

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**HOMERO SANTOS SOUZA FILHO**

**A relação entre filosofia e pedagogia no ensino do filosofar e no ensino de filosofia  
descolonizador**

São Paulo  
2022

HOMERO SANTOS SOUZA FILHO

**A relação entre filosofia e pedagogia no ensino do filosofar e no ensino de filosofia  
descolonizador**

**Versão Original**

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo para  
obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e  
História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique  
Fernandes Silveira

São Paulo  
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sr Santos Souza Filho, Homero  
A relação entre filosofia e pedagogia no ensino do filosofar e no ensino de filosofia descolonizador / Homero Santos Souza Filho; orientador Paulo Henrique Fernandes Silveira. -- São Paulo, 2022.  
204 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Ensino de filosofia. 2. Filosofia e Pedagogia. 3. Educação descolonizadora. I. Fernandes Silveira, Paulo Henrique, orient. II. Título.

SOUZA FILHO, Homero Santos. **A relação entre filosofia e pedagogia no ensino do filosofar e no ensino de filosofia descolonizador.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof (a). Dr (a). \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

Prof (a). Dr (a). \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

Prof (a). Dr (a). \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

Prof (a). Dr (a). \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_

Dedico, com todo amor, esta tese ao meu filho  
Daruê Martins Santos Souza, que é a maior  
alegria da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe Dirce Aparecida Santos Souza, pelo amor, dedicação e cuidados que me concedeu durante muitos anos da minha vida.

À minha irmã Gisele Maria Santos Souza, pelo amor e companheirismo. Ao meu irmão Helder Rossi Santos Souza, em especial, por ter me ajudado muito com suas revisões e sugestões para esta tese.

À Ana Paula Martins, pelo companheirismo e compreensão durante um bom tempo na jornada do meu doutorado.

Ao meu grande amigo Paulo Pirozelli, pelas conversas, sugestões, e com a grande ajuda que me concedeu neste doutorado.

Aos meus amigos: Mariana Ribeiro, Leandro Marques, José Luís, Jonas Mur, Pedro Gabriel, e Fernando Rondelli, pelo companheirismo e pelas conversas inspiradoras.

Ao meu orientador Paulo Henrique Fernandes Silveira, pelas orientações, correções, e indicações bibliográficas.

Ao professor Alejandro Cerletti da UBA, que foi muito atencioso e dedicado, com suas enriquecedoras conversas enquanto estive em Buenos Aires.

Aos professores Marcos Sidnei Pagotto-Euzébio e Celso Fernando Favaretto pelas fundamentais orientações e sugestões no meu exame de Qualificação.

Aos funcionários da Faculdade de Educação que me ajudaram de diferentes maneiras: dúvidas, impressão de texto, etc.

À CAPES, pela concessão da bolsa de doutorado, o que foi fundamental para a minha dedicação ao doutorado.

## RESUMO

O objetivo inicial desta pesquisa foi tratar da relação entre filosofia e pedagogia em trabalhos teóricos de grande relevância sobre o ensino de filosofia voltados para o ensino secundário, com a intenção de identificar e levar à luz a importância da pedagogia (teorias pedagógicas) para se pensar e exercer um ensino de filosofia que leve o estudante ao exercício do “filosofar”. Analisamos trabalhos teóricos sobre o ensino de filosofia, desenvolvidos no século XX, que reivindicam o ensino e aprendizagem do filosofar, e que se apropriam de conceitos e de concepções sobre aprendizagem das novas teorias pedagógicas e das ciências da educação do século, como o construtivismo. Trabalhos teóricos como os de Michel Tozzi, João Boavida, e outros, que estabeleceram uma mudança de perspectiva sobre o ensino de filosofia (ensinar a filosofar). Em seguida, analisamos os trabalhos que, em continuidade com essa mudança de perspectiva, propuseram, contudo, um tratamento filosófico para o ensino de filosofia, com o entendimento de que o ensino da filosofia é um problema filosófico, como os textos de Alejandro Cerletti e a proposta metodológica de Sílvio Gallo, além de outros. São trabalhos que, por oferecerem um tratamento filosófico para o ensino de filosofia, excluem ou colocam em segundo plano os conhecimentos produzidos pelas teorias pedagógicas, o que os tornam reflexões importantes, porém insuficientes para a operacionalidade do ensino de filosofia. Confrontando todos esses trabalhos teóricos dessa mudança de perspectiva com o pensamento decolonial, e com a pedagogia decolonial, como a pedagogia descolonizadora de Paulo Freire, podemos observar que essa produção textual apresenta insuficiências no sentido pedagógico (didático), político e filosófico. Suas limitações se devem ao fato de concederem pouca atenção os conhecimentos sobre como o educando aprende (ensino de filosofia como problema filosófico), de não problematizarem filosoficamente a realidade ou contexto do educando, e de não fazerem uma crítica ao papel colonizador (colonização epistemológica) da tradição filosófica ocidental europeia e estadunidense com a articulação de outras filosofias, como as africanas e latino-americanas. Assim, identificamos a importância de se pensar e operacionalizar um ensino de filosofia descolonizador (crítica ao pensamento ocidental europeu), que problematiza filosoficamente a realidade dos alunos, e com isso possa ser mais emancipador.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia. Relação entre filosofia e pedagogia. Pensamento decolonial.

## ABSTRACT

Initially, the objective of this research was to deal with the relationship between philosophy and pedagogy in theoretical works of great relevance on the teaching of philosophy aimed at secondary education, with the intention of identifying and bringing to light the importance of pedagogy (pedagogical theories) to think and practice a philosophy teaching that leads the student to the exercise of “philosophizing”. Thus, we analyze theoretical works on the teaching of philosophy, developed in the 20th century, which claim the teaching and learning of philosophizing, and which appropriate concepts and conceptions about learning from the new pedagogical theories and educational sciences of this century, such as constructivism. Theoretical works such as those by Michel Tozzi, João Boavida, and others, which established a change in perspective on the teaching of philosophy (teaching to philosophize). Next, we analyze the works that, in continuity with this change of perspective, nevertheless proposed a philosophical treatment for the teaching of philosophy, with the understanding that the teaching of philosophy is a philosophical problem, such as the texts of Alejandro Cerletti and the methodological proposal of Sílvio Gallo, among others. These are works that, by offering a philosophical treatment for the teaching of philosophy, exclude or put in the background the knowledge produced by pedagogical theories, which makes them important reflections, but insufficient for the operation of philosophy teaching. Confronting all these theoretical works of this change of perspective with decolonial thinking, and with decolonial pedagogy, such as Paulo Freire’s decolonizing pedagogy, we can observe that this textual production presents insufficiencies in the pedagogical (didactic), political and philosophical sense. Their limitations are due to the fact that they pay little attention to knowledge about how the student learns (philosophy teaching as a philosophical problem), that they do not philosophically problematize the reality or context of the student, and that they do not criticize the colonizing role (epistemological colonization) of the Western European and American philosophical tradition with the articulation of other philosophies, such as African and Latin American ones. Thus, we identified the importance of thinking about and operationalizing a decolonizing philosophy teaching (criticism of Western European thinking), which philosophically problematizes the students’ reality, and which can therefore be more emancipatory.

**Keywords:** Philosophy teaching. Relationship between philosophy and pedagogy. Decolonial thought.

## SUMÁRIO

Introdução.....	10
1 A relação entre filosofia e pedagogia .....	24
1.2 A indissociação entre filosofia e pedagogia .....	27
1.2.1 Sócrates “filósofo-pedagogo”.....	32
1.2.2 Filosofia e pedagogia no nascimento da Escola: interferências ou determinações da pedagogia sobre a filosofia.....	35
1.2.3 Dewey e a “reconexão” entre filosofia e pedagogia.....	37
1.3 Confluências entre filosofia e pedagogia.....	42
2 A relação entre filosofia e pedagogia no ensino de filosofia.....	47
2.1 A perspectiva de João Boavida sobre a relação entre filosofia e pedagogia .....	51
2.2 Um exemplo ilustrativo do ensino filosófico a partir da relação entre filosofia e pedagogia .....	58
2.3 A relação entre filosofia e pedagogia no ensino de filosofia: outras contribuições e o “ensino filosófico-dialógico” .....	71
3 O ensino do “filosofar” e a democratização do ensino de filosofia.....	90
3.1 O Ensino de filosofia e as mudanças na Educação média.....	92
3.2 As mudanças na Educação secundária e no ensino de filosofia na França .....	96
3.3 A <i>Didática do filosofar</i> de Michel Tozzi e sua importância para democratizar o ensino de filosofia.....	106
4 O Ensino e aprendizagem do filosofar com as teorias pedagógicas.....	112
4.1 “A didática do filosofar” de Tozzi e a pedagogia.....	119
4.2 Crítica ao “modelo formal” de Guillermo Obiols e o ensino de filosofia a partir da realidade do aluno .....	121
4.3 Outras reflexões sobre o ensino de filosofia com as teorias pedagógicas e uma crítica descolonizadora .....	139
4.4 Algumas considerações numa perspectiva descolonizadora .....	151
5 O ensino e aprendizagem do filosofar a partir da filosofia.....	153
5.1 A abordagem filosófica e a proposta metodológica de Cerletti.....	158
5.2 A abordagem filosófica e a proposta metodológica de Sílvio Gallo .....	168
5.3 Outras abordagens sobre o “ensino filosófico” .....	176
5.4 Algumas considerações descolonizadoras sobre a perspectiva do “ensino filosófico” ....	178
Considerações finais .....	185
REFERÊNCIAS .....	195

## Introdução

O tema do ensino de filosofia como um problema teórico e prático tornou-se uma preocupação para muitos pensadores, de diferentes nacionalidades, durante o século XX. Questões relacionadas ao assunto, como a da necessidade de uma “didática específica da filosofia”, a relação entre filosofia e pedagogia, e a relação entre ensino de filosofia e filosofia da educação, mobilizou autores, a maioria filósofos, resultando em diversas publicações e perspectivas divergentes entre os envolvidos com o tema. Certamente, uma das contribuições mais significativa destes esforços foi apontar os problemas do ensino tradicional de filosofia e trazer propostas de ensino-aprendizagem centradas no “filosofar”<sup>1</sup>, portanto, na atividade filosófica.

Entre esses autores, o pedagogo e filósofo português João Boavida e o filósofo francês Michel Tozzi trataram dessas questões com profundidade, apresentando-nos pontos de vista e teses relevantes para pensarmos o ensino de filosofia na atualidade. De modo geral, o autor português procurou refletir sobre a importância da pedagogia para a filosofia, e, conseqüentemente, para o seu ensino. Tozzi, por sua vez, produziu nos anos 90 trabalhos inéditos sobre a “didática do filosofar”, focados em um ensino-aprendizagem cujo objetivo é o desenvolvimento e prática da atividade filosófica, com o intuito de responder às transformações ocorridas no ensino secundário francês, e superar as práticas vigentes de ensino da filosofia, tidas por ultrapassadas.

Embora tenham perspectivas diferentes sobre a relação entre filosofia e pedagogia, e sobre o ensino da atividade filosófica, os textos de ambos os autores revelam a importância que as teorias pedagógicas desenvolvidas ao longo do século XX tiveram para a elaboração da concepção de um ensino-aprendizagem do filosofar. Na verdade, as novas perspectivas e conceitos trazidos por essas teorias, como as do construtivismo, suscitaram transformações gerais, tanto no pensamento sobre a educação quanto nas práticas educacionais. Toda essa

---

<sup>1</sup> Devemos apontar aqui que a concepção de um ensino-aprendizagem do filosofar já havia sido elaborada por filósofos de séculos anteriores, e a concepção a que mais se recorre é a do filósofo Immanuel Kant, tornando-se uma referência filosófica frequente nas propostas de um ensino do filosofar. Todos os autores que defendem o ensino-aprendizagem do filosofar retomam, direta ou indiretamente, algumas passagens de Kant sobre o ensino de filosofia, a fim de fundamentar seu ponto de vista sobre o ensino do filosofar. Uma dessas passagens se encontra na *Crítica da Razão Pura*, na qual Kant afirma: “Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os” (KANT, 1988, tomo II, p. 239).

“evolução pedagógica”<sup>2</sup> refletirá no pensamento sobre o ensino da filosofia<sup>3</sup> e nas diferentes propostas de didática da filosofia, desde o final do século XX até os dias atuais.

Entretanto, a partir dos anos 2000, diferentes autores têm se dedicado em pensar o ensino de filosofia como um “problema filosófico”, refletindo assim sobre questões referentes ao ensino e aprendizagem da filosofia, como a didática própria para ensiná-la, a partir quase que exclusivamente de referências filosóficas. Isto é, esses autores se propõem em refletir sobre o ensino de filosofia sustentando-se em filosofias para elaborar seus apontamentos sobre a didática, ou sobre aspectos próprios da filosofia e do seu ensino.

Trabalhos teóricos como os do filósofo e professor argentino Alejandro Cerletti (2009), e do professor e filósofo brasileiro Sílvio Gallo (2014), entre outros, inscrevem-se nessa perspectiva que aborda o ensino de filosofia “filosoficamente”, tomando por referências sobretudo o pensamento de alguns filósofos contemporâneos franceses, como o de Gilles Deleuze, Jacques Rancière, e Alain Badiou, além de algumas considerações de outros filósofos da tradição ocidental. Nessa perspectiva, a qual Cerletti (2003) chama de ensino filosófico, as considerações próprias do campo da pedagogia, ou então, as teorias pedagógicas ficam em segundo plano, ganhando às vezes o status de suporte, com pouca relevância assim para essas reflexões sobre o ensino de filosofia.

No meu entendimento, há portanto duas etapas, ou abordagens com perspectivas similares de investigações e estudos sobre o ensino de filosofia que começaram a se desenvolver desde as últimas décadas do século XX: uma que reivindica o ensino de filosofia como um “ensino do filosofar”, e que, embora defendam que o ensino da filosofia deve se fundamentar no campo próprio da filosofia, toma por referências e articula as teorias pedagógicas de inspiração construtivista para delinear suas propostas de didática para a filosofia (Boavida, Tozzi, entre outros); e a outra abordagem, que também defende o ensino do filosofar, mas que, em suma, mantêm-se no campo próprio da filosofia, concebendo o problema do ensino de filosofia como uma questão própria da filosofia, e não como uma questão em primeiro lugar pedagógica (como entende Boavida). Dessa forma, esta abordagem explora mais, por assim dizer, as concepções de alguns filósofos sobre o que é a filosofia, para apontar e refletir sobre

---

<sup>2</sup> Expressão de João Boavida.

<sup>3</sup> O autor português Joaquim Neves Vicente (1994) traça um breve panorama das influências que as teorias pedagógicas do século XX causaram no pensamento sobre o ensino da filosofia, na seguinte passagem de seu artigo: “A centração da aprendizagem do filosofar nos processos cognitivos e nas destrezas intelectuais, praticamente à margem dos conteúdos, encontra o seu suporte teórico no *paradigma cognitivo* (J. Piaget, J. Bruner, D. Ausubel, E. Eisner e outros) que veio substituir, nos anos 70, o *paradigma condutista* (B. Bloom e “Pedagogia por Objetivos”), vigente nos anos 60 e centrado nos comportamentos e resultados esperados, paradigma que havia substituído, por sua vez, o *paradigma tradicional* (centrado nos conteúdos) [...]” (1994, p. 410).

questões próprias do ensino de filosofia, e traçar também uma possível didática própria da filosofia (Cerletti, Gallo, entre outros).

No meu ponto de vista, a principal diferença que há entre essas duas abordagens sobre o ensino de filosofia está na relevância que ambas concedem à pedagogia e a outras ciências que investigam a educação, como a psicologia e a sociologia. Apesar do impacto das teorias pedagógicas construtivistas se fazerem presentes na abordagem do ensino filosófico (CERLETTI, 2003), que concebe o ensino de filosofia como um problema filosófico, e assim concedem à pedagogia um papel secundário. Nessa abordagem está presente, por exemplo, ainda que de maneira indireta, a concepção de um “ensino ativo”, com o entendimento que de o ensino de filosofia deve fazer com que o educando exerça a atividade do filosofar.

