriamente filosófica. Ambos perguntam “Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 14). Segue-se que contemplar, refletir e comunicar ideias já estabelecidas não é a tarefa própria do filósofo e sim de uma espécie de “operário da filosofia”, como diria Nietzsche. Ele não busca mais do que se especializar para posteriormente capacitar especialistas na reprodução de saberes. Esse é especificamente o movimento de muitos professores, um retorno infinito às imagens do pensamento, aos falsos problemas e a uma aprendizagem que não visa a criação filosófica, mas a reconhecimento.

O que são as imagens do pensamento? No terceiro capítulo de *Diferença e Repetição* (2006)³, Deleuze apresenta a questão da

² Esta obra, publicada na França em 1991, leva o título original *Qu'est-ce que la philosophie?* Utilizei a primeira edição (1992) da tradução brasileira feita por Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz sob revisão técnica do Prof. Dr. Luiz Orlandi. Neste livro, os autores respondem à pergunta, (o que é filosofia?) propondo a ideia de que a atividade do filósofo vincula-se, primordialmente, à criação de conceitos, a “extrair algo de novo, transvasar algo de novo à repetição que ele contempla”. Deleuze e Guattari, amparados no pensamento de Nietzsche, sustentam que “O filósofo é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos”. Ressaltam ainda que a “A filosofia não contempla, não reflete, não comunica [...] a contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas [...]. O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados”, por isso a necessidade de uma criação singular e “o conceito como criação propriamente filosófica constitui sempre uma singularidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 14-15).

³ Do original *Différence et Répétition* (1968), foi utilizada a tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado, segunda edição de 2006.

“Imagem do Pensamento” através da qual procura analisar o problema dos pressupostos em filosofia⁴. As imagens do pensamento são os pressupostos a partir dos quais toda filosofia ocidental se estabeleceu historicamente, o que é um problema, dado que, segundo o autor, propor-se a um verdadeiro começo nesse campo intelectual significa eliminar todos seus pressupostos.

A história da filosofia sempre foi o agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento. Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano ou sicrano sobre eles? Uma formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento, mas que também faz com que aqueles que ficam fora se ajustem ainda mais a essa especialidade da qual zombam. Uma imagem do pensamento, chamada filosofia, constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 21).

As imagens do pensamento são pré-filosóficas, pois se sustentam em ideias genéricas e subjetivas provenientes do senso

⁴ No capítulo terceiro de *Diferença e Repetição*, Deleuze sintetiza oito postulados que engendram a imagem do pensamento na filosofia, mas salienta que eles são definidos por uma série de proposições subjetivas, pré-conceitos essencialmente morais e dogmáticos que se mantêm implícitos no discurso do filósofo: O princípio da *cogitatio universalis*; O ideal do senso comum; O modelo da reconhecimento; O elemento da representação; O negativo do erro; O privilégio da designação; A modalidade das soluções e O resultado do saber. Segundo o conceito desenvolvido anos mais tarde junto a Guattari, em *Kafka - para uma literatura menor* (1977), podemos sustentar que tais postulados compõem a “filosofia maior”. Esta se estabelece protuberante às correntes teóricas majoritárias do pensamento ocidental europeu, podendo ser caracterizada para Deleuze mediante a imagem ortodoxa, dogmática, pré-filosófica, natural e moral do pensamento.

comum. A expressão “todo mundo sabe...”, por exemplo, é utilizada por Deleuze para demonstrar uma representação geral, ou seja, uma ideia universalmente reconhecida de que todo mundo pensa, de que o pensamento é o exercício natural de uma faculdade e de que todo mundo sabe o que significa pensar. Ocorre que a filosofia reproduz o discurso do senso comum sob o invólucro de uma representação objetiva da realidade.

O princípio da *Cogitatio natura universalis*, por exemplo, é primeiro postulado identificado por Deleuze que reafirma justamente essa representação, pois pressupõe a “boa vontade do pensador” e uma “natureza reta do pensamento”, colocando em vigor os valores morais do bom senso e da retidão. A “boa vontade do pensador” e a “natureza reta do pensamento” constituem, assim, os eixos de uma filosofia dogmática, são verdades pré-filosóficas que alimentam a imagem moral do pensamento.

É nesse sentido que o primado da inteligência constitui, para o filósofo, um ponto de ligação entre a amizade e a filosofia. A amizade permite a troca de ideias, o compartilhamento de opiniões e sentimentos. De modo geral, amigos são como espíritos de boa vontade que estão de acordo com a significação das coisas, das palavras e das ideias.

É evidente para Deleuze que pensar não consiste exatamente em um exercício natural e que a boa vontade daquele que pensa não é suficiente para fazê-lo refletir filosoficamente, “[...] os homens pensam raramente e fazem mais sob um choque do que no elã de um gosto” (DELEUZE, 2006, p. 194). Nesse viés, o argumento de que pensar seja o exercício natural de uma faculdade, que essa

faculdade tenha uma boa natureza e uma boa vontade representa, em última instância, apenas um ideal retirado do senso comum.

Como dito anteriormente, o verdadeiro começo em filosofia precisa ser livre de pressupostos, precisa ser “diferença”, que já é em si “repetição”⁵, mas uma repetição autêntica e criadora, que tenha como ponto de partida não as imagens morais do pensamento e sim uma ruptura radical dos postulados que elas implicam. Somente a repetição autêntica é capaz de gerar a singularidade filosófica no pensamento e este singular não encontra meios de existir senão pela renúncia da forma da representação e do modelo da reconhecimento.

O termo “reconhecimento” constitui também um dos postulados da imagem do pensamento na filosofia. Ela é definida, parcialmente, por instituir um paradigma de ortodoxia do qual a filosofia não encontra meios de romper o senso comum. Na reconhecimento, somos prisioneiros da caverna platônica, reencontramos apenas o que é reconhecível e reconhecido nesse registro.

Conforme atenta Gilles Deleuze, a reconhecimento não pode ser um modelo para o que significa pensar. É a forma que serve muito bem ao sistema representacional em manutenção às suas verdades estabelecidas. Nesse modelo, o pensamento reconhece os valores do Estado, da igreja e inclusive da instituição pedagógica, opera em conformidade como se as faculdades pudessem colaborar numa síntese passiva e concordante do entendimento. A forma da

⁵ O conceito de repetição tem um significado muito importante na filosofia deleuziana. *Grosso modo*, o autor busca pensar uma potência própria de repetição, geradora de singularidades, diferenças. Mesmo nos hábitos mais genéricos da repetição, existe uma estrutura mais profunda em que se disfarça e se desloca um diferencial. Este diferencial é o singular, é o novo que se cria no pensamento (o conceito, no caso da filosofia).

reconhecimento é incapaz de conceber a Diferença. Ela sustenta o protótipo do idêntico, ou seja, a representação de uma identidade do objeto – que será sempre reconhecido – e tudo o que escapar à representação será considerado falso, imperfeito, incorreto⁶.

Com efeito, o modelo da reconhecendo tem suas projeções no ensino de Filosofia, pois remete a uma ótica similar que é a exigência da compreensão. Compreender é uma condição imposta ao aluno cuja finalidade é fixar em seu pensamento um tipo de argumentação alheia às suas próprias elaborações. Nessa lógica, o ato de perguntar é destituído de valor, já que é mais básico adaptar-se sempre ao entendimento de questões prontas e explicadas pelo mestre. O aluno compreenderá corretamente à medida que seu pensamento se adequar à identidade do objeto explicado pelo professor. Reconhecido o conteúdo, ele poderá reproduzi-lo, o que exige que suas faculdades cognitivas estejam voltadas para a concordância com o explicado. Assim, seu pensamento estará cercado pelo esquema da representação.

Por isso, Deleuze defende que a reconhecendo e a compreensão não servem ao exercício especulativo: “Que é um pensamento que não faz mal a ninguém, nem àquele que pensa, nem aos outros? [...]. Quem pode acreditar que o destino do pensamento se joga aí e que pensemos quando reconhecemos?” (DELEUZE, 2006, p. 197-198). Para o filósofo, não há entendimento sem a necessidade da

⁶ A diferença, do ponto de vista da Representação, será sempre pensada como um princípio de comparação, e nunca como diferença em si mesma. Tudo o que pode ser pensado como diferente obedece, em primeiro lugar, aos parâmetros da identidade, da semelhança, da analogia ou da oposição. Na aceção de Deleuze, é sempre em relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada, a uma similitude percebida que a diferença se torna objeto de representação (DELEUZE, 2006, p. 201).

interpretação e não há interpretação sem a comoção de uma sensibilidade. A rigor, nossa faculdade intelectual exerce sua função somente em situações concretas que a violentam e a exigem na construção do conhecimento.

O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. A filosofia atinge apenas verdades abstratas que não comprometem, nem perturbam. As ideias formadas pela inteligência pura só possuindo uma verdade lógica, uma verdade possível, sua seleção torna-se arbitrária. Elas são gratuitas porque nascidas da inteligência, que somente lhes confere uma possibilidade, e não de um encontro ou de uma violência, que lhes garantiria a autenticidade. As ideias da inteligência só valem por sua significação explícita, portanto convencional. Um dos temas em que Proust mais insiste é este: a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência sobre o pensamento. As significações explícitas e convencionais nunca são profundas; somente é profundo o sentido, tal como aparece encoberto e implícito num signo exterior (DELEUZE, 2003, p. 15).

É na *República* de Platão que se encontra parte desse erro, tal como afirma Deleuze. Conforme Platão, a inteligência é a faculdade que precede nossos encontros e nossa sensibilidade. De um lado, Deleuze admite sua proximidade com as ideias de Platão, no ponto em que é um filósofo a construir uma imagem do pensamento sob os signos dos encontros e da violência. Platão afirma que há eventos no mundo que nos impõe o trabalho de pensar e também os que dão ao pensamento apenas o pretexto de uma aparência de atividade.

Estes seriam objetos de uma reconhecimento, onde nossas faculdades se voltam ao objeto, mas por um exercício contingente e fugidio. De acordo com Platão, a impressão de um signo sensível ocorre como um *start* para que o pensamento complete a aprendizagem com a inteligência, de modo que somente a inteligência é capaz de sanar as lacunas que a sensibilidade ignora. A sensibilidade apreende o signo, a alma (ou a memória) o interpreta, e o pensamento acessa a essência das coisas, o que realmente importa a ser pensado.

É justamente seguindo Platão que o ensino de filosofia se estabelece: parte-se do pressuposto de que a inteligência precede tudo o que pode ser apreendido. A inteligência, em termos platônicos, é que precede aos encontros, provoca, suscita e os organiza. Este é o ponto da objeção de Deleuze, que propõe justamente o contrário: é no acaso dos encontros que a inteligência é requerida, não no pensamento abstrato que opera por reconhecimento. Ele pode ocupar-se com os processos da reconhecimento através da memória e das percepções, mas isso nada tem a ver com o pensar:

Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade: tanto quanto só há pensamento involuntário, suscitado, coagido no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário que ele nasça, por arrombamento, do fortuito no mundo (DELEUZE, 2006, p. 203).

Para Deleuze, não é propriamente a inteligência que nos faz pensar, tampouco uma harmonia de nossas faculdades, ao contrário,

pensamos quando todas nossas faculdades se chocam num esforço divergente, cada uma sendo colocada frente aos seus próprios limites, comunicando e recebendo uma violência no seu uso discordante. É no choque de uma experiência e na força súbita dos afetos que somos levados a reinstaurar no lugar de velhas determinações novas referências para prosseguir.

O que o verdadeiro filósofo busca não está nas imagens do pensamento, até porque as imagens não exigem uma busca e sim reconhecimento, e reconhecer é o contrário do encontro. O encontro com os signos é o que atravessa o filósofo na busca pela verdade, os signos são qualquer coisa que o incita, que o viola e remexe sua compreensão. É da violência com que nos bate um signo, afirma Deleuze, que faz do pensar um exercício necessário e inevitável.

A natureza desse encontro intensivo opõe-se a toda reconhecimento possível. Ela evidencia uma vagueza própria de nossas faculdades, dando testemunho de uma má natureza e de uma má vontade que devem ser sacudidas de fora (DELEUZE, 2006, p. 206). Novamente, não somos movidos a experiência do pensar mediante uma inclinação natural ou por um simples gosto em refletir. A força dos signos é o que violenta e dá movimento a essa capacidade.

Conhecer algo é uma ação muito diferente de reconhecer. Para se conhecer é preciso, obviamente, tomar um caminho desconhecido e é na intensidade do signo que somos capazes de nos deslocarmos ao incógnito, gerarmos novas conexões no pensamento, em suma, aprender.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p. 4)⁷.

Se os signos são objeto de um aprendizado temporal e não de um saber abstrato, como expressa o autor, a contribuição da teoria dos signos em Deleuze é muito significativa do ponto de vista filosófico, pois permite ver que toda a epistemologia tradicional que

⁷ *Proust e os signos* (DELEUZE, 2003 [1964]) é o livro em que Gilles Deleuze trabalha a noção de signo de modo mais expressivo, muito embora não haja em sua filosofia uma teoria sistemática do signo, nem uma definição unívoca e totalizante desse conceito. Ele aparece em suas obras, tais como *Lógica do Sentido* (1969), *O Anti-Édipo* (1972), escrito junto à Felix Guattari, entre outras, sob tonalidades diversas e em relação com os conceitos e problemas respectivos a cada uma delas. Desse modo, a temática dos signos, em Deleuze, está sempre atrelada à construção de sua filosofia da diferença, por isso, também ele ganha sentidos diversos àqueles da semiótica clássica. Utilizamos em nossa pesquisa o desdobramento da noção de signo apresentado em *Proust e os signos*. Esta obra, enquanto signo artístico é tomada como objeto de um aprendizado que se dá no tempo. Um tempo, sinônimo de multiplicidade e devir, que reúne uma tipologia de intensidades através de encontros fortuitos gerados nas relações sociais, nas experiências sensíveis, na memória, nos amores tal como mostra o desenvolvimento da ficção proustiana. Cada uma dessas dimensões emite signos que trazem consigo uma diferença a ser apreendida, numa temporalidade específica de decifração e interpretação por parte do protagonista. É o aprendizado do homem de letras (DELEUZE, 2003, p. 3) de Marcel Proust que serve à interpretação de Deleuze e que se apresenta, na voz do filósofo, como imagem de uma aprendizagem não representacional.

conhecemos está convencionalmente enraizada no pressuposto da recongnição. Isso também permite que visualizemos outras possibilidades de conceber uma teoria do conhecimento que não esteja limitada ao cânone racionalista que subordina nossas experiências de aprender à lógica representacional.

