

Ensinar e aprender filosofia como problema filosófico:

a emergência de um projeto político-filosófico na UNESP

Augusto Rodrigues

Rodrigo Peloso Gelamo

Como citar: RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. Ensinar e aprender filosofia como problema filosófico: a emergência de um projeto político-filosófico na UNESP. *In:* RODRIGUES, A.; GELAMO, R. P. **Percepções sobre o ensino de filosofia:** registros de um tempo e seus movimentos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p 89-135.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1.89-135>



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

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

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

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

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-191-1.p89-135>

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, Sílvio; 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, Sílvio; 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, Sílvio. 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, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. *In*: GALLO, Sílvio; 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.