Contudo, essa diferença que há entre essas duas abordagens quanto à relevância que ambas concedem à pedagogia as diferencia também, no meu entendimento, quanto aos recursos, por assim dizer, que ambas oferecem para a operacionalidade do ensino de filosofia. Embora alguns trabalhos dessa perspectiva do ensino filosófico nos ofereçam os princípios didáticos próprios da filosofia, como o de Cerletti (2009), ou uma metodologia para o ensino de filosofia, como o de Gallo (2014), eles oferecem ainda recursos insuficientes para a prática do ensino de filosofia.

Isso não significa que os trabalhos dessa abordagem não tenham grande importância. Pelo contrário, compreendo que essas reflexões nos proporcionam uma espécie de guia, um norte para se pensar a prática e relevância do ensino de filosofia. Como é o caso, por exemplo, da proposta de Cerletti (2009) de uma didática mínima para a filosofia (problematização e tentativas de resolução), e da metodologia proposta por Gallo (2014). Tais reflexões são fundamentais para se superar uma concepção e prática pedagógicas tradicionais e conteudistas no ensino de filosofia.

Mas, no meu ponto de vista, sobretudo na posição de professor de filosofia no ensino médio, essa abordagem se apresenta ainda com algumas insuficiências, no que diz respeito à operatividade, isto é, sobre a prática do ensino de filosofia. Por tomar o ensino de filosofia como um problema filosófico, e assim propor para este um tratamento filosófico, essa abordagem não trata o ensino de filosofia como uma questão pedagógica, ou mantém essa questão em segundo plano. Com isso, essa abordagem filosófica concede pouca atenção à perspectiva daquele que aprende (o adolescente), de como ele aprende, do seu contexto e dos seus conhecimentos

prévios<sup>4</sup>. Também não se problematiza aqui a relação entre filosofia e pedagogia, e entre filosofia e as ciências, o que pode ser muito significativo para a prática do ensino do filosofar.

Para Boavida (2010), por exemplo, a filosofia e a pedagogia se relacionam de maneira interativa e dinâmica, de modo que esta interatividade implica na própria constituição de ambos os domínios (filosofia e pedagogia). Há assim uma vocação pedagógica da filosofia indispensável para se pensar o seu ensino. Segundo Boavida (2010) ainda, para que a filosofia seja verdadeiramente filosófica, ela deve produzir sua pedagogia, mas antes, a filosofia deve criar as condições de natureza pedagógica, determinantes para que ela seja “filosófica”. E, de acordo com o autor, para se conseguir isto, é preciso fornecer ao ensino-aprendizagem da filosofia “uma natureza funcional” que as pedagogias modernas<sup>5</sup> forneceram para o ensino. Foram essas pedagogias ainda que, segundo Boavida (2006), fizeram com que se manifestasse um componente filosófico no ensino de filosofia que o ensino tradicional (conteudista) não revelava.

Assim, os apontamentos e reflexões didáticas de Cerletti (2009), e as de Gallo (2014), por exemplo, são muito significativos para o estabelecimento de uma estrutura mínima para a didática, pois contribuem com algumas pistas para se operacionalizar um ensino que pretende conduzir ao “filosofar”. Entretanto, essa abordagem filosófica é insuficiente para lidar com a prática do ensino de filosofia. É preciso uma “abordagem pedagógica” para tratar, por assim dizer, do “problema didático” e, conseqüentemente, da operacionalização do ensino do filosofar. Como procura defender Boavida (2010).

A respeito da didática ainda, Ronai Pires da Rocha (2008) nos lembra que quem pretende discutir o ensino de filosofia precisa ajustar contas com outros conhecimentos, além dos filosóficos, como os sobre o desenvolvimento humano, as teorias da aprendizagem, isto é, de conhecimentos provenientes da psicologia, da antropologia e sociologia, que sejam relevantes para as situações de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa busca, em primeiro lugar, analisar a relação entre filosofia e pedagogia, e, em seguida, investigar os escritos sobre o ensino de filosofia que articulam, ou se sustentam

---

<sup>4</sup> Na concepção construtivista de César Coll (1998), por exemplo, é indispensável que o ensino escolar parta dos conhecimentos prévios dos alunos, para que eles compreendam o que se está sendo ensinado (conceitos científicos), e assim adquiram uma aprendizagem significativa.

<sup>5</sup> O que Boavida (2010) chama de “pedagogias modernas” são, de modo geral, as concepções pedagógicas inovadoras desenvolvidas durante o século XX. Concepções, ou perspectivas sobre a aprendizagem, como as do Construtivismo (por exemplo, de Jean Piaget), do Pragmatismo de John Dewey, e outros autores que estariam nessas mesmas linhas de pensamento.

em teorias pedagógicas, especialmente as de inspiração construtivistas. O intuito desse percurso foi então apontar para a importância da pedagogia para se pensar e exercer um ensino filosófico, isto é, um ensino que estimule e conduza o educando ao exercício do filosofar. Para reforçar esse posicionamento sobre o ensino de filosofia, minha intenção era também, inicialmente, apontar para o modo como os escritos que pretendem oferecer um tratamento filosófico para o ensino de filosofia sofreram também, por assim dizer, o impacto das teorias pedagógicas desenvolvidas no século XX. Tese a qual optei por abandonar e me concentrar mais em questões que dizem respeito à prática do ensino de filosofia.

Esse redirecionamento da pesquisa se deve, primeiramente, às diversas leituras que realizei durante o período conturbado da Pandemia de COVID-19 (2020-2021) que me colocaram em contato com o que se pode chamar de “crítica pós-colonial”, ou “pensamento decolonial”, com as considerações pedagógicas derivadas dessa perspectiva, a denominada “pedagogia decolonial”, também com a chamada “afroperspectiva”, com o pensamento filosófico latino-americano, e com os temas desenvolvidos pelos filósofos (as) afro-brasileiros (as), como a filósofa Djamila Ribeiro e o professor e filósofo Sílvio de Almeida. Embora a pesquisa já se encontrava, nessa época, encaminhada, senti-me na obrigação de incluir esses pensamentos e apontar para um ensino de filosofia descolonizador, e que tratasse de problemas filosóficos mais próximos da realidade do aluno brasileiro.

Inspirado nessas leituras, levando em consideração a exigência didática do professor e pedagogo José Carlos Libâneo (2001) de que o ponto de partida para a orientação da aprendizagem deve ser a subjetividade e a experiência sociocultural concreta dos alunos, e visto que para muitos autores a problematização é um procedimento característico do pensamento filosófico<sup>6</sup>, arrisquei assim propor um ensino de filosofia que problematiza a realidade do aluno<sup>7</sup>. Um ensino de filosofia que problematiza filosoficamente, em primeiro lugar, os problemas sociais vivenciados, por exemplo, pelos alunos brasileiros. Neste caso, não são os alunos que devem ser sensibilizados ou se interessarem pelos problemas filosóficos, e assim “chegarem” até a filosofia, mas, pelo contrário, é a filosofia que deve “chegar” na realidade deles, isto é, são os problemas sociais, enfrentados de alguma maneira pelos alunos, que devem receber um tratamento filosófico.

---

<sup>6</sup> Ver nosso Capítulo 2.

<sup>7</sup> Ver nossos Capítulos 4 e 5.

Trata-se de questões que fazem parte direta ou indiretamente da experiência do aluno brasileiro, como a do racismo, machismo, homossexualidade, a desigualdade social, a “colonização epistemológica” engendrada pelo eurocentrismo, e que podem ser tratados filosoficamente a partir dos conceitos e reflexões dos (as) filósofos (as) afro-brasileiros (as), como os já citados acima (Djamila Ribeiro, Sílvio de Almeida), entre outros (as), dos (as) filósofos (as) latino-americanos (as) e africanos (as).

Essa proposta não pretende excluir, no entanto, todo legado da filosofia ocidental europeia. Pelo contrário, o objetivo é, num segundo momento, conectar ou transitar dos problemas encontrados na realidade ou contexto do aluno, tratados com os conceitos referentes a essa realidade (filosofias afro-brasileiras, africanas e latino-americanas), para os problemas e conceitos da tradição filosófica europeia. Com isso, oferecemos também um ensino de filosofia como um “pluriverso epistêmico”, tal como propôs Maurício de Novais Reis (2020). Para este autor, não importa a destituição dos saberes europeus validados, para a construção de um currículo descentralizado, mas sim a pluriversalização das experiências de aprendizagem nas escolas (REIS, 2020).

É importante ressaltar que a proposta de, por assim dizer, “problematizar filosoficamente a realidade dos alunos”, e colocar em jogo um “pluriverso epistêmico” (outras expressões filosóficas junto com a filosofia ocidental europeia), não é meramente uma opção pedagógica, mas é política e filosófica também. Em primeiro lugar, porque, na concepção de Libâneo (2005), a pedagogia não se ocupa apenas dos processos educativos, métodos e maneiras de pensar, mas ela tem um significado mais amplo, como o de uma diretriz orientadora da ação educativa. Para o autor: “o *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (LIBÂNEO, 2005, p. 30). E numa sociedade como a brasileira, na qual as relações sociais, segundo Libâneo (2005), estão baseadas em relações de exploração de uns sobre os outros, a educação só pode ter um cunho emancipatório.

Para um ensino de filosofia emancipatório, especialmente no contexto latino-americano, faz-se necessário, no meu entendimento, um ensino de filosofia “descolonizador”, que faça assim uma crítica epistemológica à filosofia ocidental. Para o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2014), um dos pensadores da crítica pós-colonial ou pensamento decolonial, a filosofia e as ciências ocidentais, desde o pensamento moderno (Descartes), com as suas pretensões universalizantes geraram um mito do conhecimento universal verdadeiro, o que

permitiu ao homem ocidental dispensar o conhecimento não ocidental (particularístico) como não verdadeiro. E esse mito do conhecimento universal, desenvolvido pelo Ocidente colonizador em sua filosofia e ciências, gera assim uma “colonização epistemológica”, pois torna-se também o mito do colonizado, que aceita, como o único verdadeiro, o conhecimento do colonizador. Não é difícil ver como isso se reflete nas aulas de filosofia, nas universidades e nas escolas, que estudam majoritariamente a tradição filosófica ocidental europeia.

Proponho então um ensino de filosofia descolonizador, que problematiza filosoficamente a realidade dos alunos, com conceitos e reflexões que lidam ou tocam diretamente nessa realidade, com a filosofia entendida, em consonância com Reis (2020), como um “pluriverso epistêmico”<sup>8</sup>, e com uma crítica epistemológica à filosofia europeia. Demonstrando assim, por um lado, o papel de colonização epistemológica da filosofia europeia, e, por outro lado, outros conceitos e reflexões filosóficas possíveis. Pois, reconhecer outras filosofias fora do eixo eurocêntrico, de acordo com Reis (2020) são contribuições indispensáveis para a autonomia do pensamento. Acrescentamos que desenvolver outras problematizações, além dos problemas identificados e tratados pelos filósofos da tradição ocidental europeia, também podem contribuir para o pensamento autônomo e descolonizado.

Essa sugestão que fiz para o ensino de filosofia na educação secundária brasileira foi antecedida ainda por outra sugestão de caráter didático, a prática do diálogo para a problematização filosófica. Como sabemos, o diálogo foi o método filosófico e pedagógico empreendido por Sócrates. Inspirando-se em Sócrates e Platão, o filósofo Manuel García Morente (2012) defende a tese de que a filosofia é essencialmente dialógica, ou comunicativa<sup>9</sup>. Pode-se dizer que há uma condição para a filosofia, na perspectiva de Morente (2012), que é a de ser comunicada e ensinada, para ser efetivamente filosofia “no mundo”. É nesse sentido que se estabelece uma relação de indistinção entre filosofia e pedagogia, pois quando o filósofo sente a necessidade de se expressar, para efetivar o seu pensamento, o faz como um pedagogo (MORENTE, 2012).

---

<sup>8</sup> O termo “pluriverso” se remete ao conceito de “pluriversalidade” que foi cunhado pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011), e segundo Maurício de Novaes Reis: “[...] a pluriversalidade refere-se à multiplicidade dos universos, negando peremptoriamente a noção de um verso singular que hierarquiza e redistribui o poder, centralizando no domínio da periferia. Na lógica pluriversal não existe centro e periferia, mas centros que são múltiplos e plurais” (REIS, 2020, p. 25). Reis retoma o conceito de “pluriversalidade” para defender a inserção da filosofia africana, isto é, a “afroperspectiva” no ensino de filosofia no Brasil, em um estudo articulado junto com a tradição da filosofia ocidental, ele defende assim que o ensino de filosofia se desloque do “universo eurocêntrico ao pluriverso epistêmico” (2020).

<sup>9</sup> Ver nosso Capítulo 2.

Dessa forma, um ensino ou uma atividade filosófica, sob essa perspectiva de Morente, deve operar como uma dialogicidade e uma pedagogia. O que nos remete à educação emancipadora proposta por Paulo Freire (2017), cujo momento essencial é o da dialogicidade (diálogo entre educando e educador), assim como o da problematização. Esta é entendida, por sua vez, como uma característica fundamental da filosofia.

Inspirando-me assim nessa concepção de filosofia (dialógica) e na pedagogia de Freire, desenvolvi a sugestão, mais de caráter didático, de um “ensino-filosófico-dialógico”, como, por um lado, uma possibilidade de ensino de filosofia descolonizador, e, por outro, como uma pedagogia-filosofia que enfatiza o “diálogo problematizador” entre educando e educador (ambos assumindo a posição de filósofo). O que pode ser o método possível para a realização do “ensino filosófico” em certas condições, que encontramos na realidade brasileira e latino-americana, de profunda desigualdade social e de extrema carência de recursos, como os tecnológicos, e outros mais básicos.

Dividi, por fim, esta tese em cinco capítulos. No primeiro, busquei investigar algumas das possíveis relações que se estabeleceram entre filosofia e pedagogia. Comecei pelas origens da filosofia e pedagogia ocidentais, isto é, pela Antiguidade grega. Observei então que, enquanto teoria não sistematizada da educação em sua origem grega, a pedagogia neste contexto se constituía ou como parte da filosofia, como reflexões sobre educação dos filósofos gregos, articuladas com a ética e com a política, e como a articulação entre esses campos era de tal modo intrincada que poderíamos falar de uma relação de indissociabilidade entre filosofia e pedagogia.

Propus assim analisar a relação entre filosofia e pedagogia predominantemente nessas três dimensões da relação: a da indissociabilidade entre filosofia e pedagogia, cujo primeiro paradigma, e talvez o mais eminente, o encontramos na Antiguidade, no método filosófico-pedagógico de Sócrates (Platão). Outro exemplo que analisei dessa relação de indissociabilidade, já muito mais próximo de nós, e que merece destaque, foi John Dewey. Como sabemos, Dewey foi ao mesmo tempo filósofo e pedagogo, com vários escritos tanto sobre filosofia quanto sobre pedagogia e educação. Com ele, segundo Javier Sáenz Obregón (2008), ocorreu uma reconexão entre filosofia e pedagogia. Dewey concebia a filosofia como uma teoria da educação em seus aspectos mais gerais (1979), e chegou a colocar em prática, pedagogicamente, sua concepção de filosofia (Escola experimental)<sup>10</sup>. No pensamento de

---

<sup>10</sup> Dewey inaugurou em 1896 uma Escola Experimental na Universidade de Chicago (WESTBROOK, 2010, p. 22), onde buscou aplicar suas concepções sobre filosofia e educação. Neste mesmo ano, Dewey afirmou, em uma

Dewey não havia, ou não deveria haver, uma distinção entre filosofia e pedagogia (educação), e entre teoria e prática.