Para Deleuze, a aprendizagem filosófica e o exercício do pensar estão muito próximos de uma experiência de não representação ou de uma experiência de criação que não tem a ver com saberes preestabelecidos, mas com a sensibilidade. A mesma sensibilidade, que sempre foi vista como menor pelo “tribunal da Razão”, é que reserva a potência para a criação de imagens ou novos conceitos. Isso seria pensar diferentemente, esse seria um novo começo em Filosofia.

Assim, começar a pensar implica aprender verdadeiramente. Nesse sentido, o ato de aprender filosofia é menos definido por um conjunto de métodos e objetos que lhe são específicos do que pela transversalidade de domínios os quais permitem pensar. Entender a linguagem da filosofia não é o que torna alguém filósofo. Precisa estar impregnado mais do desconhecido do que do saber.

Entretanto, a aprendizagem a qual nos adaptamos desde o início de nossa vida escolar é aquela entendida como instrumentalidade do saber. A esse respeito, Silvio Gallo argumenta:

[...] somos treinados a pensar de determinada maneira. Ou, para dizer de outra forma: não aprendemos uma imagem do pensamento, não a experimentamos como novidade absoluta de nosso próprio pensamento, mas somos treinados para pensar segundo ela, investindo na recongnição e na repetição do mesmo.

Somos treinados a pensar por palavras como a possibilidade única da filosofia e o que fazemos como professores é treinar nossos alunos para fazerem o mesmo, na melhor das hipóteses (isto é, quando logramos que eles “aprendam” a filosofia) (GALLO, 2008, p. 72).

A crítica à reconhecimento e ao modo como a filosofia, inscrita nos moldes de um sistema representacional, sobrepuja a potencialidade criadora do próprio pensamento é um dos pontos fortes da filosofia deleuziana e que ensejou minha busca. Os conceitos de representação, de reconhecimento, as imagens do pensamento, de um lado, e os signos como matéria para o aprendizado, de outro, me auxiliaram a problematizar ainda mais as relações de aprendizagem.

Rancière, ao escrever sobre a concepção pedagógica de seu tempo, menciona o principal objetivo da escola: “transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo” (RANCIÈRE, 2002, p. 17). Nesse horizonte, o próprio mestre era quem impunha a suposta distância entre o saber e o não-entender do aluno. E essa distância era sempre relacionada a uma falta, a uma ignorância que deveria ser abolida com a explicação. Era função do mestre, portanto, retirar o aluno de seu estado de incompreensão e elevá-lo à luz do conhecimento pelo método explicativo.

Em nosso âmbito educacional, a incompreensão ainda é considerada uma falta na inteligência, um defeito no intelecto. Não é permitida ao aluno a largueza do não entendimento, já que não entender jamais foi considerado um processo natural da

aprendizagem, apesar de ser característica intrínseca a essa experiência. A incompreensão do aluno é sempre considerada um erro, um desvio do qual o professor acredita ser capaz de suprimir.

A esse respeito, Deleuze aponta outros caminhos. Em uma aula, nem tudo o que diz o professor convém a todos. Há um deslocamento constante dos centros de interesse que pulam de um para outro, e não existe uma lei que diz o que diz respeito a alguém⁸. O assunto de seu interesse é outra coisa, muitas vezes corresponde a algo que não compete ao professor determinar ou alcançar.

Sob esse prisma, pude perceber que uma aula interessa muito mais pelas lacunas que deixa no pensamento, do que pelas respostas, salvo aquelas que estimulam mais perguntas e desencadeiam problemas para pensar. Nesse sentido, há uma prudência a ser tomada pelo professor, pois uma aula é um movimento e nem todos entram ou acompanham da mesma maneira. Isso porque também existe uma temporalidade do aprender que não é consequência da cronologia estabelecida pelos métodos, tarefas ou explicações. Professores e alunos se encontram em um limite onde se estabelece tempos, critérios e tendências que podem se cruzar tanto quanto gerar distâncias irreconciliáveis. Cabe ao professor preparar, ensaiar, dar vazão aos deslocamentos possíveis.

Todo esse percurso formativo e o interesse ainda latente pelas questões da aprendizagem e do ensino de Filosofia se deve às experiências de pensamento oportunizadas pelo grupo ENFILO. Neste momento, novas perguntas povoam meu horizonte e, apesar

⁸ Trecho retirado do Vídeo (entrevista) *L'Abecedaire de Gilles Deleuze*, 1988. Verbete "P", Professor.

de me constituir diferentemente, já que 10 anos se passaram desde a criação de nosso grupo, alguns problemas permanecem os mesmos. A exemplo disso, a hipótese da aprendizagem como um acontecimento na relação entre professor e aluno constitui atualmente um novo ponto de partida a ser percorrido.

Ao utilizar a noção de acontecimento me baseio precisamente na reflexão que Deleuze apresenta em *Lógica do Sentido* (DELEUZE, 1974 [1969]), em que o termo acontecimento não é definido por algo que simplesmente acontece (como acidente), mas é uma singularidade, uma “instância paradoxal” na qual se expressam os problemas que nos mobilizam, nos cortam e nos marcam como uma ferida de que é preciso sofrer a dor e depois se recompor nela. Tal concepção é interessante para mim já que indica a potencialidade de uma aprendizagem como acontecimento, que remete também à criação. As feridas deixam um crivo em nosso corpo e pensamento, de modo que não é mais possível nos recompormos da mesma forma.

Hoje atuo como professora na rede pública do Estado de Santa Catarina, no Ensino Médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Florianópolis, SC, e os signos do encontro com o ENFILO ainda reverberam fortemente diante das angústias e dos prazeres que envolvem ensinar filosofia nas escolas públicas deste país. Fazer do ensino um espaço para a experiência filosófica do pensamento continua sendo meu maior desejo e meu maior desafio, assim como transgredir os mecanismos tradicionais e condicionantes do pensar.

Referências

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. **Proust e os Signos**. Trad. Antônio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka – Por uma literatura menor**. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1977.

_____. **O que é a filosofia?**. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, UFSC, 2012. **Anais** [...]. Santa Catarina, 2012.

_____. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. **Educação e Filosofia**, v. 22, n. 44, Uberlândia, p. 55-78, jul./dez. 2008.

GARCIA A. V.; GELAMO, R. P. Repensando o lugar da representação, da transmissão e da experiência no ensino da Filosofia. **Filosofia e Educação**, v. 4, n. 1, abr./set. 2012.

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

_____. O Problema da experiência no Ensino de Filosofia. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 9-26, jul./dez. 2006.

KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

NASCIMENTO, Roberto D. S. **A Teoria dos Signos na filosofia de Gilles Deleuze**: focos de elaboração semiótica em Proust e os Signos, Lógica do Sentido e O anti-Édipo. Tese (Doutorado em Filosofia) – Unicamp, Campinas, fev. 2012.

PARNET, C. L'Abecedaire de Gilles Deleuze. Entrevista Claire Pernet. **TV ARTE**, Paris, 1988 e 1989.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

A institucionalização do pensamento e a experimentação do filosofar: notas de um processo de formação filosófica

Sara Morais ROSA¹

Antes de qualquer inserção à temática aqui apresentada, é salutar afirmar que o presente trabalho tem na memória vivida seu ponto de ancoragem, e na ontologia do presente² sua economia. Nosso movimento de pensamento não busca as luzes da verdade que nos cegam com estúpida clareza, nosso exercício se faz no olhar atento para o que em nós há de obscuro. Este obscuro, ao qual fazemos menção, se delineou em anos de experiência com o ensino e com a aprendizagem em filosofia, a qual hoje nos exige, num exercício anacrônico, extemporâneo, pensar um presente já distante, mas que nos é contemporâneo como diria Agamben (2005). Atualidade que nos leva a percorrer nossos anos de graduação em Filosofia até nossas primeiras experiências com o ensino, desde uma

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. sara_moraesrosa@hotmail.com

² Neste sentido nos dirá Foucault: “Existe, porém, na filosofia moderna e contemporânea outro tipo de interrogação, outro modo crítico de indagação: é justamente o que vemos nascer na questão da Aufklärung ou no texto sobre a revolução. Essa outra audição crítica formula a questão: O que é a nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis? Não se trata aí e uma analítica da verdade, trata-se do que se poderia chamar uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos” (FOUCAULT, 1984, p. 268). Por isso, podemos afirmar, a partir de Foucault, que nossa investigação parte de uma ontologia de nós mesmos, de um presente no qual estamos implicados.

instituição de ensino formal, bem como os espaços informais nos quais também foi possível experimentar o ensino de filosofia, percorrendo as relações que levaram a um novo³ encontro com a Filosofia.

Ora, se nos propomos a falar de nossa relação com o ensino de filosofia, acreditamos, neste momento, ser imprescindível trazer, nas linhas rígidas deste trabalho científico, algo como o contorno quase impreciso da nossa própria experiência. Todavia vale ressaltar que não buscamos encontrar a gênese do nascimento do problema que nos afecta, e sobre o qual trabalhamos ao logo desde anos. Tampouco, ansiamos demarcar um lugar ao qual ele pertença, jamais conseguiríamos encontrar rigorosamente seu sopro original.

As diferentes relações de intensidades e afecção que a experiência com o ensino de filosofia nos proporcionou nos atravessam em diferentes direções e espaços do tempo. A cronologia aqui será mera formalidade da escrita, pois a intensidade que os problemas alcançaram não se fez de modo linear. E ainda que haja uma linearidade de fatos, a decifração dos signos e nossa entrega aos afectos não é. A cada novo modo de olhar para o mesmo problema, uma nova intensidade é sentida, e um novo sentido redescobrimos acerca do vivido⁴.

Entretanto, se para dissertar é preciso escolher um começo, partamos de nossas primeiras relações com a experiência do filosofar, as quais encontraram nas salas de aula da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campos da UNESP de Marília (FFC) um lugar

³ Falamos novo, pois já havíamos nos encontrado com a filosofia enquanto estudando o ensino médio, e posteriormente como estudante na graduação.

⁴ Por isso, ousamos dizer que este trabalho não encontra neste texto um final.

emergencial⁵. Em 2008, recém chegados ao curso de filosofia, vivíamos cada aula como um acontecimento novo e inquietante. Talvez pelo devir de um pensamento ainda imaturo, pela entrega a cada texto e leitura filosófica, ou pelo primeiro olhar tão apaixonado pela amante, Filosofia, tudo aquilo que vivíamos, e que nos dava a pensar, nós o experimentávamos como afecção, como problema a lançar-nos numa busca continua pelo saber filosófico.⁶

Não tardamos a perceber que toda essa efervescência dos signos amorosos, já nos semestres seguintes, parecia se diluir. O pensamento, antes inquieto, determinado e tantas vezes afoito, parecia não ser necessário naquele contexto. Antes um raciocínio rápido, e uma memória vasta pareciam nos servir melhor. Quanto aos problemas excitantes que nos eram apresentados em nossas aulas, aos poucos compreendíamos que não nos cabia pensar sobre eles, mas sim revisitá-los, munidos de duto entendimento, no lugar ilustre que a inerte vitrine da história da filosofia lhes concedera.

Neste interim, as aulas começavam e terminavam, as disciplinas findavam-se atestando-nos que os problemas que antes nos afetavam, as questões que nos violentavam, eram, no limite de nossa compreensão, apenas falhas rudimentares, como equívocos interpretativos ou mesmo o resultado de uma insuficiência teórica, e não uma questão legítima de âmbito filosófico. Neste contexto, a

⁵ Emergencial aqui tem dois sentidos. O primeiro é o de urgência no pensamento em dar conta daquilo que nos afetava e, em outro sentido, aquilo que emergia nas relações em que nossos afetos eram movidos a nos insurgir no pensamento.

⁶ Para Deleuze o signo é o objeto de um encontro, o início de um processo de aprendizagem, intensidade que, ao nos atravessar, nos força a pensar e buscar por um sentido. Há na obra de Deleuze uma pluralidade de signos. Por ora, podemos já afirmar que, neste primeiro momento, éramos movidos pelos os signos amorosos que nos afetavam com toda força de um amor que sempre insondável sempre nos esconde algo.

dúvida não era o início de uma caminhada pelo pensamento filosófico, e sim sinônimo de uma falta, uma falha que poderia ser facilmente corrigida por nosso professor e sua leitura sobre determinado autor.

Com o tempo, tornou-se um ato de sensatez acreditar que, no contexto acadêmico, o ensino de filosofia tinha outra finalidade, que não a promoção de um pensar filosófico, mas da apropriação adequada do conteúdo da Filosofia. Afinal, o fazer Filosofia, o pensar filosófico era o ofício dos grandes pensadores, dos renomados filósofos, e não dos mestres e doutores da área, quiçá de estudantes da graduação que, no limite, poderiam ser um dia historiadores ou comentadores. Aquela mesma sala de aula que nos proporcionava inquietudes, a essa altura havia se tornado solo infértil. Não éramos nós que deveríamos arar a terra do pensamento e dar condições de crescimento aos problemas que brotavam frágeis, o ofício que deveríamos dominar era o de colher com apreço os frutos já maduros da árvore da tradição. Nesse interim, tratamos logo de nos aquietarmos e contentarmo-nos com este modo de viver a filosofia. Aspirar ser um dia um comentador de uma grande obra filosófica já seria uma grande pretensão! Ora, já seria uma grande conquista sair da universidade como versados leitores.