Outra relação entre filosofia e pedagogia que busquei analisar foi a das possíveis interferências ou determinações da pedagogia sobre a filosofia. Tal relação foi tratada por Obregón (2008), que procurou demonstrar como que na modernidade (séculos XVI e XVII) a pedagogia influenciou determinadamente o pensamento filosófico. Essa determinação ocorreu, em primeiro lugar, com o conceito de método, que emergiu com força no campo da pedagogia, e o qual foi “recontextualizado” pelos pedagogos, e depois, a partir de Descartes, seria apropriado como tema central da filosofia (OBREGÓN, 2008). Ocorreu também, nessa época, o fenômeno da “pedagogização” das concepções filosóficas sobre a verdade, com o entendimento de que algo só é verdadeiro se puder ser ensinado (OBREGÓN, 2008).

E outra relação possível ainda, entre filosofia e pedagogia, é a da confluência entre ambos os campos, que busca um diálogo frutífero para eles. Neste caso, concentrei-me mais no trabalho de Cláudio Almir Dalbosco (2007). Para o autor, há duas formas de se pensar a relação entre filosofia e pedagogia: uma vertical, na qual a pedagogia é vista como subserviente à filosofia, e a horizontal, que busca estabelecer uma autonomia entre elas. Neste caso, ocorre uma relação de confluência de mútua colaboração entre filosofia e pedagogia. Dalbosco apoia-se na concepção de Habermas (1989) de que, criticando a concepção metafísica de filosofia (*primeira ciência*), a filosofia pode assumir a posição de “guardadora de lugar e intérprete-mediadora”, como uma racionalidade então em cooperação com outras racionalidades (ciências), e propõe uma posição mais humilde da filosofia em relação aos outros conhecimentos, dialogando com estes, e assim, como intérprete-mediadora, ela pode esclarecer os problemas e as tensões que surgem do seu confronto com os outros saberes (2007).

No segundo capítulo, procurei tratar da relação entre filosofia e pedagogia no ensino de filosofia, de como ela operou e opera nesse ensino, e de como ela é concebida e determina alguns escritos sobre o ensino de filosofia. Inicialmente, abordei brevemente os problemas e as críticas ao ensino de filosofia sustentado na chamada “pedagogia tradicional”, cujo enfoque é conteudista, dando ênfase então nos estudos da filosofia já feita (história da filosofia), e não na filosofia enquanto “processo” (filosofar), distinção feita por Charles J. Brauner e Hobert W. Burns (1969). Neste ensino tradicional, portanto, há pouco estímulo para a prática do filosofar, e, como destacou Boavida (2010), a filosofia feita pode ser inibidora da filosofia a ser feita.

---

declaração, que “[...] se a filosofia há de converter-se em uma ciência experimental, a construção de uma escola será seu ponto de partida” (DEWEY, 1896, *apud* WESTBROOK, 2010, p. 22).

Pode-se dizer que ocorre, neste caso, um “mau encontro” entre a pedagogia e a filosofia. Mas, como foi constatado no primeiro capítulo, há casos de uma indissociabilidade entre filosofia e pedagogia. Assim, é possível pensar em um “encontro produtivo” entre filosofia e pedagogia para um ensino do filosofar.

Debrucei-me mais detidamente então nos escritos de Boavida (2010), que, partindo do seu ponto de vista sobre a relação entre filosofia e pedagogia de constituição mútua de ambos os domínios, desenvolve argumentações sobre a necessidade da pedagogia, ou então de “fatores pedagógicos”, para a constituição da filosofia e do seu ensino que se pretende “filosófico”, isto é, que se foca na atividade filosófica a ser exercida pelo educando.

De maneira simplificada, pode-se dizer que para Boavida, assim como para outros autores, um aspecto fundamental da filosofia é o “problema filosófico”. Contudo, para Boavida (2010), o problema filosófico contém uma dimensão pedagógica, de modo que para o problema ser filosófico são necessários fatores pedagógicos, externos à filosofia, porém indispensáveis para conferir um contorno filosófico ao problema. A pedagogia condiciona assim, de certa forma, a filosofia, no seu aspecto mais essencial que é o problema filosófico. O problema, segundo Boavida (2010) por si só não é filosófico, nem mesmo os problemas clássicos já identificados pelos filósofos. É preciso fatores pedagógicos que o “reative”, ou “reproblematize” o problema (BOAVIDA, 2010), reativando nele seu componente filosófico.

Para que haja efetivamente um tratamento filosófico do problema, segundo Boavida (2010), é preciso levar em consideração os componentes motivacionais, fatores operativos, funções racionais, aspectos de sensibilização, para que o educando dê vida ao problema, fazendo dele seu problema. Por isso, faz-se necessário uma intervenção pedagógica por parte do professor. Para que essa intervenção pedagógica seja bem sucedida, reativando, por assim dizer, o problema filosófico, é preciso que o professor forneça ao ensino-aprendizagem da filosofia “uma natureza funcional”, como propõem as pedagogias modernas.

Em seguida, analisei os exemplos de ensino-aprendizagem com uma natureza funcional, desenvolvidos por Boavida (2010). Um desses exemplos fornecidos por ele é o ensino de filosofia sustentado no chamado “Método dos Projetos” elaborado por Willian Kilpatrick. Outro exemplo que Boavida apresenta é o baseado na “pedagogia por objetivos” (2010), no qual ele recorre também à chamada “taxonomia de Bloom” (taxonomia dos objetivos educacionais) de Benjamin S. Bloom (1972).

Por fim, apresentei outras abordagens da relação entre filosofia e pedagogia que, no meu entendimento, reforçam o “caráter ontológico” desta relação, que está presente na perspectiva de Boavida. Tais abordagens se encontram nos ensaios dos filósofos espanhóis José Gaos (1947), Manuel García Morente (2012), e de Juan José García Norro (2012). Foi inspirado nas concepções dos autores tratados neste capítulo, e na pedagogia de Paulo Freire (educação emancipadora) que desenvolvi no final a sugestão de um “ensino-filosófico-dialógico”.

No terceiro capítulo, tratei de algumas das primeiras propostas ou preocupações, surgidas no século XX, com um ensino de filosofia mais democrático, isto é, com o acesso ao estudo e conhecimento filosófico pelas classes sociais menos favorecidas social e economicamente, e que até a pouco não eram escolarizadas. Essas novas preocupações com o ensino de filosofia se devem às mudanças ocorridas na Educação de modo geral, durante o século XX, entre as quais está o advento do fenômeno da “educação de massa”, e o impacto das novidades das ciências e do campo da pedagogia (movimento da Escola nova e o construtivismo). Tais mudanças e novidades estimularam então o desenvolvimento de trabalhos sobre o ensino ou didática da filosofia sustentados, em alguma medida, nas novas teorias pedagógicas, ou ciências da educação, e que se focavam no ensino-aprendizagem da atividade filosófica. Opondo-se, dessa forma, ao ensino de filosofia tradicional, conteudista e elitista.

Foquei-me mais, neste capítulo, no contexto dessas mudanças de perspectiva sobre o ensino de filosofia que propunham torná-lo mais acessível, e também sobre o papel da pedagogia e das ciências da educação nesses trabalhos, relacionado ainda com o contexto das mudanças ocorridas na Educação secundária.

Concedi ainda destaque para o contexto de mudanças na Educação secundária e no ensino de filosofia da França. Certamente, a França foi um dos países onde a emergência de uma “educação de massa” inspirou consideravelmente uma série de iniciativas cujo propósito era repensar o ensino de filosofia, tanto do ponto de vista institucional quanto do pedagógico<sup>11</sup>. Pode-se dizer que o contexto francês foi um dos exemplos mais influentes de iniciativas e produções teóricas que visavam inovar e democratizar o ensino de filosofia.

De acordo com o professor de filosofia Hervé Boillot (2014), durante o século XX, desde os anos 40, ocorreu um processo de democratização do ensino na França, e

---

<sup>11</sup> É importante destacar que foi a França também, como apontou François Galichet (2000), um dos primeiros países a introduzir o ensino de filosofia, na Universidade e no Ensino Médio. Por ser uma tradição, o ensino de filosofia francês tornou-se uma espécie de “patrimônio cultural” do país.

consequentemente no ensino de filosofia na educação secundária, que suscitou para este ensino dois desafios: um de ordem pedagógica, e outro institucional. Pois, de um lado, a ampliação do acesso à educação secundária exigiu que se repensassem as práticas do ensino de filosofia escolar, que até então se caracterizava por uma “não pedagogia” (BOILLOT, 2014); por outro lado, decorreram dessa democratização do ensino secundário disputas entre associações e professores de filosofia, visto que uns defendiam a manutenção de suas práticas tradicionais de ensino de filosofia (não pedagogia), e outros defendiam, por necessidade ou engajamento, que mudassem essas práticas sem a intervenção da pedagogia.

Por fim, foi nesse contexto francês, já próximo dos anos 90, que surgiram os trabalhos inovadores do filósofo e didático Michel Tozzi sobre o ensino de filosofia. Ele foi o principal responsável de algumas práticas e produções escritas sobre o ensino de filosofia. Como novidade, Tozzi vai propor uma “didática do filosofar”, cujo objetivo era estabelecer uma didática pela qual todos exerceriam a atividade filosófica, isto é, filosofassem. Com o intuito de “democratizar o acesso ao filosofar”, Tozzi recorreu nessa “didática do filosofar” aos estudos e conceitos vindos das ciências da educação e da pedagogia. Os trabalhos de Tozzi foram, certamente, um dos mais influentes sobre o ensino de filosofia, refletindo-se, por exemplo, em produções sobre o ensino de filosofia de autores latino-americanos.

No quarto capítulo, minha intenção foi apresentar algumas propostas de ensino de filosofia que se configuram, no meu entendimento, como um ensino e aprendizagem do filosofar com teorias pedagógicas, isto é, elaborações didáticas de alguns autores que se baseiam ou tomam de empréstimo conceitos e teorias desenvolvidos no campo das ciências da educação e da pedagogia. Para o professor e filósofo argentino Alejandro Cerletti (2009), a reivindicação do ensino do filosofar configura uma mudança de perspectiva no pensamento sobre o ensino de filosofia<sup>12</sup>. Procurei analisar assim alguns desses trabalhos que revelam essa mudança de perspectiva, e que se apropriam de teorias pedagógicas.

Analisei, em primeiro lugar, as propostas de Michel Tozzi para o ensino de filosofia, como a sua “didática do filosofar”. Tozzi (1993) defende que na elaboração de uma didática própria da filosofia, deve-se fazer um trabalho de criação de conceitos específicos da “disciplina”, mas deve-se fazer também junto com uma apropriação crítica de outros conceitos, vindos das ciências, como ele afirma ter feito no caso do seu “triângulo do filosofar”. Em alguns

---

<sup>12</sup> Ver nosso capítulo 5.

dos seus trabalhos, Tozzi apresenta e articula conceitos apropriados e transpostos didaticamente, como o de “matriz didática do filosofar”, o de “leitura metódica filosófica”, e os que ele toma de empréstimo das “teorias da aprendizagem” e das “diferentes didáticas das disciplinas”, como o de “representação”, e os provenientes do construtivismo, como o “conflito cognitivo” e o “conflito sociocognitivo” (2006), além ainda de tomar como referência apropriada para o ensino do filosofar a chamada pedagogia das competências (TOZZI, 2008).

Em seguida, analisei outros trabalhos sobre o ensino de filosofia que também se apropriam de conceitos e teorias do campo da pedagogia, como a proposta do filósofo e professor argentino Guillermo Obiols (2002) de um “modelo formal” para o ensino de filosofia, e que toma como referência a “teoria dos conteúdos”, de inspiração construtivista, de César Coll (1998). Abordei também o trabalho de Ronai Pires da Rocha (2008), que faz considerações sobre o ensino e didática para a filosofia apoiando-se em teorias e conceitos, também de inspiração construtivista. Destaquei ainda outros trabalhos que se sustentam, ou se inspiram nas inovações pedagógicas do século passado.

Nas análises que fiz desses trabalhos, e de outros, retomei e problematizei a questão, já muito discutida por diferentes autores, que se coloca entre “ensinar história da filosofia ou a filosofar”. Problematei também a concepção, defendida por diferentes autores, de que se deve iniciar o ensino de alguma temática ou problema filosófico a partir de uma etapa “pré-filosófica” de sensibilização do aluno sobre o problema filosófico, para que ele se familiarize ou se interesse pelo problema que lhe é apresentado, nessa etapa, por meio de recursos culturais ou diferentes linguagens (filmes, romances, poemas, etc.), isto é, de maneira ainda não filosófica. Trata-se de um procedimento didático com o intuito de, por assim dizer, aproximar o aluno do problema filosófico, abordando-o de uma forma que faz referência mais direta ao cotidiano.

Foram com essas análises e problematizações, por fim, que desenvolvi neste capítulo minhas primeiras considerações da proposta de um ensino de filosofia descolonizador e que problematiza filosoficamente a realidade do aluno.

No último capítulo, analisei alguns dos trabalhos que se dedicaram a pensar o ensino de filosofia como um problema filosófico. Essa produção textual que procura fornecer um tratamento filosófico para o ensino de filosofia consiste, por assim dizer, numa atualização daquela mudança de perspectiva dos trabalhos anteriores que defende o ensino do filosofar. Concentrei-me aqui nos textos de Alejandro Cerletti (2003, 2009), e na proposta de uma

metodologia para o ensino de filosofia de Sílvio Gallo (2014), além de apontar outros trabalhos que procuram conferir uma abordagem filosófica para o ensino de filosofia.

Por fim, no meu ponto de vista, como já frisei aqui, essa abordagem carece de um tratamento pedagógico necessário para se operacionalizar o ensino de filosofia. Assim como carece também de reflexões sobre a possível relevância da relação entre filosofia e pedagogia.

Além disso, essa abordagem filosófica, assim como aqueles trabalhos sobre o ensino do filosofar, apresentam-nos, por assim dizer, limitações no sentido mais filosófico. Embora esses trabalhos marcam uma importante mudança de perspectiva sobre o ensino de filosofia, reivindicando o ensino e aprendizagem do filosofar, eles não ultrapassam as fronteiras da filosofia ocidental “eurocêntrica”. Falta a esses trabalhos uma crítica à pretensão da filosofia europeia, especialmente da filosofia moderna, de um conhecimento universal que acaba por excluir como filosóficas outras formas de conhecimento não-europeias e não-ocidentais. Nessas reflexões não se leva em consideração outras filosofias além da europeia e estadunidense, como as africanas e latino-americanas, nem outras pedagogias além das europeias, e assim não há uma crítica ao papel da tradição filosófica ocidental na “colonização epistemológica” europeia, que colocaria em questão a perspectiva da “pluriversalidade” para o ensino da filosofia.

Críticas que, no meu entendimento, são fundamentais para a operacionalidade do ensino de filosofia no contexto de passado colonial, como o latino-americano. E assim defendo um ensino de filosofia descolonizador (crítica ao pensamento ocidental europeu), que também problematiza filosoficamente a realidade dos alunos, e dessa forma cumpra de maneira mais ampliada seu papel de emancipação intelectual.

## 1 A relação entre filosofia e pedagogia

Quando a filósofa e professora Olgária Matos (1997) apresenta a filosofia como uma “pedagogia da razão”, entendendo a filosofia como uma “Paidéia” (educação formadora) cuja tarefa de educação da razão é uma das suas tarefas mais nobres, e quando Gilles Deleuze e Félix Guattari (2013) definem a filosofia como uma “pedagogia do conceito”, esses autores, assim como outros<sup>13</sup>, indicam, involuntariamente ou não, que a relação entre filosofia e pedagogia não só é possível como pode ser de relevância considerável para se pensar problemas, ou questões que dizem respeito à filosofia. Entre esses problemas estaria, conseqüentemente, mas não evidentemente<sup>14</sup>, o problema do ensino de filosofia.

Mesmo que nos recusemos a tomar a filosofia como uma espécie de pedagogia, seria difícil negarmos que muitos escritos filosóficos contêm intenções e funções pedagógicas, que muitos filósofos desenvolveram suas teorias com nítidas preocupações didáticas e pedagógicas com o intuito de ensinar, explicar, esclarecer ou convencer seus leitores. Lançando um olhar para a história da filosofia, encontraremos filosofias que foram mais didáticas e pedagógicas do que outras. Contudo, parece-nos razoável afirmar que toda filosofia contém elementos e alguma pretensão pedagógica, por mais hermética que ela seja. É razoável conceber que as reflexões e argumentações apresentadas pelos filósofos pretendem ensinar ou mudar a forma de pensar do outro.

Quando Frédéric Cossutta (1994) propõe um método de leitura dos textos filosóficos, ele não deixa de identificar e abordar as “funções didática e pedagógica” da filosofia. Segundo Cossutta (1994, p. 28), se, de um lado, no texto filosófico há a presença da *primeira pessoa* (que geralmente coincide com o próprio filósofo) para que uma verdade seja estabelecida, no outro há a *segunda pessoa* que, nas suas palavras, “[...] é o ponto de ancoragem da função de destinação pela qual o texto se amplia no sentido da conversão ou do conflito” (COSSUTTA, 1994, p. 28). Assim, o leitor não é um simples destinatário do texto de filosofia, que vai apenas receber a doutrina, mas, segundo o autor, se constitui num ponto de ancoragem de duas funções fundamentais de toda escrita filosófica: a didática e a pedagógica (COSSUTTA, 1994, p. 28).

A respeito da “função didática” da filosofia, resumidamente, ela consiste na busca do filósofo por provocar a compreensão, em explicar, explicitar, e em antecipar-se às possíveis

---

<sup>13</sup> Manuel García Morente, por exemplo, vai dizer que “a pedagogia é a forma da filosofia”, num texto que abordaremos mais adiante (Morente, 2012).

<sup>14</sup> Como veremos mais adiante no Capítulo 5, a pedagogia, ou seja, as teorias pedagógicas perderam relevância nas produções mais recentes sobre o ensino de filosofia, e sobre a didática da filosofia, que apresentam a perspectiva do “ensino filosófico”, concebendo assim “o ensino de filosofia como um problema filosófico”.

incompreensões do leitor. Quanto à “função pedagógica”, a qual supõe sempre a didática, mas o inverso não necessariamente ocorre, segundo Cossutta, trata-se da função que “[...] visa à transformação do pensamento e se estende a tudo o que torna possível a conversão do leitor” (COSSUTTA, 1994, p. 29). Portanto, como demonstra uma passagem de Espinosa citada por Cossutta (1994)<sup>15</sup>, pode haver uma ligação íntima que enlaça a finalidade da atividade filosófica em geral a um imperativo pedagógico.

Mas podemos encontrar ainda um vínculo mais estreito, ao menos na tradição ocidental, em certas filosofias com a pedagogia, de modo que a atividade filosófica não está enlaçada a um imperativo pedagógico, mas ela é ao mesmo tempo uma atividade pedagógica, isto é, essa filosofia em particular é também uma pedagogia. Neste caso, opera-se uma indissociabilidade entre a filosofia e a pedagogia. Ambas se confundem, em um sentido ontológico, em algumas teorias e práticas. No contexto da origem de ambos os campos do conhecimento, da filosofia e da pedagogia, encontramos os primeiros exemplos dessa indissociabilidade entre ambas, ou seja, na Antiguidade, com alguns dos primeiros filósofos clássicos da tradição ocidental, como Sócrates e Platão.

Sabemos que a relação entre filosofia e pedagogia foi imprescindível, praticamente indissociável, para a constituição do campo próprio da pedagogia, de modo que a filosofia se constitui, geralmente, como o fundamento de praticamente toda a teoria pedagógica ocidental. Mas, enquanto teoria não sistematizada da educação em sua origem grega, a pedagogia neste contexto se constituía ou como parte da filosofia, isto é, consistia em reflexões sobre educação dos filósofos gregos, articuladas com a ética e com a política, ou como a articulação entre esses campos, de tal modo intrincada que nos é impossível separá-los. Essa é uma das razões de se considerar os filósofos Platão e Aristóteles os dois grandes clássicos da pedagogia grega, como atesta Luzuriaga (1969), por exemplo. Analisando a questão da “inseparabilidade da filosofia e da educação”, Jayme Paviani (2008) considera a filosofia de Platão como “fundamentalmente pedagógica”, quase que da mesma maneira que política, ética, cosmológica e estética. Isso porque a filosofia de Platão integra dialeticamente, segundo Paviani: “a totalidade das manifestações culturais e institucionais, é anterior às distinções e setorizações do conhecimento e da ação humana das disciplinas modernas, filosóficas e científicas, que atendem às exigências epistemológicas e político-administrativas do conhecimento [...]” (2008, p. 07).

---

<sup>15</sup> Trata-se de uma passagem do *Tratado da reforma do entendimento* (COSSUTTA, 1994, p. 29).

Paviani aponta para a identidade que há entre filosofia e educação em algumas passagens de Aristóteles. A filosofia aristotélica opera, de certo modo, como uma espécie de pedagogia, pois “filosofar é ensinar” (PAVIANI, 2008). Em Aristóteles, o filosofar confunde-se muitas vezes com os verbos ensinar e aprender. Na *Metafísica*, afirma que a possibilidade de ensinar é indício de saber (*Metafísica*, Livro I). E ainda, logo no início do livro II, Aristóteles acrescenta, como cita Paviani: “‘Quem conhece as causas com mais exatidão, e é mais capaz de as ensinar, é considerado em qualquer espécie de ciência como mais filósofo’. Percebem-se assim as semelhanças e identidades entre o ensinar e o filosofar” (2008, p. 10).

O modo como muitos filósofos da Antiguidade exercia as suas respectivas atividades filosóficas coincidiam com a de um pedagogo, visto que a filosofia para eles consistia em um “modo de ser, ou de vida, visando a felicidade”. O primeiro exemplo que temos dessa concepção e atitude filosófica, que foi uma das mais importantes para a história da filosofia, foi o “filósofo-pedagogo” Sócrates.

Não caberia aqui, contudo, apresentar e investigar todas as implicações e desdobramentos que a relação entre filosofia e pedagogia desenvolveram ao longo da história desses dois campos do conhecimento, mas sim uma tentativa de localizar e explanar sobre os aspectos dessa relação que podem enriquecer as reflexões e as práticas de ensino de filosofia no século XXI. Neste caso, não nos importa tanto analisar como que a filosofia, ou as filosofias fundamentaram as teorias pedagógicas em sua história, constituindo-se como um aporte fundamental para a construção do campo próprio da pedagogia, mas, muito mais, analisar quando a pedagogia produziu, por assim dizer, efeitos sobre a filosofia, quando ambos os campos se apresentam como indissociáveis, isto é, quando filosofia e pedagogia se confundem em um único pensamento ou teoria, e quando houve ou há uma confluência entre elas. E falar de confluência entre filosofia e pedagogia propicia uma imagem que, segundo Elisete M. Tomazetti (2004), anuncia que há ou pode haver o encontro, o diálogo, ou a interação entre esses dois campos que agora se encontram separados.

Propomos assim investigar a relação entre filosofia e pedagogia predominantemente nessas três dimensões de relação: da indissociação entre filosofia e pedagogia, ou quando elas se confundem ou se encontram, por assim dizer, embaralhadas; das possíveis interferências ou determinações da pedagogia sobre a filosofia; e da confluência entre ambos os campos, que busca um diálogo frutífero para eles. E, em cada uma dessas abordagens, buscaremos analisar quais são as possíveis implicações para o ensino de filosofia. Em outras palavras, ambicionamos aqui responder à questão que pode ser colocada da seguinte maneira: o que a relação entre filosofia e pedagogia tem a nos dizer sobre pensar e ensinar filosofia?

## 1.2 A indissociação entre filosofia e pedagogia

Durante a tradição filosófica ocidental, como destaca Elisete M. Tomazetti (2004), muitos filósofos tomaram a educação como objeto de suas reflexões, sendo ela compreendida sempre no seu aspecto geral, e raramente em seu aspecto mais específico, isto é, enquanto ensino. Dessa forma, a filosofia se apresentava então como o discurso generalista sobre a educação, como um saber fundamental na constituição dos estudos pedagógicos. O que nos leva a pensar que nessa tradição filosófica, como afirma Tomazetti, “havia, de certa forma, uma indissociação entre Filosofia e Pedagogia” (2004, p. 198). Jayme Paviani (2008) propõe, por sua vez, que talvez se possam descrever três momentos das relações entre filosofia e educação, a saber:

Primeiramente, a filosofia e a educação formam um único processo. A filosofia é vista como um projeto educacional. Num segundo momento, a filosofia fornece as bases ou, como se costuma dizer, os fundamentos do projeto pedagógico. A educação é consequência de uma concepção filosófica. Num terceiro momento, a filosofia assume a tarefa crítica e reflexiva relativamente às teorias e às ações educacionais (PAVIANI, 2008, p. 07).

Como já apontamos, é nas origens gregas da filosofia e da pedagogia (ocidental), que encontramos as reflexões sobre educação no interior da reflexão filosófica, ou quando ambas se apresentam como indissociáveis. Como se sabe, no mundo grego antigo, filosofia, ciências e pedagogia se apresentavam frequentemente como inseparáveis. Podemos dizer que, dentro do contexto da Antiguidade clássica, a pedagogia, entendendo aqui esse termo como qualquer teoria da educação, não passava de uma reflexão puramente filosófica inseparável da política e da ética<sup>16</sup>.

Pode-se dizer que a filosofia nasce, na Antiguidade, no interior da *Paidéia*, isto é, em meio as preocupações e questões pedagógicas dos gregos antigos. Como observa John Dewey (1979), “é sugestiva a circunstância de ter-se a filosofia europeia originado (entre os atenienses) sob a compreensão direta das questões educacionais” (DEWEY, 1979, p. 363). Dewey explica que a partir dos Sofistas, os quais aplicaram os métodos e resultados dos filósofos da natureza, que eram muito mais de ordem científica, “a filosofia começou a tratar das relações do individual com o universal [...], das relações do homem com a natureza, da tradição com a

---

<sup>16</sup> No verbete *Pedagogia* do seu Dicionário de Filosofia, Nicola Abbagnano observa que a pedagogia era considerada parte da ética, ou da política, e que a reflexão pedagógica foi até certo ponto dividida em dois ramos isolados: “um de natureza puramente filosófica, elaborado com vistas aos fins propostos pela ética, e outro de natureza empírica ou prática, elaborado com vistas a preparação primeira e elementar da criança para a vida” (ABBAGNANO, 2007, p. 748).

reflexão, do conhecimento com a ação” (1979, p. 363). Isto é, a filosofia se iniciou com questões pedagógicas sobre o conhecimento e aprendizagem, estabelecendo um estreito vínculo com a educação. Assim, como observa o filósofo estadunidense: “[...] o fato de que a corrente do pensamento filosófico europeu surgiu como a teoria do processo educacional testifica com eloquência a íntima associação da filosofia e da educação” (DEWEY, 1979, p. 364).

Não por acaso, depois dos sofistas, Sócrates e Platão são considerados os grandes pedagogos da Antiguidade<sup>17</sup>, e a educação, isto é, a formação especialmente intelectual do homem é um dos propósitos de suas filosofias. Em sua monumental obra sobre a *Paidéia* grega (2003), Werner Jaeger observa que “é com Sócrates e Platão que pela primeira vez aparece uma forma de filosofia que se lança energeticamente na luta desencadeada pelos sofistas em torno do problema da verdadeira educação e reclama para si o direito de decidi-la” (JAEGER, 2003, p. 593).

Para compreendermos essa “indissociação” entre filosofia e pedagogia na Grécia Antiga, devemos nos dirigir a esse termo complexo do grego antigo, “*Paidéia*”. De acordo com Jaeger (2003, p. 05), a *Paidéia* consiste num conceito global de difícil definição, de modo que expressões como civilização, cultura, tradição, literatura e educação apenas exprimem aspectos desse conceito grego. Podemos dizer assim que esse conceito designa, como concebia os próprios gregos, a totalidade de sua obra criadora que os diferenciava de outros povos (Jaeger, 2003, p. 05), isto é, sua cultura. E a expressão máxima da cultura grega antiga, ou seja, a maior e mais bela criação do espírito grego foi, sem dúvida, como muitos atestariam, a sua filosofia. Nela, afirma Jaeger, “se manifesta da maneira mais evidente a força que se encontra na raiz do pensamento e da arte grega, a percepção clara da ordem permanente que está no fundo de todos os acontecimentos e mudanças da natureza e da vida humanas” (JAEGER, 2003, p. 10).

Tanto a *Paidéia* no sentido geral, quanto à filosofia como uma *Paidéia* tratam da cultura, da educação e, conseqüentemente, da formação do homem grego. A respeito da atividade filosófica na Grécia Antiga, isto é, da filosofia que os atenienses orgulhosamente se referiam e praticavam, Pierre Hadot destaca que: “essa atividade engloba tudo o que se refere à cultura intelectual e geral: as especulações dos pré-socráticos, as ciências nascentes, a teoria da linguagem, a técnica retórica, a arte de persuadir [...]” (HADOT, 2011, p. 38). A filosofia “praticada” pelos gregos antigos, portanto, era ela própria uma *Paidéia*. Podemos dizer ainda

---

<sup>17</sup> O que cabe também para Aristóteles, como já abordamos.

que a filosofia era, de certo modo, uma continuidade ou desdobramento daquilo que os gregos entendiam por *Paidéia*.

Conforme a análise de Pierre Hadot (2011), pode-se falar de duas “filosofias” antes da filosofia, isto é, antes do surgimento no século V a.C. da família da palavra *philosophia*. Uma dessas “filosofias” consiste nas teorias racionais elaboradas pelos autores conhecidos como os “pré-socráticos”, que produziram teorias racionais para explicar o mundo, ou seja, cosmologias.

A outra “filosofia antes da filosofia” estaria em outra corrente do pensamento grego pré-socrático. Nas palavras de Hadot: “refiro-me às práticas e teorias que se reportam a uma exigência fundamental da mentalidade grega, o desejo de formar e de educar, o cuidado daquilo que os gregos denominavam *paidéia*” (2011, p. 30). Tomando como referência a obra de Werner Jaeger (2003), Hadot acrescenta que, desde os tempos de Homero: “a educação dos jovens fora a grande preocupação da classe dos nobres, daqueles que possuem a *aretê*, isto é, a excelência necessária pela nobreza de sangue, que tornará, mais tarde, com os filósofos, a virtude, isto é, a nobreza da alma” (2011, p. 30-31).

A educação filosófica tornou-se assim um dos componentes essenciais da formação do homem grego. Em outras palavras, a filosofia foi o auge desse ideal de *Paidéia*, sobretudo com o platonismo. Para Jaeger (2003, p. 475), a filosofia de Platão deve ser encarada como a culminação de toda a história da *Paidéia grega*. E no século IV a.C., a filosofia e a retórica consistiram nas manifestações fundamentais da *Paidéia* dos gregos (JAEGER, 2003). Junto a essa ascensão da filosofia como *Paidéia*, nasce, por fim, a “pedagogia” enquanto conhecimento sistematizado, ou teoria da educação. E “nasce” também o estreito vínculo entre pedagogia e filosofia, como nos deixa entender Franco Cambi:

Se a noção de *paidéia* deve ser procurada já nas fases mais remotas da cultura grega, atingindo a cultura dos médicos, depois a dos trágicos e por fim a dos filósofos, é todavia na época dos sofistas e de Sócrates que ela se afirma de modo orgânico e independente e assinala a passagem - explícita - da educação para a pedagogia, de uma dimensão pragmática da educação para uma dimensão teórica, que se delinea segundo as características universais e necessárias da filosofia. Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como *episteme*, e não mais como *éthos* e como *práxis* apenas [...] (CAMBI, 1999, p. 87).

Mas, para compreendermos plenamente porque se pode dizer que a filosofia antiga, ao menos desde Platão, era uma *Paidéia* ou manifestação predominante desse ideal grego, devemos ter em vista a representação própria que os gregos faziam da palavra “filosofia”, isto é, a concepção de filosofia própria da antiguidade, da qual a representação que se faz hoje da filosofia se diferencia significativamente. Em suma, na atual representação da filosofia, os estudantes produzem uma impressão de que os filósofos inventam reflexões teóricas abstratas

para explicar, cada um à sua maneira, o universo, ou no caso dos contemporâneos, elaboram uma discussão sobre a linguagem (HADOT, 2011, p. 17).