O Ensino da Filosofia praticado nestes termos recebe notória crítica na obra Rancière (2007), o qual o destaca como um modelo de ensino consciencioso, que se exerce sobre o paradigma da transmissão conteudista. Por isso, dirá Rancière (2007, p. 11): “Em suma, o ato essencial do mestre era de explicar, de destacar os elementos simples dos conhecimentos e de conferir sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato que caracteriza os espíritos

jovens e ignorantes”. Desse modo, o ensino consciencioso concebe como ensino o próprio processo de transmissão de conteúdos e a compreensão das representações dadas como aprendizagem.

Seguindo a marcha da explicação, a *razão explicadora* do mestre é a única capaz de retirar da inércia a inteligência do aluno e garantir-lhe a instrução, a partir da compreensão adequada das representações verdadeiras que apenas o mestre pode acessar e transmitir-lhes. Esta *lógica explicativa* se legitima ao subtrair da relação de ensino e de aprendizagem o contato direto da inteligência do aluno com objeto do conhecimento, ou seja, ao invés do aluno estabelecer uma relação singular com o próprio objeto a ser conhecido, ele terá que conformar sua inteligência a um processo de assimilação das representações que o professor irá transmitir sobre determinado objeto em um processo de adequação de seu pensamento ao pensamento que o professor transmitiu como filosófico. Neste sentido, a aprendizagem do aluno permanece atada a um esforço de assimilação no qual ele reconhece o objeto sem que antes o tenha conhecido. Esta denúncia rancièriana circunscreve o processo da *explicação* no registro de uma projeção pedagógica fictícia, a qual fomos submetidos em nossa formação em filosofia, assim como são tantos outros aprendizes nas mais diversas instituições de ensino do país.

Todavia dois momentos divergentes devolveram a nossa caminhada acadêmica um respiro filosófico por tantas vezes sufocado, os quais nos lançaram no seio de uma problemática ainda maior. Nosso encontro com Antônio Trajano é o primeiro deles.

Antônio Trajano Menezes Arruda⁷, mestre renomado e com grande prestígio na academia, dono de uma sabedora invejável, lecionou como poucos, era atento às demandas dos estudantes e possuía uma relação singular com eles, se mantinha próximo, presente, característica que mais nos marcou nestes anos de convívio. Professor da Unesp desde 1975, lecionou diversas disciplinas como Introdução à Filosofia, Lógica, Filosofia da Linguagem, Teoria do Conhecimento, Filosofia Geral, Problemas Metafísicos e, em especial, trouxe ao curso de filosofia a modalidade de Turoria⁸, marca que singularizava o curso no país, tendo como um dos objetivos recuperar o relacionamento entre o mestre e o aluno.

Em nossa primeira aula de Tutoria, ou seria mais apropriado dizer encontro, a postura de nosso tutor já se destacava ao nosso olhar. Individualmente ele nos recebia em sua sala para dar, como ele mesmo diz, “uma atenção personalizada para um aluno, sem ter pressa de despachá-lo” (MORAES; GIROTTI, 2013, p. 12). Ao nos apresentar teses filosóficas, sugeria-nos que dissertássemos a respeito e, ensinando os caminhos da argumentação filosófica, orientava-nos a deixar nosso pensamento se exercitar. Teorias filosóficas, teses, axiomas e a tradição historiográfica não eram o ponto de chegada, tampouco o de partida. A construção de nossa própria relação com o tema/problema é que era. Por isso, nos pedia

⁷ Trajano, era Graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1969), Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1978) e Doutor em Filosofia pela University of Oxford (1985). Atuou como Assistente Doutor na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Como áreas de experiência destacam-se Filosofia, com ênfase em Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: auto-engano, ética, filosofia da mente, ciências cognitivas, educação e filosofia, e epistemologia.

⁸ Acontecimento que data 1990, tendo por inspiração a seu doutorado em Oxford, ele também e recebeu o incentivo de outros professores, como Maria Eunice Quilice Gonzales.

para, num primeiro momento, deixarmos os filósofos de lado de tal modo a termos de nos relacionar com o problema e sua intensidade.

Nosso tutor parecia ter claro seu objetivo, a saber, dar condições para que nosso pensamento se ensaiasse com liberdade, sem estar refém do pensamento ou as autoridades de um filósofo reconhecido. Para tanto, ensinava-nos a dar densidade e força aos conceitos que esboçávamos frágeis, para que, então, na economia de nossas argumentações pudéssemos defender as mais diversas teses, as quais muitas vezes ele mesmo nos desafiava a escrever. Começamos ali a afirmar, em nossas primeiras linhas, a possibilidade real de encontrar na academia um novo modo de trabalhar nosso pensamento. Sentíamos-nos, realmente, aprendizes de filósofo.

Os 50 minutos de encontro era pouco tempo para a densidade das discussões que naquela ocasião brotavam. Trabalhávamos a escrita argumentativa, os problemas filosóficos, a criação de conceitos, mas, principalmente, um novo tipo de relação entre aquele que aprende e aquele que ensina. Trajano não tinha por ofício ser um professor *explicador*⁹, tampouco se colocava como um transmissor da história da Filosofia, não mediava nossa relação com

⁹ Como já dissemos anteriormente, em grande parte dos modelos e sistemas de ensino está presente um paradigma pouco contestado que subsidia a modalidade do ensino como transmissão, a saber, a crença na necessidade de explicações. Neste sentido, somos costumeiramente levados por este controverso pressuposto a inferir que a tarefa do professor consista, então, em transmitir aos seus alunos os conhecimentos que ele possui, seguindo, para tanto, uma didática de ordem explicadora. Todavia, dirá Rancière (2007, p. 24) que “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de tudo, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só”. Segue-se disto que a relação direta do pensamento do estudante com o conhecimento acerca do objeto filosófico é transpassada pelas representações de uma autoridade superior como a do professor, assim, a inteligência do aluno permanece condicionado a mediação de seu professor, sem que consigo por si mesma experimentar uma relação singular com o que se aprende.

um pensar filosófico, apenas se preocupava em despertar no pensamento o seu exército genuíno e levá-lo ao encontro de suas consequências.

O convite a pensar sempre partia de realidade, e não dos livros, de um problema, e não da história. Por isso, para cada problema potencialmente filosófico, havia um grande esforço em torná-lo denso o suficiente para que não fosse silenciado por um olhar para a historiografia, mas para que sua realidade vociferasse para fora daquela pequena sala no departamento de filosofia da Unesp. Por fim, saímos exaustos de cada encontro, inundados de problemas, ansiosos por pensá-los uma vez mais na companhia deste que, para nós, era um reflexo nítido de um filósofo brasileiro.

Esta experiência de pensamento sob a guia do Professor Trajano durou um ano, com sorte cursamos Tutoria I e Tutoria II na presença viva de seu ilustre pensamento. Tempo esse suficiente para marcar profundamente nosso modo de nos relacionar com a Filosofia e perceber que, para além da Historiografia e do comentário filosófico¹⁰, os quais têm seus lugares salutares e de grande importância na formação filosófica, poderíamos nos atrever a ser aprendizes de filósofo e a pensar filosoficamente.

¹⁰ Queremos com isso deixar claro que compreendemos a importância dessas vertentes para a formação em Filosofia no País. Contudo acreditamos como Trajano que a: “Por essa razão, o ensino de Filosofia na Graduação deveria ser tripartidário. Não pode ser só filósofos formando os alunos. Em geral, filósofos não tem formação boa para ensinar a História da Filosofia; eles ensinariam, ao contrário, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Linguagem. [...]. Mas o departamento de Filosofia deve ter, de preferência, profissionais nas três áreas, que atuem no sentido de ensinar e formar comentadores, historiadores e filósofos” (MORAES; GIROTTI, 2013, p. 13).

Este acontecimento nos perseguiu deste então. Entretanto, muito abafado pelo modo diametralmente oposto de estudar as demais disciplinas do curso, todas historiográficas, a lembrança dessa experiência já meio amortizada permaneceu no decorrer dos anos como uma quimera.

Anos depois, em 2010, quando convidados a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)¹¹. Dessa vez, ocuparíamos lugares inicialmente ambivalentes, mas doravante complementares, o lugar do aprendiz

¹¹ As pesquisas que resultaram deste projeto podem ser encontradas nas seguintes publicações: resumos expandidos publicados em anais de congressos; ROSA, M. Sara; Oliveira, M. Jeuséte; Ambivalências na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Filosofia no Ensino Médio; In: 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília - ensino e aprendizagem como processos humanizadores: propostas da teoria histórico-cultural para a educação básica, 2010, Marília. Coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2010; ROSA, M. Sara; GARCIA, V. Amanda; OLIVEIRA, M. Jeuséte; PESSOA, B. C. Kátia; AZEVEDO, R. K. Laura; SALVADORI, T. Theo; SILVA, D. Éliton; SANTOS, S. Genivaldo; SILVA, P. Vandei; GELAMO, P. Rodrigo; Os limites do ensino de Filosofia: análise do material do programa São Paulo Faz Escola. In: II Encontro dos Núcleos de Ensino e I Encontro PIBID, 2010, Águas de Lindóia - SP. Anais do II Encontro dos Núcleos de Ensino e I Encontro PIBID, 2010. Trabalhos apresentados com resumos publicados e anais de congressos: ROSA, M. Sara; Algumas considerações sobre o Ensino de Filosofia: uma abordagem rancièriana. In: 6º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia; UNESP, 2011, Marília (SP). Caderno de resumos do 6º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP, 2011; ROSA, M. Sara; A (im) possibilidade do Ensino de Filosofia no Programa São Paulo faz Escola. In: Simpósio Doutra Ignorância 2011- Que Filosofia na Escola?; Universidade de Brasília, Brasília DF; Anais Simpósio Doutra Ignorância 2011- Que Filosofia na Escola? Pg.36; 2001; ROSA, Sara Morais da. Ensino de filosofia em espaços formais: à procura de um ensino não representacional. In: 7º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia; UNESP, 2012, Marília (SP). Caderno de resumos do 7º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP, 2012. Resumo expandido com previsão para publicação como trabalho completo: ROSA, M. Sara; O Problema da Lógica explicadora no Ensino de Filosofia. In: I Colóquio Nacional do Ensino de Filosofia: o que queremos com o filosofar na Educação Básica? (I CONEF) e III Encontro do GT: Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF; Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA); 2011.

da graduação em Filosofia e o lugar do professor de Filosofia da rede Ensino Fundamental do nosso Estado.

Neste Programa, articulamos o projeto “Os Limites do Ensino da Filosofia no Programa São Paulo faz Escola” com o objetivo de investigar as implicações do material didático de apoio ao professor e aos estudantes, oferecido pelo Programa São Paulo Faz Escola, para o ensino de filosofia. Fomos levados por esta experiência a entrever, nas sendas do ensino da filosofia, a emergência de tensões e problemas que, para além de uma dimensão pedagógica, configuram-se repleto de questões filosóficas, as quais nos mobilizaram e forçaram a reconhecer os limites e os entraves que as práticas, os espaços e as diretrizes acerca da formação filosófica deixaram como legado para a relação entre o ensino e aprendizagem em filosofia, e para o pensamento filosófico desde a instituição.

Inicialmente, as limitações didáticas encontradas em sala de aula nos causaram grande estranhamento, bem como o lugar majoritário que estas questões assumiam no espaço escolar. Em meio às disputas entre práticas de ensino mais efetivas e métodos didáticos adequados ao plano estabelecido pela escola, notamos que as problematizações filosóficas acerca do ensino eram pormenorizadas, quando não silenciadas por um ideário pedagógico dogmatizante. As questões concernentes à indisciplina, atividades avaliativas, quantidade de conteúdos transmitidos, aquisição de habilidades e competência pré-determinadas, pareciam ser as pautas mais urgente e realmente dignas de atenção da instituição educacional.

Contudo, ainda que ajustássemos nossa atuação docente à resolução destas demandas práticas e didáticas, a dúvida sobre o que

estávamos a fazer quando ensinávamos a filosofia se mantinha. Questão sobre a qual pouco se discutia institucionalmente, tendo em vista a total confiança docente em um tipo de “didática magna”, a suportar a todo e qualquer ensino, para todo e qualquer sujeito. Ora, não havia porque ser diferente em filosofia.

Por isso, a despeito da singularidade que cada disciplina abarca, de seus objetos de estudos, de suas diferentes metodologias e abordagens, o “modus operandi” de um professor que pretenda ensinar deveria se fazer o mesmo: transmitir seu saber. A premissa por traz desta crença era simples, ensinar é transmitir um saber, e aprender é compreender o saber transmitido.

A constante afirmação de um ensino como transmissão de saberes se fazia ao modo de um senso comum, como se este modelo de ensino já estivesse pressuposto no ato próprio de ensinar. Tão forte se fazia esse paradigma que não havia no ambiente das instituições de ensino sequer o lugar para estes questionamentos: como se ensina?; ou como se ensina a filosofia? Algo muito parecido com o modo de ensino ao qual estávamos submetidos na própria graduação.

Logo que assumimos nossas aulas, passamos a reproduzir o mesmo comportamento de nossos professores de graduação, ao molde de um ensino consciencioso. Todavia, tão logo, notamos que os efeitos de um ensino como transmissão de conteúdos se mostravam demasiado distantes daquilo que almejávamos promover com a Filosofia na vida daqueles estudantes. A necessidade de cumprir o currículo, a reprodução irrefletida e historicizada de conteúdos, a transmissão em ritmo de produção, pareciam furtar o tempo e a ambiência de nova relação com o pensamento e com o

filosofar. 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.

Aos poucos, ficou claro que este modelo de ensino, muito similar ao que vivíamos na academia, restringia a experiência do aprender a uma relação puramente abstrata com o objeto filosófico. Ao final desta experiência ensino/transmissão da filosofia havíamos cumprido nosso plano didático pedagógico, ora o conteúdo programático havia sido apresentado, as explicações se mostraram eficazes no momento avaliativo¹², visto o rendimento satisfatórios de nossos alunos, mas, para além dos conteúdos historicizados que eles aprenderam a reproduzir, não havia muito mais que a compreensão formal de um conteúdo.

Mas onde estaria a reflexão particular, a experiência subjetiva com a filosofia? Estas questões, neste momento, pareciam distantes, até mesmo menos importantes a que apropriação de saberes filosóficos. Ao final, não fazíamos nada além do que nossos professores propuseram na graduação, não ensinávamos a criar, mas a reproduzir, não promovíamos o ato de conhecer, e sim o reconhecer.

Nosso ofício enquanto professores de filosofia jazia refém do nosso próprio currículo. A burocratização da instituição de ensino, a esta altura, deixara os documentos e diretrizes pedagógicas para tomar o lugar das relações subjetivas da aprendizagem. Esta

¹² Em atividades avaliativas os alunos se preocupavam estritamente em reproduzir exatamente o que o professor havia dito em suas explicações, raramente alguém ensaiava seu próprio pensamento.

experiência como aprendizes de docentes no ensino formal possibilitou-nos conhecer e vivenciar os processos de ensino no ambiente escolar e perceber que, dadas as devidas diferenças no conteúdo, o modo consciencioso de ensinar filosofia está presente nos mais diferentes graus de ensino. Em outras palavras, desde que esteja presente em uma instituição de ensino formal, a transmissão, a memorização e a recongnição dos saberes filosóficos são, majoritariamente, procedimentos supervalorizados em detrimento da experiência do pensar.

Diante de tantas descobertas, angústias e inquietações que esta experiência com o ensino da filosofia nos trouxera, tornou-se imperativo investigar o que estávamos a fazer quando ensinávamos a filosofia, e como poderíamos promover uma aprendizagem filosófica neste contexto. Para pensar este problema, e tantos outros que afetavam nossos companheiros de projeto, houve a necessidade de criarmos um grupo de estudos, um lugar de partilha, de aprimoramento dos nossos conhecimentos, de investigação e pesquisa, mas sobretudo um lugar para experimentarmos outro modo de nos relacionarmos com a Filosofia e com os problemas que naquele momento nos afetavam com tanta violência.

Este foi nosso segundo momento de respiro filosófico ao longo de nossa formação acadêmica, o qual nos acompanhou para além dela. Nestas circunstâncias, sob o olhar atento de nosso orientador Rodrigo Pelloso Gelamo¹³, nasceu o *Grupo de Estudo e*

¹³ Rodrigo Pelloso Gelamo possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade do Sagrado Coração (1999), mestrado em Filosofia (2003) e doutorado em Educação (2009) pela UNESP/Marília. Atualmente é professor do departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília. Seu interesse

Pesquisa sobre o Ensino de filosofia (ENFILO). Composto inicialmente pelos estudantes de filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, cujas pesquisas se relacionavam com o ensino da filosofia, tantos os integrantes do PIBID, quanto os bolsistas da Programa de Extensão, encontravam neste ambiente um espaço de acolhimento de suas próprias questões e problemáticas.

Vale ressaltar que, até este momento, não havia na Unesp campus de Marília, nenhuma disciplina que se dispusesse a pensar as questões do ensino da filosofia. Esta temática costumava ser atribuída às disciplinas didáticas/pedagógicas, sendo assim, transferida a outros departamentos que não o de Filosofia. Ora, este cenário já nos permitia entrever algo que acontecia em diversas outras Graduações em Filosofia: o olhar desatento dos próprios professores de Filosofia face ao seu ofício, marca profunda da incapacidade de reconhecer este campo como um problema filosófico. Negligenciada por décadas, esta problemática precisou de muita pesquisa, e muita luta para conquistar seu espaço nos departamentos de Filosofia de todo país, e com a Unesp campus Marília não foi diferente.

Todavia, foi no ENFILO, que o ensino de filosofia na Unesp Campus de Marília, encontrou um solo fértil para suas questões. Enquanto espaço de promoção de saber, não dispensávamos a literatura filosófica, e nos dedicávamos a compreender como a tradição da filosofia tratara até aqui as questões que orbitam as relações com o ensino da filosofia. Porém, fundamentalmente,

de pesquisa está relacionado à problemática filosófica do ensino, especialmente do ensino da Filosofia.

enquanto espaço formativo de aprendizes de filósofos, ele extrapolava os conteúdos e o tratamento historicizado da temática, permitindo-nos habitar um ambiente de criação tanto de nossos problemas, quanto novos conceitos.

A esta altura nossas pesquisas e discussões evidenciavam que a estrutura institucionalizada do ensino da filosofia, na qual se impõem a disciplinarização do aprender, a transmissão conteudista, o reprodutivismo como técnica avaliativa, tudo em meio a uma temporalidade¹⁴ predeterminada para sua execução, eram as principais limitações para a experiência de pensamento filosófica do aprendiz. Premissa que nos instigou procurar, para além destas condicionantes, quais as possibilidades do ensino de filosofia fora das diretrizes e normatizações que regulamentam as instituições de ensino. Quais diferenças poderiam emergir em nossa relação com o ensino e com a aprendizagem filosófica se nos dispuséssemos a habitar um espaço desprovido dos compromissos formais e do todo consensual ideário pedagógico? Esta foi a questão que nos tomou de assalto e que no ENFILO ganhou maior densidade, transformando-se em um novo projeto de pesquisa a dar continuidade em nossas pesquisas sobre ensino e aprendizagem em filosofia, buscando uma experiência inédita com o ensino, com a aprendizagem, com o filosofar.

A fim de dar uma resposta a estas questões, criamos, em 2012, por intermédio do ENFILO, uma nova vertente do projeto

¹⁴ 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.

de extensão: “Ensino de filosofia em espaços não formais”¹⁵. O objetivo era deslocar os lugares fixos e seguros nos quais o ensino institucionalizado se alicerça, bem como oferecer aos seus participantes um espaço no qual o pensar pudesse emergir em toda sua potência de criação, sem a determinação prévia de habilidades e competências a se promover antes mesmo da experiência do pensar.

Almejavamos promover um espaço livre do currículo e da burocratização do conhecimento, ansiávamos nos dedicar à prática do pensar e à promoção de um novo modo de pensar a filosofia. Para tanto, convidamos alguns jovens (assistidos por uma instituição socioeducativa do Estado de São Paulo) a compor, com quatro estudantes do curso de graduação em filosofia, um espaço que pudesse transbordar as relações normativas e institucionalizadas nas quais a filosofia está imersa.

Contudo, abrir-nos a esta nova forma de ensino, que não reproduz os papéis da instituição, mas que resiste a ela, como lugar de possibilidade à emergência do pensamento, foi o grande desafio.

¹⁵ Para fugir desse registro que circunscreve o modo como devemos nos relacionar com o ensino e com aprendizagem da filosofia é que decidimos criar este projeto. Para a realização deste projeto, enviamos a proposta a uma instituição socioeducativa de semiliberdade em nosso município, a fim de convidar os jovens em cumprimento de medida judicial a realizar conosco encontros semanais, que poderiam ocorrer em diferentes espaços desde que marcados por relações desinstitucionalizadas e não formais. Tendo sido aprovado pela diretoria da instituição, fizemos o convite aos adolescentes que se encontravam em regime de internação. Convidá-los pareceu-nos mais do que justo, já que a participação deles não seria demarcada por uma obrigatoriedade institucional, mas por um livre desejo de participação. Este projeto só faria sentido se pensado, construído e executado com e por estes jovens e não para eles. Não queríamos levar a eles algo que uma equipe gestora havia decidido em suas reuniões de coordenação, imaginando qual seria a melhor forma de encaminhar questões, de escolher temas etc., mas, ao contrário, pensar em conjunto todas as atividades e tematizações nelas realizadas. Nove jovens atenderam ao convite e passaram a integrar as atividades do projeto.

Ora, era necessário, para o êxito do projeto que nós também conseguíssemos atuar em outro *modus operandi*, deslocando os lugares de professor, de alunos, os regimes de verdade, a tradição. Para assim, nos despir da rigidez didática e de tantas outras normatizações que regem o ensino, e assim vislumbrarmos apenas os problemas filosóficos em toda sua intensidade, sem assumir o lugar de mediador entre o conhecimento filosófico, e os demais participantes.

Em nossos encontros, as reflexões tinham sua origem na partilha de experiências singulares, ora trazidas pelos participantes, ora por nós. Aquilo que de algum modo parecia guiar nossa afecção era o que ganhava densidade. Os problemas da história da filosofia não eram predispostos em nossos encontros, nossas problemáticas emergiam de acontecimentos reais, e não de um decalque hipotético sobre a realidade das nossas vivências. Refletir sobre nós mesmos, sobre o nosso presente e aquilo que nele nos inquietava era o que nos movia e nos fazia tratar com seriedade nossas questões, bem como a profusão de pensamentos e saberes que a partilha em grupo nos permitia alcançar. Assim procuramos caminhar e decifrar o sentido que estes problemas permitiam revelar.

Entretanto, tão logo percorremos estes novos meios de nos relacionar com o ensino da filosofia, com a aprendizagem filosófica e com a experimentação do pensar, ora nós, ora nossos interlocutores solicitavam continuamente, nestes encontros, a necessidade de buscar no referencial filosófico da tradição, não uma nova possibilidade ao pensar, mas sim o valor de verdade do pensamento que ali emergia. Era nítido que havia sempre nesta relação, uma certa relutância ao livre pensar, como se algo nos escapasse sempre e nos

colocasse como devedores. A todo momento, os papéis conscienciosos de professor e de aluno eram reivindicados, evocando como urgente o arcabouço historiográfico da Filosofia para assegurar a possibilidade da expressão, e a autoridade do Filósofo/Mestre para legitimar o saber supostamente adquirido, para então, somente então, atestar se havíamos de fato filosofado nestas circunstâncias.

Ora, a resposta para a questão se, de fato, havíamos filosofado, muitas vezes, nos soava negativa. Mas, tantas outras vezes, poderíamos dizer um sonoro sim. Todavia, cada ensaio de pensamento emergente que pudesse diferenciar-se do referencial da tradição, em um movimento inconsciente, julgávamos como um pensamento frágil e pouco sustentável, por assim dizer, pouco filosófico. Assim, caminhamos sempre buscando resistir, mas, muitas vezes, nos rendendo à sombra de uma imagem do pensar filosófico que nos cegava diante das intensidades que se disparavam do interior daquela experiência desafiadora.

Tanto para os participantes convidados, como para nós que promovíamos este projeto a convivência com dúvida era constante, estava presente nos discursos a expressão certa tibieza com relação àquela experiência, seria ela realmente filosófica? Não obstante, acreditávamos todos que apenas a autoridade de um filósofo poderia nos dar essa garantia, por isso recorriamos a todo momento ou história da filosofia, ou ao próprio filósofo, seu comentador, um professor, um livro didático, algo que validasse e que atestasse que naquele movimento do pensar, estávamos a fazer a mesma experiência que faz um filósofo em seu ofício, pensar filosoficamente.

Tal necessidade nos evidenciou que daquilo que projetamos, para aquilo que experimentamos de fato, pouco havíamos nos distanciado das relações permitidas pela Filosofia de cunho institucionalizada, pois apenas acreditávamos ter filosofado quando reproduzíamos um conteúdo filosófico já instituído. Tão logo, ao término de nosso projeto, qual não foi nossa surpresa ao descobrir que estávamos do lado de fora das instituições, mas que o processo da institucionalização já estava dentro, no interior do nosso pensamento.

Embora nos fosse imperativo procurar lugares de resistência ao pensamento, e de pura experimentação, este acontecimento vivido com a filosofia em ambiente não formal, mas que permaneceu institucionalizado nas relações, marcara a nossa impossibilidade de fugir à presença de um referente, de uma representação adequada àquilo que a instituição escolar, e a acadêmica estabeleceram como padrão ao modo de filosofar. Em outras palavras, a incapacidade de nos livrarmos da necessidade de uma designação verdadeira a legitimar e confirmar se de fato pensávamos, quando estávamos a pensar.

Embora estes acontecimentos ressoem inatuais, apenas no tempo presente conseguirmos delinear neste *platô* as intensidades que nos atingiram para assim estar à altura destes acontecimentos. Por isso, os trazemos aqui como tensionamentos, como pontos de irrupção da experiência vivida, sob a forma de um acontecimento singular, e que mais adiante poderá se atualizar na forma de problematização geral. Desde a graduação, nossa problemática face a relação entre pensamento filosófico, ensino e aprendizagem já se desenhavam em diferentes nuances, sempre a perseguir nossas

pesquisas tangenciando nossas investigações, bem como nossas vivências, ora dentro da academia, ora na prática escolar.