A concepção de filosofia na antiguidade está, por sua vez, associada primeiramente a uma atividade intelectual estreitamente relacionada a um “modo de viver” selecionado por aquele que vai se tornar assim um filósofo. A filosofia na Grécia Antiga era antes de mais nada uma maneira de viver, da qual deriva um “discurso filosófico”. Assim, ao longo de toda a história da filosofia antiga vamos encontrar, segundo Pierre Hadot, dois polos que constituem a atividade filosófica como um todo, os quais são: “de uma parte, a escolha e a prática de um modo de vida; de outra, um discurso filosófico que, a um só tempo, é parte integrante desse modo de vida e explicita os pressupostos teóricos implícitos nesse modo de vida [...]” (HADOT, 2011, pp. 116-117).

O discurso filosófico na filosofia antiga, devemos destacar ainda, era uma parte integrante do modo de vida por ser uma consequência desse modo de vida escolhido pelo filósofo. Isto é, o discurso filosófico não apenas está vinculado a uma maneira de viver, mas, de acordo com a análise de Hadot, ele tem sua origem em uma escolha de vida e em uma opção existencial, e não o contrário (2011, p. 117)

Outro aspecto relevante da filosofia antiga, apontado e analisado por Hadot, é que essa escolha de vida não era realizada de maneira isolada, mas em conjunto, dentro, por assim dizer, de uma “comunidade escolar”. Como observa Hadot: “nunca houve filosofia nem filósofos fora de um grupo, de uma comunidade, em uma palavra, de uma ‘escola’ filosófica [...]” (HADOT, 2011, p. 18). Isso porque uma escola filosófica corresponde assim a uma maneira de viver, a uma escolha de vida, e a uma opção existencial (2011, p. 18). E aqui encontramos outro aspecto da filosofia antiga, o de ser desenvolvida e ensinada em “escolas filosóficas”, que a associa mais uma vez a *Paidéia*, e consequentemente à pedagogia enquanto teoria da educação (*Paidéia*).

Por fim, outra noção importante que está associada à filosofia na antiguidade, e a caracteriza como uma *Paidéia*, é a de “exercícios espirituais”, isto é, a filosofia como uma “terapia da alma”. Trata-se de um termo empregado por estudiosos da antiguidade que se refere a diferentes práticas. Hadot, por exemplo, designa por esse termo as práticas de ordem física, como o regime alimentar; discursiva, como o diálogo e a meditação; ou a intuitiva, como a contemplação. Mas que, como destaca o autor, “são todas destinadas a operar modificação e transformação no sujeito que as pratica” (HADOT, 2011, p. 21).

O próprio “discurso filosófico” pode ser definido como um “exercício espiritual”, isto é, como uma prática que pretende operar uma mudança radical do ser. Ele funciona como uma

espécie de instrumento pelo qual o filósofo age sobre si mesmo e sobre os outros, pois, sendo a expressão da opção existencial, do modo de vida do filósofo, o discurso assim sempre tem, segundo Hadot, “direta ou indiretamente, uma função formadora, educadora, psicagógica, terapêutica” (2011, p. 254).

Assim como os sofistas, os filósofos foram também os pedagogos da antiguidade. Pedagogos tanto no sentido teórico, por desenvolverem teorias da educação no interior de suas filosofias, as quais por sua vez são ao mesmo tempo pedagogias, como no sentido prático, com o seu ensino de filosofia nas suas respectivas “escolas filosóficas”. Esse ensino filosófico consistia, antes de mais nada, na prática de um modo de vida filosófico, funcionando assim como um exemplo, na educação moral, nos exercícios espirituais, entre os quais o discurso filosófico. Operava assim, entre o mestre filósofo e o seu discípulo, o que Hadot denominou por “direção espiritual”, o que caracterizava a filosofia e o seu ensino, a relação do filósofo com o outro e seu papel na cidade, e se apresentava como um método de educação individual (2011, pp. 302-303). É por isso que podemos afirmar que o filósofo era ao mesmo tempo, e indissociavelmente, um pedagogo. E era assim que se considerava o filósofo: como pedagogo dos jovens e de toda *pólis*, como nos deixa entender a seguinte passagem de Simplício citada por Hadot:

Que lugar terá o filósofo na cidade? Será o de um escultor de homens e de um artesão que fabrica cidadãos leais e dignos. Ele não terá outro ofício além de purificar-se a si mesmo e purificar os outros para viver a vida conforme a natureza que convém ao homem; será o pai comum e o *pedagogo de todos os cidadãos*<sup>18</sup>, seu reformador, seu conselheiro e seu protetor, oferecendo-se a todos para cooperar na realização de todo o bem, regozijando-se com os que têm felicidade, compadecendo-se dos que são afligidos e consolando-os (HADOT, 2011, p. 303).

Antônio Joaquim Severino (2003) retoma essa concepção da filosofia como uma *paidéia*, isto é, como uma educação política. Pois, por mais que a filosofia seja um exercício individual, a humanidade, como sujeito coletivo, busca também explicar e construir sentidos que tenham a ver com o direcionamento do agir histórico de seu conjunto, o que torna então toda atividade intelectual, como diretamente a filosofia, numa “pedagogia política” (2003, p. 51). Segundo Severino, “a filosofia se torna uma *paidéia*, na medida em que, necessariamente, se destina a formar a coletividade humana. Por isso mesmo, e na exacerbação, todo filósofo é um educador da cidade [...]” (2003, p. 51).

---

<sup>18</sup> Grifo nosso.

Assim, nessa perspectiva, o pensamento filosófico em sua substantividade se desdobra, segundo Severino, em duas dimensões, a dimensão política e a dimensão pedagógica. Ou seja, como afirma o autor, “a busca do sentido não é única e exclusivamente um problema do sujeito individual, não é só epistêmica e ética; ela é sempre ligada à esfera do sujeito coletivo, histórico e social” (2003, p. 51). Isso tem implicações que não se pode desconsiderar no ensino de filosofia, isto é, na tarefa pedagógica da filosofia, direcionada para esses dois vetores, político e pedagógico, e que visa a formação dos filósofos. Pois, de acordo com Severino, “eles são formados para educarem filosoficamente todos os sujeitos educandos como futuros integrantes da *pólis*” (2003, p. 52).

### 1.2.1 Sócrates “filósofo-pedagogo”

Foi a figura de Sócrates, certamente, uma das que melhor representam essa concepção de filósofo que é ao mesmo tempo um pedagogo, um educador moral, um guia espiritual, um mestre, um amigo, um protetor, um pai, e sobretudo um, por assim dizer, paradigma existencial, isto é, um exemplo de um modo de vida filosófico. Nessa figura, que se trata sobretudo do “Sócrates de Platão”, encontramos de maneira indissociável uma filosofia, tal como ela era entendida na antiguidade grega como um modo de vida, um modelo de ensino de filosofia, ou um método filosófico paradigmático da filosofia, e uma prática pedagógica autêntica<sup>19</sup>. Embora negasse ter sido professor de alguém e ter prometido algum ensinamento para os seus interlocutores, como está registrado por Platão na sua *Apologia de Sócrates* (2013, pp. 94-95), Sócrates é, segundo Werner Jaeger, “o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente” (2003, p. 512), do mesmo modo que foi também, como sabemos, um divisor de águas que mudou para sempre a história da filosofia.

Sócrates pode ser considerado um “fenômeno pedagógico” sobretudo pela atração que ele exercia sobre a juventude ateniense de sua época (século V), com o seu “método filosófico do diálogo”. Como escreve Jaeger, “depois de se ter aproximado dele, ninguém pode furtar-se à atração do seu espírito” (2003, p. 523). A juventude se sentia fascinada pelo modo de ser filosófico de Sócrates, e por sua personalidade que “exerce uma atração mágica” com os seus

---

<sup>19</sup> Jaeger comenta sobre a figura de Sócrates que: “não vem continuar nenhuma tradição científica nem pode ser derivada de nenhuma constelação sistemática na história da filosofia” (2003, p. 512).

sedutores discursos filosóficos (HADOT, 2011). Hadot chama a atenção para esse ponto: “Sócrates age de maneira irracional sobre aqueles que o ouvem, pela emoção que provoca, pelo amor que inspira” (2011, p. 57). Ele toma por referência aqui uma passagem do *Banquete*, na qual Alcibíades se diz mordido no coração, ou na alma pelos discursos filosóficos de Sócrates, e “que tem mais virulência que a víbora, quando pegam de um jovem espírito” (PLATÃO, 1987, p. 48)<sup>20</sup>.

A intenção de Sócrates com os seus irresistíveis diálogos filosóficos, é importante ressaltar, não era ensinar algum conteúdo ou tema incorporado numa filosofia em particular, mas levar seus interlocutores a examinarem-se a si mesmos, a tomar consciência de si, ou então a conduzi-los para o exercício do “cuidado de si”, e assim para uma “vida melhor”. Ele foi assim um “pedagogo”, tomando essa palavra aqui no seu significado original de “aquele que conduz a criança”<sup>21</sup>, mas no seu caso, Sócrates foi um “pedagogo dos jovens espíritos”, conduzindo-os por meio do diálogo a um modo de vida filosófico. A seguinte passagem do diálogo *Laques* de Platão, citado por Hadot, representa bem esse “Sócrates filósofo-pedagogo dos jovens”, quando o personagem Nícias diz:

Não sabes que aquele que se aproxima muito perto de Sócrates e entra em diálogo com ele, mesmo que tenha começado, no início, a falar com ele de outra coisa, *ele não se constrange em ser conduzido em círculo por esse discurso*<sup>22</sup>, até que seja necessário dar razão de si mesmo tanto quanto da maneira pela qual se vive presentemente e daquela que viveu sua existência passada. Quando se chega lá, Sócrates não te deixa partir antes de ter, bem a fundo e de uma bela maneira, submetido tudo à prova de seu exame [...]. É para mim uma alegria frequentá-lo (PLATÃO, 1921, p. 103)<sup>23</sup>.

A figura do “Sócrates pedagogo” se encontra bem ilustrada sobretudo no diálogo *Mênon* de Platão, e cujo método, como resume Patrice Vermeren (2010), seria o de convocar a razão do aluno de maneira tal que este extraia de si os conhecimentos. Desde o início do diálogo há uma preocupação de ordem filosófica que é também, de certo modo, pedagógica, e a qual se encontra na indagação de se “a virtude (*areté*) é ensinável ou não?”. E o momento mais brilhante do diálogo, segundo Jaeger, é a “experiência pedagógica” de Sócrates empregando o seu

---

<sup>20</sup> *O Banquete*, 218 a. Como se sabe, a influência que Sócrates exerceu sobre os jovens que o seguia foi tamanha a ponto de causar uma, por assim dizer, “perturbação da ordem política” que o fez sofrer a acusação de “corromper a juventude”, e assim Sócrates foi levado a julgamento em Atenas, como registrou Platão em sua *Apologia de Sócrates* (2013).

<sup>21</sup> Etimologicamente, a palavra “pedagogo”, do grego *paidagogos*, significa literalmente “aquele que conduz a criança” (*país, paidós*, “criança”; “*agogós*”, “que conduz”), e originalmente se referia ao escravo que conduzia a criança à escola, em Atenas no século V a. C (ARANHA, 2012).

<sup>22</sup> Grifo nosso.

<sup>23</sup> *Laques*, 187 e 6.

método pedagógico, fazendo assim com que um escravo desprovido de cultura descubra por si próprio, mediante as perguntas apropriadas, a regra do quadrado da hipotenusa (2003, p. 709).

Juntamente com a pedagogia de Sócrates, e indissociável dela, encontramos no diálogo *Mênon* também uma das exposições mais didática e compreensíveis que Platão fez de sua filosofia. Pois, “o que este pequeno diálogo de Platão nos abre é [...] uma interessante perspectiva para a compreensão de sua filosofia. É um dos mais fáceis e é o que melhor nos dirige para a compreensão da filosofia platônica” (TANNERY, 1996, p. 43).

Pedagogia e filosofia se entrelaçam neste diálogo com o método dialético e maiêutico de Sócrates, com a recorrência às matemáticas, e com a “teoria da reminiscência” como uma hipótese filosófica, ambos ilustrados na “experiência pedagógica” do Sócrates com o escravo de Mênon. Mas também ocorre esse entrelaçamento entre pedagogia e filosofia nos pressupostos filosóficos contidos no diálogo, e que podem ser formulados da seguinte maneira: “a virtude é um saber, e se ela é um saber, ela é, portanto, ensinável”. A inversão da ordem também é possível aqui, sendo os pressupostos agora de caráter mais pedagógico: “se a virtude é ensinável, ela é, portanto, um saber”.

Em suma, opera-se neste diálogo platônico todo um procedimento pedagógico, empreendido pelo “personagem” Sócrates para se alcançar um saber, ou conhecimento de ordem filosófica, que no caso consistiria na “natureza da virtude”. Como afirma Jaeger na seguinte passagem a respeito do *Mênon*: “por aqui se vê claramente que afinal a *arete* em sentido socrático se adquire ‘por natureza’ (como a “reminiscência da alma”) e é *também* suscetível de ‘ensinamento’” (2003, p. 716). Mais adiante, Jaeger faz ainda a seguinte observação:

Mas a pedagogia de Sócrates não depende só do caráter metódico do seu saber, plenamente esclarecido no *Menon* por Platão [...]. O conhecimento filosófico das ideias, nascido da reflexão do espírito sobre o seu próprio cosmos interior, aparece nos diálogos platônicos, a uma luz completamente nova, como a verdadeira consumação do destino do Homem (2003, p.716).

Essa pedagogia que conduz a esse “conhecimento filosófico das ideias”, fundamentais para a consumação do destino humano sob o ponto de vista platônico, encontra-se também em outros diálogos de Platão, como os *Eutidemo* e o *Fédon*, os quais versam, respectivamente, sobre a felicidade (*Eudaimonia*) e a morte. Mas, é em outro texto de Platão, na sua *Apologia*, que Sócrates expõe a sua filosofia, e exorta seus concidadãos a adotarem o seu modo de ser filosófico por meio de seu método, o que não deixa de ser também simultaneamente uma “ação pedagógica”, como nos demonstra o “próprio” Sócrates, na seguinte passagem:

Varões atenienses [...], enquanto respirar e tiver condições, receio não parar de filosofar e a vocês advertir e mostrar [...], falando daquele jeito a que estou habituado ‘melhor dos homens, você, sendo um ateniense [...] não sente vergonha de militar em favor do dinheiro (a fim de possuir o máximo possível), e da fama e da honra, mas em favor da reflexão, da verdade e da alma (a fim de ser a melhor possível) *não* militar nem se preocupar? E se algum de vocês quiser discutir e disser que milita, não o liberarei de imediato nem me afastarei, mas vou interrogá-lo, e inspecioná-lo, e refutá-lo [...]. Nenhuma outra coisa faço enquanto circulo a não ser persuadir, tanto os mais jovens quanto os mais velhos dentre vocês, a não militar em favor nem do corpo nem do dinheiro – não antes (nem com a mesma intensidade) que em favor da *alma*, a fim de ser a melhor possível [...]

 (PLATÃO, 2013, p. 89).

Encontramos aqui, nas palavras de Sócrates acima transcritas, a exposição de uma filosofia que é indissociável de uma pedagogia, isto é, uma filosofia que é tanto educativa e formadora quanto filosófica. Analisando essa mesma passagem da Apologia, Jaeger faz o seguinte comentário: “a ‘filosofia’ que Sócrates aqui professa não é um simples processo teórico de pensamento: é ao mesmo tempo uma exortação e uma educação” (2003, p. 527).