Se operarmos um retorno ao início de nossa narrativa veremos que há dois momentos que se destacam ao longo de nossa formação, ambos dentro da instituição, mas que operam de modo contrário ao processo que majoritariamente nos formou. Tanto o espaço de ensino da disciplina Tutoria, tanto quando o ambiente de estudo do ENFILO, apresentavam-se como espaços formativos dentro da instituição de ensino, porém ofereciam-nos experiências que extrapolavam o contexto do ensino consciencioso, ao modo crítico como Rancière (2007) o concebe, da aprendizagem meramente reprodutivista, bem como da relação abstrata com o pensamento filosófico, propondo-nos atuar como aprendizes de filósofos e não apenas aprendizes da Filosofia, buscando criar novos sentidos e não apenas compreender apenas as designações e significações atestadas como verdadeiras pela tradição historiográfica da Filosofia. Nesta perspectiva, nosso problema passou a se desenhar sobre os seguintes contornos: o que acontecia nestes lugares onde a relação com o pensamento filosófico ultrapassava a instituição e nos lançava em uma experiência singular com o filosofar?

Se pudermos aqui, com ousadia, ensaiar uma resposta, acreditamos que esta se situe na relação entre a *desinstitucionalização* da experiência de pensamento filosófica, e na promoção de uma relação direta entre o aprendiz com os próprios problemas/signos. Ainda que o termo desinstitucionalização não esteja presente na obra de Deleuze, vamos neste momento nos servir de seu pensamento para dar à esta noção as condições possíveis.

Para Deleuze, o sujeito elabora meios artificiais para a satisfação de suas tendências, como uma forma organizada de sanar seus instintos surge a instituição. Sendo assim, a instituição atua sempre por intermédio de um sistema organizado de meios e modelos positivos de ação. Dirá Deleuze (2004, p. 19):

Toda instituição impõe ao nosso corpo, mesmo em suas estruturas involuntárias, uma série de modelos, e dão à nossa inteligência um saber, uma possibilidade de prever e de projetar. Reencontramos a seguinte conclusão: o homem não tem instintos, ele faz instituições.

Cumpramos ressaltar neste momento, que não encontremos na filosofia da diferença uma preocupação expressa acerca do que chamamos de *institucionalização*¹⁶ no pensamento, todavia há nas obras de Deleuze noções e conceitos que, de algum modo, podem ser pensados em esferas diferentes das originárias, a partir das quais podemos extrapolar as significações dadas. Isto se faz possível uma vez que, o procedimento adotado aqui não se encerra em um modo pensar sobre as verificações e os critérios de valor das proposições e noções deleuzianas. Mas antes, trata-se de um pensar com este mesmo autor, os problemas que nos afetam, empenhando-nos em articular seu pensamento diferencial, e o que ele nos dá a pensar,

¹⁶ Nosso problema não devém de uma investigação estrutural e literal do conceito de institucionalização, dentro da obra deste autor, seria despropositada. O que nos interessa, sobretudo, nesta pesquisa é pensar com Deleuze um novo olhar sobre a estas relações bem como, de que modo através dos conceitos expressos podemos encontrar um lugar profícuo para a emergência de outro modo de pensar, que se abra à criação de novos conceitos.

com outros domínios que não foram necessariamente propostos em seu conjunto de obras.

Posto isto, nos é possível partirmos da sua noção de instituição, como atividade constitutiva de modelos dos quais não somos conscientes, e chegarmos à noção de *institucionalização do pensamento*, como um processo institucional que engendra no próprio pensamento modelos do que significa pensar. Logo, o movimento inverso, de ruptura e fuga a este modelo, é o que pretendemos nomear *desinstitucionalização* do pensamento, enquanto meio de romper com esse processo de sistematização ordenada.

Nesta perspectiva, acreditamos que reconhecer que os limites para a experiência livre do pensamento ultrapassaram a instituição e passaram a integrar nosso próprio modo de pensar é concluir que institucionalização do pensamento se tornou um processo, muitas vezes inevitável, no interior das instituições. Ora, se fizermos uma tentativa de aproximar ainda mais esta noção do campo conceitual deleuziano, veremos que a presença da institucionalização no pensamento revela-nos as marcas de um pensar refém de um processo ainda maior.

Deleuze, em *Diferença e Repetição* (2006), aponta para a existência de uma imagem ubíqua e dogmática do que significa o *pensar*. Esta imagem, a qual ele dirá, dogmática, se erige a partir de dois pressupostos, a saber, os *objetivos* e os *subjetivos*.¹⁷ Nesta

¹⁷ Os *pressupostos objetivos* caracterizam-se por servirem às ciências e também à filosofia, e são os conceitos explicitamente supostos por um conceito dado, ou ainda supostos em teoremas, ou mesmo em problemas. Estes atuam como leis e axiomas, consolidando-se como aquilo que inquestionavelmente todos sabem. No tocante aos *pressupostos subjetivos*,

perspectiva, não é difícil entender porquê as discussões sobre ensino de filosofia e da aprendizagem filosófica, ainda que sistematicamente investigadas, apresentem-nos poucas soluções para os problemas relativos à impossibilidade de se fazer uma experiência de pensamento filosófica desde a instituição, uma vez que, como pano de fundo destas relações parece haver uma imagem dogmática constitutiva do que seja pensar filosoficamente, como um pressuposto que atua no obscurantismo das relações institucionais.

Esta *imagem dogmática do pensamento*, que resultado do processo de institucionalização do pensamento, encontra-se nos cânones metodológicos, e até mesmo nas teorias do conhecimento mais ortodoxas. Em tais vertentes, o ato de pensar é entendido, em grande medida, pelo viés de uma representação, a qual se dá em face de um referencial dado. Pensar, neste sentido, configura-se em um *pensar por imagens* pré-concebidas.

Ao longo de sua investigação Gilles Deleuze realizará uma crítica a este modo de *pensar por imagens*, e partir deste momento, apoiar-nos-emos em sua obra para compor nossa problemática. Dentre os oito postulados¹⁸ que Deleuze destaca como fundantes desta imagem do pensamento, o “modelo da reconhecimento” e o

esses necessitam da elaboração racional, visto que não estão explicitamente dados. Por isto, se ocupam em demonstrar o que está implicitamente compreendido em suas premissas para poder, então, chegar à conceituação. Segue-se que eles se nos apresentam através da forma expressa do “todo mundo sabe”.

¹⁸ São eles: O princípio da cogitatio universalis; O ideal do senso comum; O modelo da reconhecimento; O elemento da representação; O negativo do erro; O privilégio da designação; A modalidade das soluções e O resultado do saber.

“elemento da representação” são os que mais se aproximam da noção de institucionalização do pensamento que tentamos aqui construir.

O modelo da reconhecimento instaura sempre, e de modo essencial, a constituição de modelos e conformações de um objeto, sob a forma do *Mesmo* pela identidade do conceito. Essa determinação conceitual implica uma análise em comparação aos predicados possíveis e seus opostos, que devem estar, por uma concórdia das faculdades, em analogia com seu respectivo objeto. Todavia, quando a força da reconhecimento ultrapassa a relação com os objetos e se coloca no âmbito dos valores aferidos a estes objetos, sob a suposta configuração de um pensamento, uma ideia, ou um juízo acerca destes, sua adoção torna-se um elemento limitados da experiência livre do pensar.

Na esteira do modelo da reconhecimento caminha, também, o modelo de ensino da filosofia pelo qual passamos em nossa formação e que posteriormente reproduzimos enquanto professores. Assim, ele opera a favor da conformidade do pensamento do aprendiz a um enunciado legitimamente filosófico, perspectiva similar ao princípio da explicação e compreensão fundantes do ensino transmissor, o qual fixa o pensamento do aluno na inércia e da manutenção destas verdades filosóficas, e investindo sua potência no reconhecimento e reprodução de modelos.

Do mesmo modo, a representação que impede o pensamento de diferenciar-se em face de seus pressupostos, mantendo-o fixo nas mesmas formas de reconhecimento, de reconhecimento e identificação, ainda que em variação de graus. Neste registro o ensino da filosofia se serve deste sistema representacional, convertendo-se na comunicação de verdades

filosóficas, de enunciados abstratos e significações preconcebidas que tão somente atingem seu interlocutor enquanto representações que seguem os esquemas de identidade, oposição, analogia e semelhança, em face de um objeto filosófico.

Por conseguinte, a experimentação do livre pensar, tão cara ao nosso propósito enquanto professores e aprendizes de filósofos, foi atenuada pela marcha da tradição que elege como primeiro motor a enunciação das verdades filosóficas, das proposições abstratas e das significações preconcebidas que tão somente nos atingiam, bem como aos nossos interlocutores enquanto representações verdadeiras.

Por isso, vimos tantas vezes, ao longo de nossa formação, nossos próprios problemas serem silenciados em função do domínio mudo das representações filosóficas verdadeiras e seus padrões de reprodutibilidade. A emergência de qualquer diferença caberia apenas o status de uma falsa representação, ou um erro, jamais a criação de um novo conceito, outra perspectiva face um problema, ou mesmo de um pensamento genuinamente filosófico por parte daquele que aprende.

Ora, se mais uma vez podemos lançar uma hipótese acerca dos acontecimentos filosóficos que marcaram nossa caminhada formativa, como as memoráveis tutorias com o Professor Antônio Trajano, bem como em nossos encontros no ENFILO, confirmaríamos assim a característica desinstitucionalizada destes ambientes e sua constante preocupação em oferecer uma experiência de pensamento filosófica singular, como uma linha de fuga a abrir-se para um pensamento diferencial.

Neste sentido, acreditamos que as interfaces do pensamento de Deleuze com a problemática aqui levantada, podem produzir desvios profundos, como linhas de fuga que escapem às linhas duras e pouco flexíveis do pensamento institucionalizado. Ao fim, nos cabe acenar à desinstitucionalização do pensamento como uma variação que ao afetar um sistema instituído o impediria de se homogêneo, sendo assim linha de fuga possível.

Em suma, talvez tenha sido está maior das experiências filosóficas vivida ao longo de nossa formação, o ato de resistir, de buscar linhas de fuga, de escapar ao modelo institucional de pensamento filosófico. Resistência que só foi possível uma vez que encontramos aqueles que ousaram despir nosso olhar do prisma institucional, fazendo nascer em nosso próprio pensamento a coragem de pensar, de produzir algo real, e de criar vida. À coragem de todos aqueles que, conosco, um dia se permitiram e nos permitiram experimentar pensar filosoficamente, nossa profunda gratidão.

Referências

AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. São Paulo: Ed. Graal, 2006.

_____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Ilha Deserta e outros textos**. Editora Iluminuras, 2004.

_____. A ideia de gênese na estética de Kant. **Revue d'esthétique**, v. XVI, n. 2, abr./jun., Paris, PUF, p. 113-1361, 1963. Trad. Cíntia Vieira da Silva.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, M. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, M. **O que é um autor?**. Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

_____. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. O que é o iluminismo. *In*: ESCOBAR, C. H. (Org.). **Michel Foucault**: dossiê. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

LOPES, R. B. Esboço para um pensamento da diferença e do devir deficiente na educação. **Childhood & Philosophy**, v. 12, n. 24, p. 277-308, 2016.

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

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. (Orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 259-271.

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

PINTO, S. C.; ROSA, S. M.; GELAMO, R. P.; GARCIA, A. V.; MENEZES, M. P.; Ensino de filosofia em espaços não formais: notas de uma experiência. **Rev. Educação**, v. 40, n. 3, 2015.

RANCIÈRE, J. **O mestre Ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Ensino de filosofia e o campo problemático das ideias

Rodrigo Barbosa LOPES¹

Notas para uma introdução

Disciplina acadêmica? Campo de investigação? Área de estudos? Afinal, o que é **ensino de filosofia**? Em busca de ensaiar uma resposta, ora nos deparamos com aqueles que hesitam falar, não importa o quê. Ora com aqueles que advertem não se tratar **de**, mas ensino **da** filosofia. Não poucas vezes com aqueles, sobretudo a maioria de nós, que, há muito refletindo o sobre o tema, ensaiam retóricas que fazem proliferar as respostas à medida que variam os pontos de vista. Mas isso sequer se parece com uma alternativa à questão, ainda que vista de longe. Contudo, uma coisa é certa. Pensar o ensino de filosofia não é falar de sua transmissibilidade. Seria isso um paradoxo ou uma aporia? Na verdade, nem uma coisa, nem outra. Partimos da alternativa de pensar o ensino de filosofia como problematização, lançar a questão sobre o ofício, quando não a arte, de ensinar filosofia. Com efeito, a questão a ser lançada não poderia ser outra que não a formulação de um campo problemático das ideias. Este é o argumento que desenvolveremos aqui. Ademais,

¹ Professor de Filosofia - Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus Presidente Prudente.

nada há de óbvio em começar com uma pergunta, desde que os problemas sejam bem colocados. Isso significa dizer que não começaremos pela definição – ao modo da pergunta **Que é? Qual o fundamento?** –, mas pela colocação de problemas que dão ao ensino de filosofia um sentido determinável, que fazem dele uma questão determinada na história do pensamento.

Antes, porém, colocaremos em evidência uma questão que pode bem servir ao propósito de uma introdução, quando não à ideia de uma aproximação, ao tema da filosofia e do seu ensino. Contudo, nem de longe o intuito é validar alguma tese corrente em detrimento de outra que, por razões distintas, parte de premissas diferentes ou que não compartilha os mesmos resultados. Nada disso importa, porque não propomos fazer uma análise do tema ao modo de uma síntese ideal de concepções divergentes – ou seja, uma síntese dos universais como produto da razão dialética –, mas ao modo de uma problematização. Sobretudo, porque, é o modo de fazer, isto é, de operar o campo problemático das ideias que tem relevância neste exercício de pensar o ensino de filosofia como problematização².