### **1.2.2 Filosofia e pedagogia no nascimento da Escola: interferências ou determinações da pedagogia sobre a filosofia**

Para o pedagogo colombiano Javier Sáenz Obregón (2008, p. 159), o primeiro evento na história no qual ocorreu pela primeira vez uma “fusão” entre filosofia e pedagogia foi, entretanto, no momento do nascimento da escola, no final do século XV e início do XVI, quando ambos os campos de saber estavam tão estreitamente relacionados que funcionavam como um só. Evidentemente, Obregón se refere aqui a uma pedagogia já delineada como um saber autônomo, sistemático, rigoroso, isto é, como uma *episteme* que se desenvolveu com certa autonomia em relação à filosofia, e cuja origem a encontramos na época dos Sofistas e de Sócrates, como apontou Franco Cambi (1999, p. 87)<sup>24</sup>.

Citando um importante estudo de Walter Ong (1958), Obregón argumenta que na época do nascimento da escola, nos séculos XV e XVI, “a pedagogia teve um impacto decisivo no pensamento filosófico, fenômeno que esteve estreitamente associado com o fato de que” (2008, p. 160), nas palavras de Ong “as universidades eram, em princípio, escolas normais, e não instituições de educação geral” (1958, p. 153). A estreita relação entre pedagogia e filosofia nesta época, segundo Obregón, teve duas dimensões:

Por um lado, foi no campo da pedagogia (primeiro nas universidades, e logo nas escolas) onde emergiu com enorme força o conceito de método, o qual, a partir de

---

<sup>24</sup> Ver citação na página 06.

Descartes, seria apropriado como tema central da reflexão filosófica. Por outro lado, está o fenômeno que se pode denominar de *pedagogização* das concepções filosóficas da época sobre a *verdade*, a partir da ideia de que o verdadeiro seria aquilo que se pode ensinar de forma clara, precisa e ordenada: poder ensinar algo era o mesmo que o provar (OBREGÓN, 2008, p. 160).

A respeito do conceito de método, Obregón observa que a partir do século XVI a pedagogia se apropria dele, “recontextualizando-o”, por assim dizer, uma vez que na Grécia Antiga o método estava mais associado à prática da medicina. No sentido clássico grego, o conceito de método designava “um conjunto de procedimentos”. Já na Idade Média, com as redefinições de ensino, esse conceito adquiriu um novo significado, tornando-se mais associado à ideia de eficiência<sup>25</sup>. Assim, Obregón acrescenta que:

Como assinala Ong, a apropriação do conceito de método encaminhou os esforços dos pedagogos dos séculos XVI e XVII para a simplificação da apresentação das matérias de ensino por meio do estabelecimento de procedimentos mais eficientes, isto é, mais claros e precisos, assim como a organização dos conteúdos segundo a ordem da natureza (2008, p. 160).

É com esse conceito de método, redefinido e contextualizado ao século XVII, que encontramos um exemplo do impacto da pedagogia sobre a filosofia na era moderna. Trata-se das continuidades de alguns elementos centrais das concepções de método do pedagogo e professor universitário francês do século XVI Pierre de la Ramée, ou Ramus, com a concepção de método de Descartes, em especial no seu *Discurso sobre o método* (OBREGÓN, 2008, p. 161). A análise de Obregón nos permite observar uma notável continuidade entre o pedagogo do século XVI e o filósofo do século XVII (2008, p. 161).

As concepções “pedagógicas/filosóficas” e as prescrições sobre ensino de Ramus, e de outros autores, segundo Obregón, contribuíram para formalizar os métodos de ensino que definiram as formas modernas de instrução a partir do século XVI (OBREGÓN, 2008, p. 161). Mas, o que deve ser ressaltado aqui como ponto central sobre as relações entre filosofia e pedagogia no discurso de Ramus, é que para este autor, quando tratava da pedagogia, tratava de uma “pedagogia que era filosofia”. No contexto de Ramus, no seu meio intelectual, pedagogia e filosofia não eram simplesmente práticas que interagiam; eram práticas que estavam, com efeito, fusionadas (OBREGÓN, 2008, p. 161). A respeito dessa fusão, afirma Walter Ong, citado por Obregón (2008), que:

---

<sup>25</sup> Obregón cita o autor Hamilton, o qual afirma que “metodizar uma prática era incrementar sua eficiência” (2008, p. 160).

O padrão que vinha desde a Antiguidade tendia a subordinar a filosofia à pedagogia, ao apresentar a função da filosofia em termos de ensino. Esta tradição alcançou sua máxima efetividade dentro das estruturas universitárias, desde onde sua influência se difundiu praticamente por toda Europa, a partir do século XII. A própria existência de um termo como o de “filosofia escolástica” consiste numa evidência direta desta tradição cultural e intelectual [...] (ONG, 1958, p. 149).

Por fim, devemos levar em consideração, como observou Obregón, que os escritos e a prática de ensino de Ramus responderam às exigências pedagógicas de sua época. Responderam a partir da pergunta fundamental que se formou no campo da filosofia desde os progressos pedagógicos da Idade Média. Retomando Ong, conclui Obregón que: “A pergunta já não era ‘É verdade?’, mas ‘Pode-se ensinar?’, a qual havia convertido a filosofia e o próprio conhecimento em” (OBREGÓN, 2008, pp. 161-162), como escreve Ong, “o que se *aprende* quando a alguém se *ensinam* nas salas de aula” (1958, p. 161).

### 1.2.3 Dewey e a “reconexão” entre filosofia e pedagogia

Outro exemplo que podemos destacar, no qual é marcante também a indissociabilidade entre filosofia e pedagogia, ou então da “fusão” de ambas, encontra-se muitos séculos depois de Sócrates e da Antiguidade, e também do século XVII: no início do século XX, com o pensamento filosófico e pedagógico de John Dewey. Segundo Obregón, foi somente com Dewey que a filosofia e a pedagogia voltaram a se conectar novamente em função da concepção de que a “verdade” de uma ideia reside nos seus efeitos sobre os outros, concepção cara ao pensamento pragmatista (2008, p. 160).

Ao tratar de estabelecer a “filosofia da educação”, o próprio Dewey nos sugere haver essa indissociabilidade entre filosofia e pedagogia, quando afirma que “a mais profunda definição de filosofia que se possa dar é a de ser a teoria da educação em seus aspectos mais gerais” (1979, p. 364).

Reconhecido como um dos mais importantes e influentes filósofos do século XX, Dewey foi ao mesmo tempo um dos mais importantes pedagogos do século, pois apresentou um novo modelo de pedagogia acentuadamente oposto à “pedagogia tradicional”. O pensamento pedagógico de Dewey, como comenta Franco Cambi, difundiu-se pelo mundo inteiro operando profundas transformações, alimentando debates e experimentações, e repondo a pedagogia no centro do desenvolvimento cultural contemporâneo em vários países (1999, p. 546). E este influente pensamento pedagógico de Dewey está, por sua vez, profundamente

entrelaçado com a sua filosofia, da qual extrai os conceitos fundamentais, e ambos se caracterizam por um desenvolvimento constante para perspectivas cada vez mais amplas e orgânicas (CAMBI, 1999, p. 548). Como escreve Cambi: “a reflexão pedagógica acompanhou, de fato, toda a rica e complexa produção deweyana, no campo filosófico, epistemológico, político, etc. [...]” (1999, p. 549).

Desenvolvendo uma pedagogia tanto na teoria quanto na prática, Dewey se distinguiu de outros filósofos que trataram da pedagogia, como Locke ou Kant, visto que, como afirma Obregón “a pedagogia não foi para Dewey uma preocupação secundária, mas sim o tema central de seu discurso, no qual os dois campos de saber se constituem como mutuamente dependentes” (2008, p. 162). Isto é, há uma indissociabilidade entre filosofia e pedagogia no pensamento de Dewey fundamental para ambos os campos, sobretudo para, por assim dizer, a efetivação da sua concepção de filosofia.

Em 1894, quando tomou posse na Universidade de Chicago, Dewey escreveu à sua esposa, como registraram Robert B. Westbrook e Anísio Teixeira: “às vezes penso que deixarei de ensinar Filosofia diretamente, para ensiná-la por meio da *pedagogia*”<sup>26</sup> (2010, p. 11-12). Para Dewey, existe assim uma “estreita e essencial relação entre a necessidade de filosofar e a necessidade de educar” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 12). Alguns de seus principais escritos sobre educação foram por essa razão, segundo Westbrook e Teixeira, exposições de suas concepções filosóficas direcionada aos educadores; foram os esforços de Dewey para dar vida à sua filosofia nas escolas (2010, pp. 12-13). Mais adiante, analisando o impacto da filosofia do pragmatismo na pedagogia de Dewey, o autor afirma ainda que: “seus trabalhos sobre educação tinham por finalidade, sobretudo, estudar as consequências que teria seu instrumentalismo<sup>27</sup> para a pedagogia e comprovar sua validade mediante a experimentação” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 14-15).

Tratando da relação entre pedagogia e filosofia em Dewey, Obregón observa que a pedagogia foi, por um lado, um cenário onde Dewey pôs à prova suas concepções filosóficas centrais. Por outro, a pedagogia foi também a prática social pela qual ele demonstrava, em detalhes, a forma que teria o experimento político pragmatista, visando uma democracia radical

---

<sup>26</sup> Dewey, entretanto, jamais deixou de ensinar Filosofia.

<sup>27</sup> O termo “instrumentalismo” empregado aqui por Westbrook se remete à concepção que Dewey sustentava sobre o que é o pensamento, em oposição às concepções tradicionais advindas da Filosofia. Westbrook havia explicado então que, para Dewey, o pensamento não é um aglomerado de impressões sensoriais, nem a fabricação de algo chamado “consciência”, nem muito menos a manifestação de um “Espírito Absoluto” (referindo-se então à concepção de Hegel), mas seria uma função mediadora e instrumental que havia evoluído para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar humanos (2010, p. 14).

(2008, p. 162). Por fim, foi no campo da pedagogia que Dewey realizou os maiores esforços para demonstrar a coerência que há entre suas concepções filosóficas, pedagógicas e psicológicas [...] (OBREGÓN, 2008, p. 162).

Dessa forma, Dewey propôs por meio da pedagogia práticas sociais que visavam maior liberdade, equidade, bem-estar e felicidade possíveis. O que tornaria um tanto impreciso qualificar a abordagem de Dewey como uma “filosofia da educação”, ou da pedagogia. O próprio Dewey procura eliminar a distinção entre os campos da pedagogia e da filosofia, o que caracteriza, entre outros aspectos e eliminação de distinções comuns, seu pensamento filosófico pragmatista. A respeito dessa “indissociação” entre pedagogia e filosofia no pensamento de Dewey, Obregón comenta que: “como bom pragmatista, para Dewey a distinção entre as duas seria tão pouco útil e pertinente como outras distinções que se esforçou para abolir, como a distinção entre os meios e os fins, o moral e o social, as ideias e as práticas, e o fato e o seu valor” (2008, p. 162)<sup>28</sup>.

Como se sabe, uma das características marcantes da filosofia do pragmatismo, encontrada ao menos nas filosofias de William James e de Dewey, é seu combate ao “dualismo” predominante nas filosofias tradicionais, especialmente o dualismo entre mente e corpo. Visto que o pragmatismo investe sua ênfase na experiência e na ação, assim, como explica Gilbert Cardoso Bouyer, “numa perspectiva pragmática, a mente está no corpo, ou seja, ela é um efeito da incorporação do ser no mundo, um efeito da ação do corpo sobre o mundo” (2010, p. 172). Nessa perspectiva, a ação se constitui, segundo Bouyer, no amálgama no qual os dualismos como esse da mente e do corpo, e o homem e natureza, se dissolvem, e pelo o qual a cognição e o sentido de si mesmo emergem como efeitos do agir sobre o mundo cotidiano (2010, p. 165).

A articulação de filosofia e pedagogia no discurso de Dewey fazia parte, portanto, de um projeto “anti-dualista” dele. Projeto cuja crítica principal era a sobre o dualismo entre pensar e fazer – dualismo que rompe a necessária “continuidade” da experiência dos sujeitos – crítica que Dewey estende então para a separação entre filosofia e ciências e as artes. Trata-se, no entanto, de uma crítica proveniente da filosofia do pragmatismo, anterior a Dewey (OBREGÓN, 2008, p. 163). Obregón esboça essa crítica, a qual se encontra, como ele escreve,

---

<sup>28</sup> Importante destacar aqui que Dewey abandonou o termo “Pedagogia”, como observou Obregón, que ele havia usado nos seus primeiros escritos para se referir ao campo das práticas escolares de saber e de governo, e ao conhecimento sobre elas, e passou então a adotar o termo “Educação” (2008, pp. 162-163). Segundo Obregón, Dewey mudou de termo para se referir à dimensão formativa das experiências dos indivíduos fora da escola, e àquelas que ele terá por toda a vida. Essa mudança de termos não significou seu abandono de uma concepção integradora de conceitos e práticas no campo da educação escolarizada, tal como Obregón utiliza aqui a definição de pedagogia de Olga Zuluaga (2008, p. 163).

na “[...] ideia de que é impossível separar a cognição racional e o propósito racional, visto que a única forma de atribuir significado aos conceitos é por meio de sua aplicação na conduta humana” (2008, p. 163). Além disso, “o significado real dos conceitos está constituído pelas modificações que tal conduta produz na existência, isto é, por suas consequências” (OBREGÓN, 2008, p. 163).

Dessa forma, os conceitos filosóficos devem se submeter à prova da experiência para se estabelecer sua veracidade. Pois, o pensamento tem uma função construtiva na perspectiva do Pragmatismo. Para os pragmatistas toda proposição referida a “verdades” seria provisória e hipotética: sua função central era a de converter-se em formas de organizar as observações e as experiências futuras (OBREGÓN, 2008, p. 163).

Esta desconstrução do dualismo no projeto de Dewey implicou num duplo movimento, segundo Obregón (2008, p. 163): na “dessacralização” da verdade abstrata, e no “re-encantamento” das ações humanas, que significou numa revalorização da sabedoria prática (a *phronesis* de Aristóteles), encontrando no meio social a sua esfera sagrada. Assim, quanto ao impacto ou significado filosófico desse duplo movimento, escreve o autor:

O primeiro movimento, de “reconstrução da filosofia”, pode ser sintetizado no seu enunciado de que a filosofia pretende “recuperar-se”, “quando deixa de ser um dispositivo para abordar os problemas dos filósofos, e se converte num método [...] para abordar os problemas dos homens” [...]. E abordar os problemas dos homens só seria possível por meio do “encarnamento das ideias”, isto é, fazendo-as passar pela imaginação, pelos sentimentos e sentidos [...]. O segundo movimento se expressa na adoção de uma filosofia que “aceita a vida e a experiência em toda a sua incerteza, mistério e dúvida [...] e volta essa experiência sobre si mesma para aprofundar e intensificar suas próprias qualidades...” [...] (OBREGÓN, 2008, p. 163-164).

Esses dois movimentos, de “dessacralização da filosofia” e “re-encantamento da ação humana” se encarnou também no campo da pedagogia como prática experimental (com a criação da Escola Laboratório na Universidade de Chicago). Dewey tinha assim o “sentimento” de que sua filosofia do conhecimento e da conduta deveria ser posta em prática, isto é, uma “aplicação prática na experiência”. Pois, nas palavras de Dewey, “o único lugar no qual uma teoria compreensiva do conhecimento pode ser examinada de maneira ativa, é no processo da educação” (DEWEY, 1987 apud OBREGÓN, 2008, p. 164). Isso porque, na concepção pragmatista do conhecimento, o pensamento só pode converter-se em conhecimento por meio da ação.

Em uma concepção da pedagogia diferente da habitual concepção instrumental fundamentada na desvalorização das ações humanas e direcionada somente para a reflexão delas, Dewey então vai compreender a filosofia como uma “teoria geral da educação”. Trata-se

aqui, como afirma Obregón, de: “uma teoria não apenas encarnada, mas cujo sentido e valor se encena em sua ação formadora de sujeitos; nas suas palavras, “a educação é o laboratório onde as distinções filosóficas são concretizadas e postas à prova”<sup>29</sup> (2008, p. 164).

Com esse movimento de “pedagogização” da filosofia, Dewey criticou também o pensamento, ainda vigente, que desvalorizava a “filosofia da educação” (ou toda reflexão filosófica sobre a educação) diante da “filosofia geral”, e equiparava assim uma pedagogia iluminada por uma clara filosofia por simplesmente a uma “pedagogia reflexiva” sobre os efeitos que busca produzir sobre os sujeitos (OBREGÓN, 2008, p. 164).

Para Dewey, portanto, a dimensão filosófica da pedagogia não poderia estar fora das práticas formativas na escola, mas ser-lhes um dos seus elementos constitutivos. Ele considerava que os valores, conceitos, hipóteses ou fins orientadores destas práticas deviam ser extraídos da própria dinâmica das experiências educativas (OBREGÓN, 2008, p. 165). Assim, tratava-se de introduzir no campo pedagógico uma atitude filosófica embasada na própria experiência que, nas palavras do próprio Dewey, “observe, critique e integre os valores no pensamento para determinar e guiar as ações que lhes integrarão de fato” (DEWEY apud OBREGÓN, 2008, p. 165).

Por fim, com o método socrático de “filosofar” e com o pragmatismo de Dewey, apresentamos aqui duas ocasiões onde se pode afirmar ter havido uma “fusão” entre filosofia e pedagogia, isto é, onde ambos os campos do conhecimento se encontraram indissociáveis, além de destacarmos, com Javier Obregón, as interferências e determinações da pedagogia sobre a filosofia no século XVII.

Certamente, houve outros exemplos dessa indissociabilidade na história do pensamento ocidental. Podemos dizer, por exemplo, que foi o caso do *Emílio ou Da Educação* de Jean-Jacques Rousseau, o qual pode ser facilmente qualificado como um tratado de teoria da educação (pedagogia), mas que é ao mesmo tempo uma parte de um, por assim dizer, “quebra-cabeça filosófico” montado pelo filósofo genebrino, no qual filosofia, educação, política, antropologia, artes, religião e moral se conectam de modo a se apresentarem muitas vezes como inseparáveis. Devemos lembrar ainda a relevância intelectual de Paulo Freire, cuja perenidade de sua pedagogia pode trazer importantes contribuições para o ensino de filosofia, sobretudo por sua compatibilidade ou proximidade com as propostas de ensino de filosofia mais atuais<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Trecho citado de Dewey em *Democracia e educação* (1979).

<sup>30</sup> Ver nosso artigo *O Pensamento de Paulo Freire e o Ensino de Filosofia* (2020). Ver também nosso Capítulo 2.

Além disso, seu pensamento pedagógico opera sob constante “criação de conceitos”, isto é, de modo muito similar à construção da filosofia, tal como concebe Gilles Deleuze.

Em todas essas ocasiões tratadas aqui da indissociabilidade entre filosofia e pedagogia encontramos, enfim, aqueles dois aspectos essenciais, apontados por Guillermo Urgilés (2008, p. 25), nos quais ambos os campos de conhecimento coincidem, e que são a preocupação com a formação do ser humano e com o desenvolvimento do seu pensamento.

### **1.3 Confluências entre filosofia e pedagogia**

Guillermo Urgilés (2008) faz uma importante observação a respeito da relação entre filosofia e pedagogia. Ele afirma que seria bastante pretencioso fazer um contraste entre a pedagogia e a filosofia, visto que não há apenas uma filosofia e uma pedagogia. Pelo contrário, há tantas filosofias como filósofos, e tantas pedagogias quanto pedagogos (2008, p. 12). Isso porque, aponta o autor, as filosofias e as pedagogias não são o resultado de uma sequência linear, ou de uma continuidade ininterrupta, na qual o conhecimento anterior é o fundamento de outro novo e superior, como ocorre com as ciências. Elas são, por outro lado, o produto de um contraponto ou de uma verdadeira batalha que se trava entre as mais dispares posições e épocas (URGILÉS, 2008, p. 12).

Se não podemos falar então de uma filosofia e de uma pedagogia, visto que elas são plurais, também não podemos falar apenas de uma relação entre ambos os campos. Os casos de indissociabilidade entre filosofia e pedagogia, como pudemos observar especialmente com Sócrates e Dewey, consistem geralmente numa filosofia que se apresenta, ao mesmo tempo, como uma pedagogia, não estabelecendo assim uma relação propriamente entre dois polos, tampouco numa relação na qual a pedagogia, por assim dizer, se encontra anexada à filosofia, pois não há diferenciação entre ambas. Não se identifica uma sem identificar a outra ao mesmo tempo. Mas, como nos propomos investigar, quando não há essa indiferenciação, pode ocorrer, todavia, o caso de uma convergência, de uma mútua colaboração entre filosofia e pedagogia.

Durante muitos séculos desde a Antiguidade, houve, de certa forma, como observou Tomazetti, uma indissociação entre filosofia e pedagogia (2004, p. 198). A partir da segunda metade do século XIX, a pedagogia começou a se constituir como um conhecimento científico, com os aportes da psicologia e da sociologia. Surgiram assim a pedagogia científica e a pedagogia experimental, as quais tenderam a se separar da filosofia.

Com isso, ocorreu a constituição do campo pedagógico próprio, mesmo sem um efetivo estatuto científico, pois buscavam-se independência política para a reconstrução do saber pedagógico, estabelecendo assim contato com aquelas ciências positivas, além de outras, e “renovando seu método e seu conteúdo pela adoção do paradigma científico, indutivo e experimental, articulado em conhecimentos baseados em ‘fatos’” (CAMBI, 1999, p. 498). Devemos ressaltar que é a filosofia do positivismo que delinea o modelo de ciência ao qual essas pedagogias irão se adequar (CAMBI, 1999, p. 499). E destacar ainda que no caso da pedagogia experimental, que surge no final do século XIX em estreita relação com a psicologia experimental, seus autores, apesar de provarem a necessidade de experimentar, eles permanecem profundamente influenciados, segundo Cambi, “pelos grandes componentes filosóficos e históricos da ciência do espírito, da *Geisteswissenschaft* alemã, feita de construções geralmente consideráveis, acuradas combinações logico-dedutivas de materiais tanto empíricos como puramente idealísticos” (1999, p. 500).

Com essas novidades e transformações no campo do saber pedagógico, a filosofia e a pedagogia passaram assim a ser compreendidas como dois campos de conhecimento que raramente se encontram, exceto pelo esforço de sustentação produzido na filosofia da educação. E, além disso, o campo pedagógico passou gradativamente a ser considerado de relativa relevância para os estudos em filosofia (TOMAZETTI, 2004, p. 198).

Essa relativa relevância teria origem na “mútua desconfiança” que se estabeleceu, segundo Obregón (2008), entre filosofia e pedagogia. Essa desconfiança se deve a visão ora paternalista, ora sarcástica da filosofia sobre a pedagogia, sendo esta muitas vezes inferiorizada por aquela. Isso diz muito sobre a fixação dualista de certas correntes da filosofia da educação, mas também de uma dificuldade de se reconhecer o “acontecimento de saber/poder”, muito marcante na América Latina e no mundo anglofalante, a saber, como escreve o autor: “que a pedagogia vem se configurando como campo de saber conceitual relativamente autônomo (e que, portanto, já não se pode vê-la, simplesmente, como uma arte ou um “saber/fazer”) [...]” (OBREGÓN, 2008, p. 158).

Essa visão “arrogante” da filosofia sobre a pedagogia apontada por Obregón tem por consequência, ou tende a estabelecer o que Cláudio A. Dalbosco denominou de “relação vertical” entre ambos os campos de conhecimento (2007, p. 30). Visão e relação que, certamente, inviabiliza um contato produtivo entre ambos os campos do conhecimento, e assim nos impede de, ao menos, vislumbrar as possíveis contribuições da pedagogia para a filosofia e seu ensino. Como destaca Urgilés, a pluralidade e disparidades das filosofias e pedagogias não torna desnecessário e impossível, contudo, buscar as convergências e divergências entre

elas, com o objetivo, por exemplo, de comparar a influência que estes dois tipos de conhecimentos têm exercido sobre a história da humanidade, e mais especificamente sobre o campo da educação (URGILÉS, 2008, p. 13)

Para Dalbosco, há dois modos diferentes de se pensar a relação entre filosofia e pedagogia, a saber: “um que prima pela verticalidade, no qual a pedagogia é vista como subserviente à filosofia e, outro, que busca estabelecer uma relação horizontal e de autonomia entre elas” (DALBOSCO, 2007, p. 30).

Para tratar dessas duas possibilidades de relação, Dalbosco articula metaforicamente o conceito de “fronteira”, sobre o qual ele faz o seguinte alerta: “em síntese, quando se emprega, metaforicamente, o termo fronteira no âmbito das ideias, ele tem a ver com o cruzamento e o embate entre modos diferentes de pensar, isto é, entre diferentes tipos de racionalidade” (2007, p. 27).

Dalbosco propõe que a metáfora de “fronteira” pode ser elucidativa de vários problemas na relação entre filosofia e pedagogia. Um desses problemas se encontra quando a delimitação de fronteira ocorre, ou ocorreu de maneira opressiva e vertical da filosofia sobre a pedagogia, tal como fazia o Império Romano sobre os povos dominados. Essa relação vertical e opressiva na delimitação da fronteira entre filosofia e pedagogia se estabelece, segundo o autor, “[...] quando tal delimitação se dá a partir de um conceito de filosofia como primeira ciência no sentido metafísico, clássico do termo, pois, enquanto primeira ciência, a filosofia coloca-se no topo da pirâmide e julga a educação e a cultura como um todo, de cima para baixo” (DALBOSCO, 2007, p. 28).

Por outro lado, pode-se pensar, usando a metáfora da fronteira, a pedagogia numa ilha (empíria) cercada pelo oceano (filosofia), e ao se limitar aos domínios da ilha, a pedagogia se restringe à empíria positivista, e carece do caráter reflexivo do saber filosófico (DALBOSCO, 2007, p. 28). Tal como foi a tendência no século XIX, com o desenvolvimento da “pedagogia científica”, que delineou um novo modelo de pedagogia, segundo Cambi, radicalmente inovador, e que pôs em surdina os aspectos filosóficos e políticos que orientaram a pedagogia na modernidade (1999, p. 502).

Essa limitação da pedagogia científica, contudo, pode conduzi-la a uma espécie de dogmatismo. Pois, com o advento das ciências modernas, o problema do conhecimento passa a ser objeto de investigação ou problema não só da filosofia, mas de outras ciências como a psicologia. Assim, segundo Urgilés, a pedagogia pode assumir uma posição dogmática, para não dizer acrítica (2008, p. 18). Isso porque, nas palavras do autor: “uma das funções da pedagogia é tornar transmissível o conteúdo cultural, o conhecimento coletivo e estabelecido

pelo momento histórico, e não precisamente questionar a veracidade deste conhecimento” (URGILÉS, 2008, p. 18). Neste caso, como continua o autor “[...] poderia ser esta relação que mantém a pedagogia com respeito aos conhecimentos, a que gera, eventualmente, certas atitudes dogmáticas sobre o saber, sem desconhecer a responsabilidade que teriam as mesmas ciências, incluindo a filosofia” (URGILÉS, 2008, p. 18).

A relação de confluência de mútua colaboração entre filosofia e pedagogia pode ser um caminho para impedir esse dogmatismo da pedagogia. Uma possibilidade dessa relação é a que Dalbosco sugere como “Relação horizontal entre filosofia e pedagogia” (DALBOSCO, 2007, p. 30). Esta relação se esboça, segundo Dalbosco, a partir do pensamento habermasiano (2007, p. 41). Com Habermas, não se teria mais uma relação vertical e assimétrica entre fundador e fundamentado, mas sim horizontal entre filosofia e pedagogia, isto é, uma relação “fundamentador-fundamentador”, numa perspectiva, portanto, na qual não haveria mais um tipo de racionalidade hegemônica, que manteria ao seu redor outros tipos de racionalidade periféricos. O que resultaria disso, como exigência à pedagogia, segundo Dalbosco: “é que ela teria de se constituir em um campo de estudo capaz de justificar a sua própria racionalidade, dialogando em posição de igualdade com as demais formas de conhecimento” (2007, p. 41).

A relação horizontal entre filosofia e pedagogia exige assim uma concepção de filosofia não mais no sentido metafísico, isto é, como *primeira ciência*, a qual impõe uma hierarquia entre as diferentes formas de racionalidade, mas operar agora um “conceito não-metafísico de filosofia”. Dalbosco identifica nas filosofias produzidas após a filosofia de Hegel um movimento constante de crítica e tentativa de superação do conceito metafísico de filosofia, propondo então conceitos não-metafísicos (2007, p. 37).

Ao lado desse movimento da filosofia, Dalbosco observa que houve ainda um fator que exerceu um poder decisivo e impulsionou a própria crítica interna à filosofia. Trata-se do surgimento das ciências modernas, as quais se tornaram uma fonte fecunda de inspiração dos filósofos modernos (2007, p. 37). Eles se inspiraram sobretudo com o método das ciências modernas, e com seus resultados. Como explica o autor:

O avanço na estruturação do método permitiu-lhes uma manipulação e um domínio cada vez mais minucioso da natureza, acumulando cada vez mais experimentos, inventos e descobertas científicas, e isso não poderia deixar de seduzir os próprios filósofos. Ora, foi uma racionalidade procedimental, com uma forte base experimental e apresentando um número cada vez maior de resultados incontestáveis, que, progressivamente, foi encurralando o saber metafísico, ou que, no mínimo, exigiu dos filósofos uma autocrítica de seu próprio saber (DALBOSCO, 2007, p. 37).

O pensamento filosófico de Jürgen Habermas, de acordo com Dalbosco, tem contribuído decisivamente para se discutir um conceito não-metafísico de filosofia (2007, p. 39). Do contato e diálogo de Habermas com a filosofia analítica da linguagem, resultou no seu projeto de uma pragmática transcendental, que está na base, por sua vez, de sua teoria da ação comunicativa (2007, p. 39). E o que é central nesta teoria, como sintetiza Dalbosco, “é a tese de que razão é comunicação, ou seja, de que a racionalidade é constituída linguisticamente através de atos de fala, os quais, por sua vez, se expressam por meio de pretensões de validade” (2007, p. 39).

Dalbosco se reporta ainda a um texto de Habermas, intitulado “A filosofia como guardadora de lugar e como intérprete mediadora”, no qual o filósofo, criticando Kant, defende não ser apropriado conceder à filosofia, nos dias de hoje, um *status* de “primeira ciência”. Mas sim, como escreve Dalbosco sobre o ponto de vista de Habermas:

A filosofia deve-se colocar, em vez disso, numa posição mais humilde diante dos outros conhecimentos, dialogando com estes: em lugar de indicadora, deve ser guardadora de lugar e, em vez de juíza suprema, ela pode assumir o papel mais modesto de intérprete mediadora, clarificando os problemas e as tensões que surgem do seu confronto com os outros saberes (DALBOSCO, 2007, p. 40).

Procuramos até este ponto tratar das relações que identificamos entre filosofia e pedagogia, e da defesa de uma confluência entre ambos os domínios. Apresentamos assim alguns exemplos retirados da história da filosofia ocidental de quando filosofia e pedagogia se confundem no desenvolvimento de uma filosofia, assim como apresentamos certas interferências da pedagogia na filosofia. Contudo, cabe ainda investigar se há e como opera essa relação além das perspectivas e casos abordados, e quais seriam as reais implicações da relação entre filosofia e pedagogia para o ensino de filosofia. Implicações que não se reduziram então ao simples “como ensinar” a filosofia.

No entendimento de João Boavida (2010, p. 20), a relação profunda entre filosofia e pedagogia está para além dos casos concretos e situações históricas bem sucedidos e apresentados como exemplo. E, como veremos, essa relação profunda é decisiva para o ensino de filosofia.