É verdade que “ensinar” tem a ver com instruir, transmitir, dar a conhecer a alguém; que tem a ver com a mediação do conhecimento, motivo pelo qual a didática emula o epíteto de ciência magna. E já que o ensino escolar não é uma atividade espontânea, menos ainda privada ou individual, “ensinar” tem a ver também com currículos, objetivos de aprendizagem, metodologias,

² O estudo dos modos de problematização e sua relevância para o ensino de filosofia serão analisados adiante. Contudo, indicamos três trabalhos nos quais Foucault fez referências ao tema: *O que são as Luzes?*; *Polêmica, política e problematização*; *O cuidado com a verdade*, publicados em 1984 e depois reunidos em um mesmo volume por ocasião da edição francesa de *Ditos e escritos* (Cf. FOUCAULT, 1994c, p. 562-578; 591-598; 646-649).

conteúdos programáticos. Muitos defenderiam que tudo isso é relevante, o que é uma verdade, porém um problema permanece sem ser colocado. Permanece oculto o pressuposto implícito que confere ao ensino esta boa vontade e a crença no pensamento naturalmente orientado à verdade. Tudo se passa como se o ensino dispusesse dos meios que despertam no homem a boa vontade para conduzi-lo a aprender, a cultivar a amizade pela verdade e pelo conhecimento. Falamos, é claro, por analogia sobre o ensino, mas é em relação à filosofia que essas questões não cessam de ser formuladas. Precisamente, porque resulta da identificação do pensamento com a forma geral da representação, ou da reconhecimento, o elemento implícito dessa imagem da filosofia: o princípio de uma *cogitatio natura universalis*.

Este elemento consiste na posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento natural, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de uma boa vontade do pensador e de uma natureza reta do pensamento. É porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar (DELEUZE, 1993, p. 171).

Nesta peculiar e original crítica do pensamento filosófico, que foi *Diferença e repetição*, Gilles Deleuze reiterou em outra parte a ressalva que pesa contra a situação a que o pensamento está subjugado:

Lembremo-nos dos textos profundos de Heidegger, mostrando que, enquanto o pensamento permanece no pressuposto de sua boa natureza e de sua boa vontade, sob a forma de um senso comum, de uma *ratio*, de uma *cogitatio natura universalis*, ele nada pensa, prisioneiro da opinião, imobilizado numa possibilidade abstrata... (DELEUZE, 1993, p. 188).

Pois bem. A questão que trouxemos à baila se refere, portanto, ao problema dos pressupostos em filosofia. É inegável a importância de *Diferença e repetição* neste caso, razão pela qual escolhemos pautar a análise na crítica de Deleuze à imagem dogmática da filosofia, segundo a qual o pensamento coincide com a representação: “pensar é representar”. É verdade que este problema pertence de direito à filosofia, contudo não pertence menos ao seu ensino. A razão é simples: tanto quanto não há filosofia sem uma imagem do que significa pensar, não há ensino que seja isento de concepção.

Ambos os fragmentos citados anteriormente remetem a análise para o problema do pressuposto implícito ao pensamento. Enquanto os pressupostos objetivos são os conceitos explicitamente supostos por uma dada noção ou concepção, aquele é de um tipo especial: segundo Deleuze, ele tem a forma de **todo mundo sabe...** “Todo mundo sabe antes do conceito e de um modo pré-filosófico... todo mundo sabe o que significa pensar e ser... de modo que, quando o filósofo diz ‘Eu penso, logo sou’, ele pode supor que esteja implicitamente compreendido o universal de suas premissas, o que ser e pensar querem dizer...” (DELEUZE, 1993, p. 170). Tal pressuposto implícito à filosofia é, na verdade, um duplo. A noção do pensamento como exercício natural de uma faculdade supõe, por

um lado, a boa vontade do pensador e, por outro, a boa natureza do pensamento. Nunca é demais recordar que tal é a forma e o discurso da representação: **é porque todo mundo pensa naturalmente que se presume que todo mundo saiba implicitamente o que quer dizer pensar.**

O pressuposto da **boa vontade**, da **boa natureza...** Tudo isso remete a filosofia não à criação de um conceito, de uma concepção específica, mas à forma da representação ou da reconhecimento em geral. Significa dizer que “pressuposto” é o que é universalmente aceito, e que tal universalidade é apenas a forma do que significa pensar, não sobre o que é pensado. Trata-se, portanto, da aceitação de uma filosofia que não é histórica e culturalmente situada, mas de uma imagem pré-filosófica e natural sobre o que significa pensar: “A forma mais geral da representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa vontade. O pressuposto implícito da Filosofia se encontra no senso comum como *cogitatio natura universalis*, a partir do qual a Filosofia pode ter seu ponto de partida” (DELEUZE, 1993, p. 171). Tal pressuposto do pensamento, Deleuze o denominou de imagem dogmática ou ortodoxa:

Os postulados em filosofia não são proposições que o filósofo pede que se lhe conceda, mas, ao contrário, temas de proposições que permanecem implícitos e que são entendidos de um modo pré-filosófico. Nesse sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. De acordo com esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui

formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é *sobre* esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem que já prejudica tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto a do ser e do ente (DELEUZE, 1993, p. 172).

Em outras palavras, a suposição de uma tal imagem para o pensamento é o que constitui o pressuposto implícito da filosofia em seu conjunto. Mas ela se refere tão somente às coordenadas do pensamento, não sobre as filosofias no tempo. O problema dos pressupostos diz respeito, portanto, não às concepções, mas às coordenadas pelas quais pensamos o que pensamos: “Por imagem do pensamento não entendo o método, mas algo mais profundo, sempre pressuposto, um sistema de coordenadas, dinamismos, orientações: o que significa pensar, e ‘orientar-se no pensamento’” (DELEUZE, 1992, p. 185). Desse modo, o problema do pressuposto implícito da filosofia é inteiramente o problema da suposição de uma imagem dogmática que orienta o pensamento na direção do ideal do senso comum.

Ademais, resta explicar como o enlace do pressuposto implícito da filosofia com esse ideal, ou *ratio*, resulta na assimilação do conceito filosófico pelo postulado da reconhecimento como modelo transcendental do pensamento. É nesta operação de síntese ideal que podemos encontrar a transposição ao ensino dos pressupostos que enformam a ortodoxia do pensamento na filosofia. Contudo, este assunto será examinado na próxima seção. Sobre o que vimos

analisando, todavia, gostaríamos de dizer que não defendemos a elaboração de um método ou conjunto de axiomas para conduzir o pensamento segundo uma ordem universal e, por conseguinte, de como a filosofia deve ser ensinada. Preferimos, ao contrário, cultivar um interesse amplo pela atualidade da filosofia ou pela inventividade do pensamento filosófico na atualidade, que mais tem a ver com o que Nietzsche chamava de “inatural” ou “intempestivo”: o projeto da filosofia como **ato de pensamento**. Nesse caso, pensamos que Gilles Deleuze poderia ser lembrado com referência ao que disse Richard Rorty (1994) sobre os “filósofos edificantes” em oposição à imagem dos “filósofos sistemáticos”: que oferecem não verdades ou argumentos universais, mas a experiência de pensamento, a urgência de pensar a experiência e a experiência de pensar filosoficamente. Este nos parece ser, igualmente, o caso de outro filósofo que aludiremos nestas páginas: Michel Foucault. Sua importância ficará evidente quando explanarmos sobre ideia do ensino de filosofia como modo de problematização do pensamento.

Para completar o sentido do que explanamos até aqui, ganha destaque a apresentação ao público brasileiro da tradução da obra *Empirismo e subjetividade*, na qual Luiz Orlandi afirma que “em vez de praticar exclusões que acabam reiterando falsas noções de progresso em filosofia, um dos mais fecundos interesses dos estudos filosóficos é participar atentamente desse cruzamento de ideias díspares, desvelando paisagens inesperadas nessa vasta síntese disjuntiva que é o pensamento conceitual.” (Contracapa)³. Considerando-a desde o ponto de vista do tema analisado, essa afirmação apoia o argumento de que, face à constelação de ideias que

³ DELEUZE, 2001.

abrem campos variados de temas e conceitos, fazer e ensinar filosofia tem a ver com um exercício muito específico de pensamento. Qual seja, de desbravar a disponibilidade do pensamento filosófico, propiciar o enfrentamento com a tradição, lançar o desafio de trabalhar os saberes formalizados, dialogar com os autores e revisar os conhecimentos acumulados em face dos desafios atuais. Tudo isso é importante, porque sem esse trabalho do pensamento, ao mesmo tempo solitário e povoado de conceitos e experiências, não haveria uma palavra a dizer sobre o que ele pode ter de novidade, de invenção. Principalmente, porque é nesta viragem que o novo salta aos olhos, que a criação em filosofia é mais uma vez possível. É nesse sentido que compreendemos o que disse Deleuze (1969, p. 15) a respeito dos estoicos: “O gênio de uma filosofia se mede em primeiro lugar pelas novas distribuições que impõe aos seres e aos conceitos”.

Notas para pensar o ensino de filosofia

1. Posição e criação de problemas

Algo se passa com a filosofia que impede perfeitamente que o novo e a criação surjam no pensamento. Talvez, algo da ordem do que Foucault chamava de analítica da verdade⁴, ou do que Deleuze chamou de imagem dogmática do pensamento, como analisado anteriormente. Tudo se passa como se os problemas, que desafiam

⁴ Nas palavras de Foucault (1994c, p. 687), trata-se de uma “tradição da filosofia que coloca a questão das condições sob as quais um conhecimento verdadeiro é possível”.

os saberes constituídos, apenas pudessem ser apresentados segundo a forma das soluções possíveis, para que, no instante seguinte, a propositura de um determinado problema pudesse enfim existir de direito. Falamos, nesse sentido, sobre certa precedência real, não obstante lógica, das respostas em face das perguntas; das soluções em face dos problemas; dos resultados em face da pesquisa; da pura determinação em face do indeterminado. Em conformidade com esse estado de coisas, conclui-se apressadamente que as condições para que o pensamento ocorra sejam maiores que o condicionado, ou seja, que o que está condicionado na forma de **questão** ou de **problema** deva ser dito eminentemente das soluções. Esta é, pois, a prerrogativa de uma anterioridade formal – talvez nos termos de uma escolástica tardia em relação ao pensamento contemporâneo – que define a natureza dos problemas solucionáveis ou inconclusos; indeterminados, indefinidos ou bem colocados. Influenciados por tal argumentação com aspirações à verdade, cometemos o mais terrível dos juízos: sentenciamos o pensamento ao que é apenas possível, o pensamento aprisionado ao já pensado, estipulado e medido pela forma da representação.

Mas não é precisamente contra essa tomada de decisão que se pretende considerar o pensamento como uma experimentação e uma problematização? E não seria esta alternativa a que melhor expressa o ensino de filosofia como uma **problematização do pensamento**? Ela é, na verdade, a alternativa que passaremos a examinar. Contudo, ela não pode ser colocada de pronto. Primeiro, é necessário que a crítica à identificação do pensamento com a forma da representação seja desdobrada na análise de um duplo que constitui o postulado da reconhecimento: o ideal do senso comum e o

bom senso “como a coisa do mundo mais bem repartida” (DELEUZE, 1993, p. 173). De fato, não apenas de direito, esses são os elementos implícitos da imagem ortodoxa do pensamento. Não são acidentais ou complementares. São originais, uma vez que deles derivam duas ordens da generalidade: a ordem qualitativa das semelhanças, e a ordem quantitativa das equivalências. Também, porque é neste ponto de inflexão que vemos o ensino da filosofia replicar os mesmos pressupostos, uma circularidade da qual não se sai facilmente. A não ser que...

A não ser que se renuncie à forma da representação bem como ao elemento do senso comum. Segundo Deleuze (1993, p. 173), é “como se o pensamento só pudesse começar, e sempre recomeçar, a pensar ao se libertar da Imagem e dos postulados”. Obviamente que isso não é uma solução, mas algo diferente. Colocar problemas, cria-los, é determinar uma posição do conceito, não lançar perguntas em série. É uma problematização. O conceito de **ideia**, por exemplo. Não é o mesmo em Platão, Descartes ou Kant. Apesar da generalidade que faz o pensamento operar por semelhança e igualdade, consentindo mais similitude do que o conceito pode suportar, “ideia” não é o mesmo conceito para esses filósofos. Na medida em que os conceitos são apenas possibilidades, é preciso dar-lhes uma posição, sem a qual o pensamento permanecerá preso a uma possibilidade apenas abstrata. O conceito de **ideia** para cada um desses filósofos corresponde a gradientes diferentes de problemas.

Logo, se os problemas não são os mesmos, também os conceitos não o serão. “Na verdade, os conceitos designam tão somente possibilidades. Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade” (DELEUZE, 1993, p. 181). Mais importante que o conceito é o problema que o determina. Portanto, pensar pela representação não é o mesmo que pensar como problematização. E tal diferença sobrevém ao ensino, tanto quanto à própria filosofia.

Voltemos ao problema dos postulados. É como se tudo o que há para pensar fosse conforme à ordem das soluções, restando apenas encandeá-las segundo premissas mais ou menos universalmente compartilhadas. Mas este é o caso dos pressupostos implícitos. Por outro lado, os pressupostos objetivos estão dados explicitamente, são comunicáveis segundo regras bem conhecidas. Este é o caso da ciência, mas também do ensino em certo sentido. Neste segundo, eles estão dados publicamente: os projetos pedagógicos, os currículos, as políticas públicas, as novas tecnologias etc. Poderíamos até dizer que são, portanto, universais de comunicação. Ora, não há ensino escolar que possa ignorá-los, embora seja sempre possível modificá-los de acordo com regras bem definidas e irreduzíveis a um modelo ou outro. O que há, em contrapartida, é uma profusão de modelos e metodologias de ensino, das tradicionais às ativas ou centradas no estudante. Contra nada disso fazemos oposição. O problema reside em pressupostos de outro tipo, subjetivos ou implícitos. Voltamos de certo modo ao ponto de início.

Assim pois a questão... O que o ensino de filosofia tem a ver com o pensamento segundo a forma da representação? Quais são as correspondências? Antes de tudo, tem a ver com o que foi explicado: o problema dos pressupostos implícitos. Eles correspondem a uma ortodoxia do pensamento que remete a filosofia à representação, e esta, ao ensino da filosofia. Repetidamente, uma coisa e outra são lançadas em uma circularidade onde a diferença é impossível, já que tomaram o seu lugar o duplo aspecto do ideal do senso comum e do bom senso: “O bom senso ou o senso comum são, pois, tomados como a determinação do pensamento puro. É próprio do sentido prejudicar sua própria universalidade e postular-se como universal de direito, comunicável de direito” (DELEUZE, 1993, p. 173-174).

Ora, o pensamento segundo a forma da representação, além de pressupostos, também tem um modelo: a reconhecimento. Ela se define pelo “exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...” (DELEUZE, 1993, p. 174). Examinemos bem a questão. Isso quer dizer, em outras palavras, que cada faculdade tem seus próprios dados e seu próprio modo de operar, seu estilo. Assim, não é do mesmo modo que o sensível, o imaginável, o inteligível... são representados, sendo cada qual atos particulares de faculdades distintas: a sensibilidade, a imaginação, a inteligência etc. Contudo, o objeto é apenas reconhecido ou representado no pensamento, reitera Deleuze, quando cada faculdade o visa como idêntico, ou seja, “quando todas as faculdades em conjunto referem seu dado e referem a si mesmas a uma forma de identidade do objeto” (DELEUZE, 1993, p. 174). Nisso consiste, afinal, o modelo: o ideal do senso comum como

princípio subjetivo de colaboração entre faculdades, isto é, como *concordia facultatum* (a forma de identidade do objeto) e, por outro lado, o bom senso como o que determina a contribuição das faculdades conforme cada caso, agindo como uma espécie de unidade para o pensamento, *potentiam cogitandi* (potência de pensamento).

No caso do ensino, igualmente, tanto uma quanto outra instância conservam o essencial do modelo da reconhecimento: a norma da identidade e a norma da partilha. Inclusive, porque, há uma correspondência entre elas que precisa ser sempre retomada. Deleuze (1993, p. 175) explica que: “é aqui que se deve fazer com que intervenha a diferença precisa de duas instâncias complementares, senso comum e bom senso, pois se o senso comum é a norma de identidade, do ponto de vista do Eu puro e da forma de objeto qualquer que lhe corresponde, o bom senso é a norma de partilha”. Na medida em que tais coisas valem de direito à filosofia, o pensamento segundo o postulado da reconhecimento pressupõe tal repartição, e era isso o que restava ser explicado.

Nisso consiste a correspondência com o ensino. O ideal do senso comum confere ao ato de ensinar a regra da identidade para pôr em concordância as faculdades que atuam no aprendizado do conteúdo ou matéria. Sem muito esforço, podemos inferir que embora determinado tema filosófico, por exemplo, a dialética, seja ensinado segundo filósofos, escolas ou correntes de pensamento distintas, às vezes antagônicas, há certa universalidade compartilhável extraída da forma de identidade do objeto. Ou seja, não obstante os diferentes pontos de vista sobre o tema, há ainda a identidade formal que os reúne em uma **concordia**, e isso a despeito

de suas diferenças. Por outro lado, tal identidade formal não produziria seus efeitos sem que outra regra fosse explicada: a repartição. O bom senso, enquanto norma da partilha, corresponde à potência de pensamento que define a contribuição de cada parte ou faculdade segundo os casos. Assim, por exemplo, não é da mesma forma que a dialética é ensinada em História da Filosofia, em Estética ou em Lógica. Há sempre uma certa repartição, observada a norma da partilha e da colaboração entres as faculdades, tanto quanto há identidade formal do objeto como universalidade do conceito.

Isso explica por que em grande parte o ensino da filosofia corresponde ao modelo da reconhecimento. Por outro lado, não explica completamente por que no mundo da representação só há pensamento da generalidade. Recorremos uma vez mais a Deleuze: “A generalidade apresenta duas grandes ordens: a ordem qualitativa das semelhanças e a ordem quantitativa das equivalências. Mas, de toda maneira, a generalidade exprime um ponto de vista segundo o qual um termo pode ser trocado por outro, substituído por outro” (DELEUZE, 1993, p. 7). A primeira está compreendida inteiramente pelo modelo da reconhecimento. Quanto à ordem das equivalências, há um aspecto que nos remete ao saber filosófico e explica por que o ensino permanece à sombra da representação. O que define a ordem das equivalências é a troca ou a substituição dos particulares em correspondência com a generalidade ou a universalidade do conceito. Tal conduta descreve bem a situação do ensino. Ensinar é uma prática que arregimenta outras práticas, não tão somente um exercício, mas uma técnica que as coloca para operar em séries lineares, isto é, por segmentaridade, ou em conjuntos que

funcionam mais ou menos em paralelo ou por interseccionalidade. Portanto, um dispositivo que age conforme a regra das equivalências. “Ensinar” é instruir, que equivale a transmitir, que equivale a explicar, que equivale a dar a conhecer, **que equivale a...** O pensamento está, assim, concebido de princípio como representação. Não é mais um possível, nem diferença interna, converteu-se em outra coisa... algo de semelhante à generalidade, como se só houvesse pensamento do geral. Ensinar, desse modo, está inteiramente recoberto pela representação: por seu elemento, os pressupostos; por seu modelo, a reconhecimento; por sua forma, o ideal do senso comum e o bom senso. Por essa razão é que existem tantos modelos, metodologias, esquemas ou regras de ensino. Sempre a equivalência e seus juízos.

E já o que estamos a fazer não é precisamente uma **problematização do pensamento?**

2. Pensar é experimentar, é problematizar

No livro *Conversações*, ao explicar a contribuição indispensável para a sua filosofia o que escrevera em *Foucault* (1988), Deleuze comentou belamente que: “O livro que fiz não é de história da filosofia, é um livro que eu gostaria de ter feito com ele, com a idéia que tenho dele e com minha admiração por ele” (DELEUZE, 1992, p. 188). Sobretudo, porque, quando perguntado sobre o motivo de escrever um livro a respeito de Foucault – apesar de ter comentado outras vezes a filosofia de seu amigo – e se agora haveria ou não algo de simbólico na publicação desse livro, Deleuze

respondeu que seus esforços estavam concentrados em conhecer a lógica de pensamento do filósofo, que “não cessa de crescer em dimensões, e nenhuma das dimensões está contida na precedente. Então o que o força a lançar-se em tal direção, a traçar tal caminho sempre inesperado?” (DELEUZE, 1992, p. 118)⁵. Com efeito, o que interessava a Foucault e que foi enfatizado por Deleuze é a renovação do pensamento. A propósito disso, ele próprio reiterava o quanto o pensamento contemporâneo era devedor da filosofia de Nietzsche, na esteira da qual destacava-se Foucault, que fez de sua própria filosofia um ato de pensamento. Isto é, uma experimentação e uma problematização do pensamento. Como disse Deleuze no livro que com Foucault gostaria de ter escrito:

Certamente, uma coisa perturba Foucault, e é o pensamento. “Que significa pensar? O que se chama pensar?” – a pergunta lançada por Heidegger, retomada por Foucault, é a mais importante de suas flechas. Uma história, mas do pensamento enquanto tal. Pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento (DELEUZE, 1988, p. 124).

⁵ E com uma escrita livre, quase experimental, completou o que mais despertava nele a admiração por Foucault: “Ele suscitava medo, isto é, só com sua existência impedia a impudência dos imbecis. Foucault preenchia a função da filosofia definida por Nietzsche, ‘incomodar a besteira’. Nele, o pensamento é como um mergulho que traz sempre algo à luz. É um pensamento que faz dobras, e de repente se distende como uma mola. No entanto, não creio que Leibniz tenha tido alguma influência especial sobre ele. Mas uma frase de Leibniz lhe convém particularmente: eu acreditava ter chegado ao porto, mas fui lançado de volta ao mar. Os pensadores como Foucault procedem por crises, abalos, há neles algo de sísmico” (DELEUZE, 1992, p. 188).

Com isso, damos lugar à passagem da crítica da filosofia e seu ensino segundo a forma da representação para a perspectiva de um estudo dos modos de problematização. Apenas desse modo poderíamos relacionar o ensino de filosofia ao campo problemático das ideias, e não à transmissão de saberes formalizados.

Foucault entendia o trabalho da filosofia como uma forma de jornalismo que investiga os eventos atuais, sobretudo depois de Nietzsche. É o que podemos depreender, por exemplo, do texto *O mundo é um grande asilo*, que veio a público em junho de 1973:

Eu me considero um jornalista, na medida em que o que me interessa é a atualidade, o que se passa ao nosso redor, o que nós somos, o que acontece no mundo. A filosofia, até Nietzsche, tinha por razão de ser a eternidade. O primeiro filósofo jornalista foi Nietzsche. Ele introduziu o hoje no campo da filosofia. Antes, o filósofo conhecia o tempo e a eternidade. Mas Nietzsche tinha obsessão pela atualidade. Eu penso que o futuro, somos nós que o fazemos. O futuro é a maneira com a qual reagimos ao que se passa, é a maneira pela qual transformamos em verdade um movimento, uma dúvida. Se queremos ser mestres de nosso futuro, nós devemos colocar fundamentalmente a questão do hoje. Isso porque, para mim, a filosofia é uma espécie de jornalismo radical (FOUCAULT, 1994a, p. 434).

É aqui que a via filosófica da problematização desempenha um papel especial, pois, como argumentava Foucault, à diferença de uma longa tradição que fez do universal e da verdade objetos do pensamento, Nietzsche introduziu o hoje no campo da filosofia (isto é, a irrupção de relações de forças que introduziram, no campo do pensamento, o valor, a vontade e o sentido)⁶. Reconhecemos em Foucault, portanto, a referência ao trabalho da filosofia como uma forma de jornalismo, um jornalismo filosófico que investiga os eventos atuais. Consoante a essa hipótese, é tarefa da filosofia fazer um diagnóstico da atualidade: sobre o presente, mas com o propósito de elaborar o futuro.

Isso nos leva a crer que Foucault tenha sido, entre os filósofos de sua geração, aquele que melhor compreendeu que a tarefa da filosofia deveria assumir as feições de um trabalho crítico do pensamento como diagnóstico da atualidade, o que ele chamou de “ontologia do presente” (FOUCAULT, 1994c, p. 687) ou “ontologia crítica de nós mesmos” (FOUCAULT, 1994c, p. 577). Enquanto atividade de investigação do presente, tal tarefa apenas poderia se apresentar na forma de uma crítica como **problematização do pensamento**. Em nosso entender, esta seria a única contribuição que Foucault poderia esperar de uma filosofia lastreada por um estudo dos modos de problematização: a possibilidade de enfrentamento das questões, das práticas históricas e dos acontecimentos implicados na constituição dos saberes e dos poderes, tanto quanto dos sujeitos. Por esse motivo, também, uma ontologia histórica de nossa constituição ética como sujeitos de experiência. Além daquelas duas expressões, ele utilizou também

⁶ FOUCAULT (1994a, p. 434; 1994b, p. 431 e 573).

“ontologia da atualidade” (FOUCAULT, 1994c, p. 688), e é quanto a esta última indicação que o vemos afirmar precisamente: “a filosofia como problematização de uma atualidade e como interrogação pelo filósofo desta atualidade da qual ele faz parte e com relação à qual ele tem que se situar” (FOUCAULT, 1994c, p. 680-681).

Sobre isso, o próprio Foucault reconheceu, ao fazer uma remissão às suas publicações, que a noção que unificava todos os estudos realizados desde *História da loucura* era a de “problematização”, embora não a tivesse destacado suficientemente, tal como viria a fazer, depois, nos trabalhos da década de 1980. *O cuidado com a verdade* é um caso exemplar disso:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 1994c, p. 670).

Outros trabalhos, destacadamente *O que são as Luzes?*⁷ e *Polêmica, política e problematização*⁸, atestam que a atividade filosófica como o estudo dos modos de problematização norteava as escolhas e a conduta de Foucault em face dos desafios supervenientes

⁷ FOUCAULT (1994c, p. 562-578).

⁸ FOUCAULT (1994c, p. 591-598).

de seu problema geral de pesquisa. Por força deste esclarecimento, se o trabalho do filósofo se voltava, pois, ao problema das relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência – como fica evidente em *Uma estética da existência*⁹ –, tanto mais importa destacar a questão do sujeito e as práticas históricas de constituição da subjetividade como problema central de sua filosofia.

No tocante à concepção de uma ontologia crítica de nós mesmos, Foucault delineava em *A propósito da genealogia da ética: uma visão geral do trabalho em curso*, em sentido remissivo e ao modo de uma revisão, três domínios de estudo possíveis à via filosófica da problematização, admitida a forma da pesquisa como diagnóstico da atualidade:

Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade, por meio da qual nos constituímos como sujeitos de conhecimento; em seguida, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder por meio do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; enfim, uma ontologia histórica em relação à moral por meio da qual nos constituímos como agentes éticos.

Portanto, três eixos são possíveis para a genealogia. Todos os três estavam presentes, embora de uma forma um tanto confusa, em *História da loucura*. Eu estudei o eixo da verdade em *Nascimento da clínica* e em *As palavras e as coisas*. Eu desenvolvi o eixo do poder em *Vigiar e Punir*, e o eixo moral em *História da sexualidade* (FOUCAULT, 1994c, p. 393).

⁹ FOUCAULT (1994c, p. 731).

Com efeito, lembramos o que Deleuze destacou de fundamental no estudo dedicado à filosofia de Michel Foucault: que, apesar das idas e vindas sobre o estudo do sujeito com relação à verdade, ao poder e consigo, era o pensamento, o exercício do pensamento como problematização e experimentação que o interessava e que o levou a esclarecer, sobretudo nos dois últimos anos de sua vida, que seu trabalho filosófico tinha a ver precisamente com isso: “O estudo dos (modos de) **problematizações** (isto é, do que não é constante antropológica nem variação cronológica) é, portanto, a maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral” (FOUCAULT, 1994c, p. 577).

Consoante a essa argumentação, a questão que é urgente analisar não é aquela em que uma determinada situação histórica, ou em relação a algo que experimentamos como contemporâneo, delinear a razão e a justificativa para uma reflexão filosófica. Não se trata, inclusive, de encontrar ou reconhecer em dada situação histórica atual a razão para a tomada de uma decisão filosófica. A questão tem outra importância e, igualmente, uma natureza diferente.

A questão tem por objeto o que é este presente, ela tem por objeto inicialmente a determinação de certo elemento do presente que se trata de reconhecer, de distinguir, de decifrar entre todos os outros. O que é que, no presente, faz sentido atualmente para uma reflexão filosófica? (FOUCAULT, 1994c, p. 680).

É importante esclarecer que toda essa concepção de filosofia como diagnóstico da atualidade e como modo de problematização tem a ver diretamente, estando inclusive por ela compreendida, com a elaboração de uma história do pensamento. Aliás, Foucault empregou a noção de problematização para distingui-la, no essencial, de uma história das ideias, ou seja, a análise dos sistemas de representação; e de uma história das mentalidades, isto é, a análise das atitudes e dos esquemas de comportamento. Uma história do pensamento, por sua vez, se interessa, sobretudo, pela maneira com que se constituem os campos de experiência e os problemas que são colocados para o pensamento, ao mesmo tempo que procura discernir as estratégias com as quais são desenvolvidas as respostas possíveis. Com efeito, a um mesmo conjunto de dificuldades diversas respostas podem ser dadas, e na maior parte do tempo elas são efetivamente propostas. Contudo, como esclarece Foucault, “o que é preciso compreender é aquilo que as torna simultaneamente possíveis; é o ponto no qual se origina sua simultaneidade; é o solo que pode nutrir umas e outras, em sua diversidade, e, talvez, a despeito de suas contradições” (FOUCAULT, 1994c, p. 597-598).

O trabalho de Foucault está, nesse sentido, apresentado em termos de uma pesquisa sobre a forma geral de problematização, que é, do mesmo modo, a forma da investigação filosófica como diagnóstico da atualidade.

O que distingue o pensamento é que ele é totalmente diferente do conjunto das representações implicadas em um comportamento; ele também é completamente diferente do campo das atitudes que podem determiná-lo. O pensamento

não é o que habita uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamo-lo como problema (FOUCAULT, 1994c, p. 597).

Igualmente, é preciso dizer que o entendimento de Foucault sobre a filosofia como atitude crítica não decorre de uma aceção geral de crítica que, a pretexto de um exame metódico, recusaria todas as soluções possíveis, exceto aquela que seria a verdadeira, certa e adequada às condições do problema. Como Foucault procurou esclarecer, e o fez de modos diversos, ela está de preferência afeita ao modo de uma **problematização do pensamento**; ou seja, à elaboração de um domínio de fatos, de práticas discursivas e não discursivas que efetivamente colocam problemas para a investigação filosófica no seu projeto de diagnosticar a atualidade.

O trabalho de uma história do pensamento seria encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematização que as tornou possíveis – até em sua própria oposição; ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas. É a problematização que corresponde a essas dificuldades, mas fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente traduzi-las ou manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as

diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento (FOUCAULT, 1994c, p. 598).

Por fim, tal concepção de análise crítica está muito distante de uma análise em termos de desconstrução, refutação ou avaliação lógico-linguística do conteúdo e do método de certas teorias. Ao contrário, trata-se de uma pesquisa com a qual se procura ver como foram constituídas as diferentes soluções para um determinado problema, tanto quanto se procura saber como essas diferentes soluções decorrerem de uma forma específica de problematização. “O trabalho de reflexão filosófica e histórica é retomado no campo de trabalho do pensamento com a condição de que se compreenda bem a problematização não como um ajustamento de representações, mas como um trabalho do pensamento” (FOUCAULT, 1994c, p. 598).

Notas para uma conclusão

Em *O cuidado com a verdade*, o tratamento que Foucault imprimiu aos temas analisados nessa entrevista à *Magazine littéraire*, em maio de 1984, nos faz lembrar que “sempre se chega ao essencial retrocedendo”¹⁰. Oportunamente, isso se aplica aqui. Ora, essa

¹⁰ Cf. FOUCAULT (1994c, p. 669).

maneira de entender o trabalho e a escrita filosófica revela o pensamento ao modo de uma regressão e de uma proliferação. Primeiramente, revisar os conteúdos trabalhos, e antes deles o projeto delineado para a pesquisa, é dar ciência ao que foi modificado no modo de pensar os problemas, tanto quanto descobrimos que esse exercício de pensamento não deixou de alterar a experiência, em virtude da qual somos inteiramente modificados ao final do processo. Em segundo lugar, escrever, no caso da escrita filosófica, não é uma decisão premeditada. Por essa razão é que o pensamento filosófico está destituído do sentido de progresso ou mesmo teleológico, porquanto sua condição é a de ser revisado em suas próprias bases, interpelado permanentemente em seu processo.

Talvez, o exercício de pensamento tenha a ver verdadeiramente com a realização de uma viagem, na qual não é levado consigo provisões ou um destino certo, mas a experiência de um deslocamento, a experiência de uma *démarche*. É a experiência, despida de decisão premeditada, que ameaça o pensamento em suas próprias certezas.¹¹ Mas também tem muito a ver com a viagem como aventura, porque não se sabe bem o que se vai encontrar ao final nem no percurso do trajeto. Há muito de indeterminado em

¹¹ A propósito, essa situação paradoxal é mais evidente ainda com a educação, quando pensada entre a memória e a experiência do novo: “A memória da educação remete para a experiência de uma viagem e de um acompanhamento: o escravo pedagogo que conduz a criança à escola. A partir desta figura fundadora, poder-se-ia pensar que qualquer tentativa de pensar a educação não é mais do que a elaboração de um discurso – de um saber, de práticas, o desenho de ações ou a construção de regras – cujo objecto é essa experiência primordial do acompanhamento e da viagem. No entanto, essa experiência não é a mesma no momento da sua manifestação original e de sua específica singularidade, ou no momento da sua explicitação num discurso que se pretende racional e no contexto de uma particular escrita pedagógica. Assim como não há filosofia sem escrita (e sem textos que argumentem), também não há escrita sem escrita pedagógica (e sem argumentos sobre a educação)” (VILELA; BÁRCENA, 2006, p. 17).

ensaiar o pensamento como problematização, mas isso ainda não quer dizer tudo. Quer dizer, inclusive, que ao método da ironia socrática podemos opor o riso e o humor dos estoicos. Pensar desse modo tem algo de arriscado, mas também de lúdico: “trata-se sempre de cortar na espessura, de talhar superfícies, de orientá-las, de crescê-las e de multiplicá-las, para seguir o traçado das linhas e dos cortes que se desenhavam sobre elas” (DELEUZE, 1969, p. 168).

Pois bem. Essa atividade de crítica filosófica é um exercício dos mais difíceis. Vemo-lo como um desafio, que não parece vir do desenvolvimento natural dos argumentos, mas do *fora* ou do duplo do pensamento – o não pensado ou o impensado –, talvez um devir que avança em direção ao trabalho do pensamento para, no instante seguinte, despojá-lo de suas certezas. O “pensamento só pensa coagido e forçado, em presença daquilo que ‘dá a pensar’, daquilo que existe para ser pensado – e o que existe para ser pensado é do mesmo modo o impensável ou o não pensado, isto é, **o fato** perpétuo que ‘nós não pensamos ainda’” (DELEUZE, 1993, p. 188). É, assim, um ponto de desestabilização. É preciso ver com clareza que o que é mais importante à perspectiva do ensino de filosofia como problematização do pensamento é a desvinculação dessa imagem que o pressupõe implícito na forma da representação, em seus elementos bem como no modelo da reconhecimento. Por outro lado, é a abertura para a experimentação como prática filosófica, isto é, como experimentação do conceito. Em resumo, tudo isso corresponde a uma aprendizagem filosófica.

Propomos um uso paradoxal da equivalência. Deleuze gostava de lembrar que “Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá a pensar’; mais importante que o filósofo é o poeta”

(DELEUZE, 1998, p. 117). E poderíamos completar dizendo que **mais importante que ensinar é aprender**. Isso é certo, mas ainda assim não menos paradoxal. Em *Proust e os signos*, Deleuze põe à prova o limite da interpretação filosófica: a gênese do pensar no pensamento. Explica que sem algo que o force a pensar, o pensamento nada seria além de uma possibilidade abstrata. Aqui vemos enunciada uma equação com variações e diferentes gradientes de intensidade: **se pensar é problematizar, então problematizar é experimentar**. Mas não é do mesmo modo que cada filósofo a faz surgir, alguns talvez nunca a tenham formulado. Vejamos bem no que isso consiste. Por que mais importante do que o pensamento é o que dá a pensar? Por que mais importante do que o filósofo é o poeta? Ora, porque “o essencial está fora do pensamento, naquilo que força a pensar”, explica Deleuze (1998, p. 117). O poeta é capaz de disso, ao contrário do filósofo que se contenta apenas em interpretar. Já, aprender tem outro destino: “a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais” (DELEUZE, 1998, p. 215).

E por que mais importante do que ensinar é aprender? Pois bem, aqui está a alternativa ou a formulação do problemático. Na verdade, nós a encontramos na tensão gerada pela passagem do pensamento do mundo da representação para a filosofia como problematização. Todo esse campo das ideias é problemático porque não está sujeito ao regime das soluções, tampouco ao postulado do saber. De acordo com Deleuze (1993, p. 214), o “saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das

soluções”, ao passo que aprender não detém regra alguma para determinar as soluções em cada caso. Assim, ele não corresponde à generalidade tanto quanto não emana da reconhecimento. Aprender é dispor da vontade, do sentido e dos meios para pensar os problemas. “Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem” (DELEUZE, 1993, p. 214). Sim, é verdade que é difícil aprender, mas não vamos desenvolver esse tema aqui. Já seria outro trabalho. Contudo, há uma belíssima passagem de *Diferença e repetição* que lança um ponto de luz onde o saber projeta sombras:

A Ideia de mar, por exemplo, como mostrava Leibniz, é um sistema de ligações ou de relações diferenciais entre partículas e de singularidades correspondentes aos graus de variação destas relações, o conjunto do sistema encarnando-se no movimento real das ondas. Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático (DELEUZE, 1993, p. 214).

Contudo, o problemático não é um estado provisório do conhecimento. Há um grande equívoco em pensar que na ausência de resolubilidade o problemático permanece como um estado de indeterminação do problema. Assim como ele não pode ser explicado pelas séries categoriais, tampouco pode ser assimilado à forma lógica das hipóteses. A mesma coisa se passa com os problemas. “Um problema não existe fora de suas soluções. Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde com a solução: os dois

elementos diferem por natureza” (DELEUZE, 1993, p. 212). O problemático pertence completamente às condições do problema, às suas repartições e às conjunções de pontos singulares, ao passo que sua especificação remete o problema às soluções construídas. Ainda assim, aprender não é o resultado de uma solução apresentada ao problema, o saber, mas a sua prova. Assim como o saber está compreendido pela modalidade das soluções, o aprender está inteiramente assimilado pelo problemático.

O essencial está dito aqui. Pensamos concluir dando para o texto esse fim, talvez com algo de indeterminado, mas não sem esperança. Contudo, isso nos mostra que se temos de pensar nessas coisas como algo a realizar, como tarefa, é porque estamos ainda afeitos ao pensamento em termos de representação. Talvez porque ainda não fazemos algo de diferente em filosofia do que uma analítica da verdade; talvez dissimulemos, tentamos nos desvencilhar, ao invés de romper e arcar com tudo o que isso acarreta. O perigo da renovação do pensamento é real.

Referências

DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G. **Différence et répétition**. 7. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

DELEUZE, G. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. **Logique du sens**. Paris: Éditions de Minuit, 1969.

DELEUZE, G. **Proust et les signes**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits II – 1970 - 1975**. Paris: Éditions Gallimard, 1994a. p. 433-434.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits III – 1976 - 1979**. Paris: Éditions Gallimard, 1994b. p. 429-442; 571-594.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits IV – 1980 - 1988**. Paris: Éditions Gallimard, 1994c. p. 383- 412; 562-578; 591-598; 646-649; 668-678; 679-688; 730-735.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

VILELA, E.; BÁRCENA, F. Acontecimento. *In*: CARVALHO, A. D. (Coord.). **Dicionário de filosofia da educação**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 14-19.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Claudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforini
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Lívia Pereira Mendes

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

As pesquisas com o ensino de filosofia se intensificam como um problema filosófico relevante a muitos pesquisadores/as, professores/as e graduandos/as e seus subsequentes grupos no Brasil. Se antes o ensino de filosofia era assunto concentrado nas mãos de poucos, o debate brasileiro se capilariza nos diferentes núcleos acadêmicos e fornece à temática a pluralização de percepções que lhe parece imprescindível. Percepções sobre o ensino de filosofia é uma obra que visa a registrar e tornar público uma ramificação do debate contemporâneo, construída em comum no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino de filosofia (ENFILO). Entre os relatos de experiência, memórias, práticas docentes e discentes e debates, o leitor terá acesso a textos que marcam os movimentos teóricos e políticos dos 10 anos de existência do grupo. Uma coletânea que, ao se enriquecer nas singularizações de experiências, oferece um panorama macro dos problemas filosóficos do ensino de filosofia.



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

ISBN 978-655954190-4



9

786559

541904