## 2 A relação entre filosofia e pedagogia no ensino de filosofia

Quando Dewey escreve para sua esposa que às vezes pensa em deixar de ensinar filosofia diretamente para ensiná-la por meio da pedagogia (DEWEY *apud* WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 11)<sup>31</sup>, ele não apenas nos expõe sua concepção de que há uma essencial relação entre a necessidade de filosofar e a necessidade de educar, mas parece nos indicar que a pedagogia condiciona, de certo modo, o ensino de filosofia. Isto é, podemos arriscar inferir, a partir das palavras de Dewey, que a condição para que haja ensino de filosofia, é que a filosofia seja, ou opere, como uma pedagogia. E assim, da mesma forma, para que o filósofo filosofe, ele deve ao mesmo tempo educar.

Pudemos perceber com Javier Sáenz Obregón (2008), que a pedagogia pode pré-condicionar, em certa medida, toda filosofia produzida. Isto é, as teorias pedagógicas ou concepções pedagógicas pelas quais o filósofo foi educado condicionam, em alguma medida, como ele produz sua filosofia. Assim como pode pré-condicionar também suas concepções e relações com o conhecimento, com a filosofia, com a educação, com o mundo, etc. Inevitavelmente, quando desenvolve sua filosofia, o filósofo põe em prática, em alguma proporção, alguns procedimentos pedagógicos, ou conhecimentos, que constituíram sua educação<sup>32</sup>.

Mas, nesse caso, trata-se de uma relação indireta entre filosofia e pedagogia, e de prévio condicionamento da pedagogia que nos é difícil mensurar o quanto interfere, contribui, ou está presente na produção de uma filosofia. Da mesma forma que nos é difícil identificar completamente as implicações desse condicionamento prévio da pedagogia sobre o ensino de filosofia. Mas já temos aqui um indício da importância da relação entre filosofia e pedagogia para se ensinar a filosofia.

---

<sup>31</sup> DEWEY, J. Lettre de John Dewey à Alice Dewey, 1 er novembre, 1894.

<sup>32</sup> No texto sobre a Vida e Obra de Descartes da Coleção os Pensadores, por exemplo, há um comentário sobre a educação escolar pela qual se formou Descartes, no tradicional colégio francês La Flèche, e sobre a qual o próprio Descartes escreve no Livro I do *Discurso do método*. No texto biográfico, encontramos uma breve explicação do procedimento pedagógico da *lectio*, que formava a base de estudo do colégio La Flèche e que parece estar presente, em certa medida, no procedimento metódico de Descartes da dúvida, pois trata-se da: “[...] leitura e a explicação de um texto antigo, completada por uma repetição que tinha o objetivo de afastar quaisquer dúvidas” (1983, p. X). (grifo nosso).

Sabemos, no entanto, que as chamadas “pedagogia tradicional” e a “didática clássica” constituíram durante muito tempo, desde a Idade média, as concepções de ensino e o modo como se ensinam os distintos campos do conhecimento, como foi o caso da filosofia. O ensino de filosofia foi, e ainda é marcado por essas concepções pedagógicas tradicionais, especialmente o ensino de filosofia universitário. Contestada pelas pedagogias modernas surgidas no século XX, e pelas subseqüentes inovações pedagógicas, a pedagogia tradicional também será criticada nas novas concepções de ensino de filosofia, pois ela pouco contribui para um ensino de filosofia, por assim dizer, mais “filosófico”. Ao longo do século XX, a partir de autores como Dewey, e os do movimento da “escola nova”, como escreve Guillermo Obiols, “[...] a pedagogia realizou uma crítica das ideias pedagógicas tradicionais que colocavam um estudante passivo que como extremidade de uma cadeia de transmissão deveria incorporar os conhecimentos dos livros e a palavra do professor” (2002, p.111-113).

Com essas renovações ocorridas no campo da pedagogia, isto é, com essas novas teorias pedagógicas, será possível e relevante repensar a relação entre filosofia e pedagogia para o ensino de filosofia, de modo a reavaliar o papel da pedagogia para o ensino e para a própria filosofia. Costuma-se pensar a pedagogia como uma técnica, um conjunto de práticas, ou “ciência auxiliar” para o ensino da filosofia e das ciências, mas pouco se pensa na relação entre elas, no sentido de que a pedagogia pode responder a algumas das necessidades da filosofia, bem como a filosofia responde a algumas das necessidades da pedagogia, ao fornecer-lhe seus fundamentos. Concebe-se, normalmente, a pedagogia como o meio para fazer com que a filosofia chegue e seja assimilada pelo jovem, facilitando esse percurso, mas pouco se pensa sobre qual pedagogia, ou quais contribuições pedagógicas podem tornar o aprendizado mais, ou menos “filosófico”. Por essa razão, e outras, predominou, e talvez ainda predomine, uma pedagogia dita tradicional, voltada para a compreensão e para os conteúdos.

Essa pedagogia tradicional, ou “métodos clássicos” por meio dos quais se ensinava, e ainda ensina filosofia, nos conduz ao problema da “ensinabilidade” da filosofia, isto é, ao problema “do quê” e do “como” se ensina filosofia. Segundo Boavida (2010), o que se ensina com essa pedagogia tradicional é a “filosofia feita”, sistemática, filosofia deste ou daquele filósofo, de alguns dos problemas e sistemas filosóficos. “E isto não é a filosofia, mas alguns dos seus produtos” (BOAVIDA, 2010, p. 38). Ou seja, o que se ensina desse modo é, em suma, alguns componentes selecionados da história da filosofia, apelando, por assim dizer, praticamente para a leitura, memorização e interpretação do que escreveram os filósofos

ocidentais, mas não se ensina, ou pouco se estimula o aluno a filosofar, a fazer o seu próprio produto filosófico.

Foram os educadores e autores Charles J. Brauner e Hobert W. Burns (1969) que propuseram a distinção entre a “filosofia como processo” e a “filosofia como produto”. Geralmente se pensa a filosofia, como observa os autores, enquanto um produto acabado, um sistema de pensamento terminado, e não se leva em consideração as mediações antecedentes que resultaram na filosofia (1969, pp. 46-47). Esta “filosofia produto” é, certamente, o termino de um “processo” e, como afirmam os autores: “este processo – os meios intelectuais com os quais se realiza esse produto que é a filosofia – é, como está claro, *o filosofar*”<sup>33</sup> (BRAUNER; BURNS, 1969, p. 47). Já a “filosofia como produto”, esta pode ser entendida de duas maneiras, pois, se encararmos a filosofia enquanto processo como a atividade de análise, “pode-se esperar que o produto seja a compreensão, isto é, a clarificação das palavras, ideias, conceitos e experiências, de modo que [...] nos sirvam como ferramentas para investigações sempre renovadas” (BRAUNER; BURNS, 1969, p. 48). Mas, se encararmos a filosofia como o estabelecimento das perguntas e a proposição de respostas, “o produto da filosofia, tal como comumente se pensa ela, [...] é um corpo de pensamento com coerência interna e composto por respostas que vão sendo dadas ao longo do processo” (1969, p. 48). Em outras palavras, é a filosofia tal como foi registrada pelo filósofo.

Tomando por base as análises de João Boavida (2010), e levando em consideração a divisão da filosofia feita por Brauner e Burns, a relação que se estabelece entre filosofia e pedagogia com a predominância e condicionamento da pedagogia tradicional sobre a filosofia em seu ensino o desvitaliza, enfraquece a filosofia em seu ensino, pois compromete o seu “componente filosófico”, ou o que se pode chamar de “ensino filosófico”, que corresponde sobretudo à prática do “filosofar”. E isto porque, como escreve Boavida: “a filosofia feita é, de algum modo, e numa perspectiva pedagógica, o contrário da própria filosofia, ou é, pelo menos um subproduto que a pode pôr em causa, uma vez que o peso da filosofia feita pode ser inibidor da filosofia a fazer” (BOAVIDA, 2010, p. 40).

Gonçalo Armijos Palácios (1997) apresenta também uma concepção semelhante à de Boavida ao defender que não precisamos aprender a filosofia cronologicamente, isto é, a

---

33 Mais adiante, no texto, retomamos essa concepção de “filosofia como processo” de Brauner e Burns, apresentando os quatro aspectos da atividade filosófica, concebidos pelos autores.

história da filosofia em suas sucessivas etapas, para então aprendermos a filosofar. Para o autor, “esperar ler todos os filósofos, cronologicamente ou não, tende mais a impedir do que a estimular o trabalho filosófico” (PALÁCIOS, 1997, p. 29).

As críticas que Palácios faz no seu texto são voltadas, diga-se de passagem, sobretudo para o ensino de filosofia universitário brasileiro, no qual não há, como lamenta o autor, uma cultura de filósofos, e sim uma “cultura de comentadores” (1997, p. 61). Como sugere Palácios, por conta de um complexo de inferioridade de muitos professores de filosofia ou de um sentimento de que somos incapazes de filosofar, estabeleceu-se uma tradição de ensino de filosofia nas universidades que se limita, basicamente, à leitura dos clássicos da filosofia, leitura de vários comentadores, e por fim da escrita “filosófica” a partir dessas leituras e carregada de citações: “entre o aprendiz de filósofo e a filosofia se interpõe um número interminável de leituras secundárias, de especialistas, de comentadores [...] Não é possível fazer um texto filosófico sem ter de citar uns vinte ou trinta especialistas, eruditos, comentadores” (PALÁCIOS, 1997, p. 17). Não há, portanto, nas universidades brasileiras, um ensino de filosofia “filosófico”, que estimule os alunos a filosofar autonomamente. Com isso, a academia perde uma grande oportunidade, segundo Palácios, pois: “por pretender ‘repassar’ conhecimentos filosóficos aos alunos, acaba-se por afastá-los da possibilidade de fazer” (1997, p. 29).

Esse ensino de filosofia tradicional das universidades, embora tenda a ignorar qualquer relação com a pedagogia, acaba por reproduzir em certa medida a pedagogia tradicional, e assim se assemelha ao ensino de filosofia secundário tradicional<sup>34</sup>, apontado por Boavida. Ambas as modalidades de ensino tendem a comprometer a aprendizagem filosófica ao voltarem-se mais para o estudo da “filosofia feita” do que para a prática e incentivo a se fazer filosofia. Podemos dizer que em ambos os casos ocorrem um “mau encontro” entre filosofia e pedagogia.

Entretanto, como vimos, não só filosofia e pedagogia já foram “indissociadas”, como a filosofia é em certa medida uma pedagogia. Deve haver, portanto, por assim dizer, um “encontro produtivo” entre ambas que estabelece uma relação adequada entre filosofia e pedagogia, e que contribua assim para um ensino de filosofia mais filosófico. Para Boavida,

---

34 É mais correto dizer, no entanto, que as práticas de ensino na escola secundária são, guardadas as devidas proporções, uma certa reprodução de algumas práticas de ensino comuns na Universidade, como a aula expositiva centrada no professor, a leitura de textos, etc.

essa relação é decisiva, de modo que para haver o “ensino filosófico”, este deve estar condicionado a pedagogia, isto é, a fatores pedagógicos compatíveis com a filosofia.

## 2.1 A perspectiva de João Boavida sobre a relação entre filosofia e pedagogia

Em um dos seus ensaios<sup>35</sup> sobre o ensino de filosofia, Boavida (2010) busca analisar “a natureza central” da relação entre filosofia e pedagogia. Primeiramente, ele defende que uma verdadeira compreensão desta relação nos revela que ela não é apenas de ordem educacional, mas é ontológica, pois ela terá assim implicações profundas ao nível do ensino e da aprendizagem da filosofia, mas também é nesse nível que se decide o essencial da filosofia (BOAVIDA, 2010, p. 17). Trata-se de uma incontornável *inter-relação* de mútuas e simultâneas implicações, tanto para a pedagogia quanto para a filosofia, de modo que o ensino e a aprendizagem da filosofia, segundo o autor, não podem ser tratados fora desta relação. Visto que a relação que intrinsecamente se estabelece entre filosofia e pedagogia tem consequência na constituição tanto do ensino e aprendizagem da filosofia como da própria filosofia (BOAVIDA, 2010, p.18).

Num primeiro momento, Boavida desenvolve seus argumentos sobre a relação profunda entre filosofia e pedagogia, digamos assim, nos seus interiores, identificando assim uma filosofia no interior da pedagogia, e uma pedagogia interna e própria da filosofia. A respeito da relação entre ambos os domínios, devemos considerar assim que há, em primeiro lugar, uma dimensão filosófica da pedagogia, e uma dimensão pedagógica da filosofia. Com isso, Boavida faz a seguinte formulação dessa relação:

Numa primeira aproximação, penso que a relação filosofia-pedagogia se poderá formular de um modo muito simples: a filosofia é vocacionalmente pedagógica e a pedagogia, na medida em que pressupõe uma relação eu-outro e é problematizadora ou susceptível de ser problematizada, é filosófica. Por outras palavras, há uma base pedagógica na filosofia do mesmo modo que há uma vocação filosófica na pedagogia (BOAVIDA, 2010, p. 21).

---

35 Ensaio intitulado “Procurando os braços perdidos da Vênus de Milo” (2010).

Como explica Boavida, essa vocação pedagógica da filosofia ocorre porque ela é pedagogia na medida em que é dialógica e analítica, e quando produz e exige um discurso crítico que é simultaneamente desconstrutivo, construtivo e também fundamentador de novas evidências (BOAVIDA, 2010, p. 21). Essa preocupação de compreender, de integrar em contextos, de relacionar e construir-se ao mesmo tempo em que o discurso se constrói é identificável, segundo Boavida, com a vocação pedagógica (BOAVIDA, 2010, p. 21)<sup>36</sup>.

Mas a dimensão pedagógica da filosofia vai além dessa vocação pedagógica, e se encontra em um aspecto característico e fundamental da filosofia, o qual consiste no “problema filosófico”. Este requer, para ser filosófico, fatores pedagógicos que conceda ou reative nele sua dimensão filosófica. Nada é filosófico em primeira instância, nem mesmo os “mais filosóficos problemas”, ao mesmo tempo que em tudo se pode revelar contorno filosófico. Segundo Boavida: “aqui radica um dos aspectos mais significativos da componente pedagógica da filosofia” (2010, p. 24).

É quase que unânime, entre os autores que se dedicaram a estudar a metodologia própria da filosofia ou a pensar sobre o seu ensino, a concepção de que a filosofia é constituída fundamentalmente pelos seus problemas. Como veremos mais adiante, muitos autores que propuseram desenvolver uma didática ou metodologia próprias da filosofia destacam a “problematização” como etapa fundamental para o aprendizado filosófico<sup>37</sup>. Mário A. González Porta, por exemplo, afirma que “[...] o núcleo essencial da filosofia não é constituído de crenças tematicamente definidas e racionalmente fundadas, senão de problemas e soluções” (2014, p. 27). Para Porta, tanto a didática quanto a metodologia do trabalho filosófico devem concentrar-se nos problemas caros à filosofia, e destaca ainda que: “[...] se a fixação do problema é o objetivo primário da aprendizagem e do estudo da filosofia, isso ocorre porque ela é essencial para a própria filosofia” (2014, p. 41).

A diferença de Boavida em relação a Porta e outros autores é a dimensão pedagógica que ele identifica no problema filosófico, isto é, há fatores pedagógicos, externos à filosofia, porém necessários para conferir um contorno filosófico ao problema. Neste caso, a filosofia

---

36 Boavida argumenta também sobre a vocação filosófica da pedagogia. Para ele, a pedagogia é filosófica, por exemplo, “na medida em que definindo fins e meios, concebendo um homem e uma sociedade, reconhecendo modelos, hierarquizando valores, isto é, pressupondo uma cosmovisão, implica uma preocupação e uma função filosóficas” (2010, p. 21).

37 Ver Capítulo 2.

está, de certa forma, condicionada à pedagogia para que o seu aspecto mais essencial, o problema, seja filosófico.

Em primeiro lugar, todo problema só pode ser compreendido na dependência da forma como ele se concretiza, do discurso que utiliza e das operações mentais de que serve. Em suma, uma dada linguagem, um discurso particular e sua comunicação são os elementos que constituem, em última instância, o problema. Mas, além disso, e o que é particularmente importante para a filosofia, segundo Boavida, é que:

Há uma relação, uma dialéctica eu-outro, eu-nós, como mostrou Wallon [...], que é indispensável à filosofia, que está na origem do diálogo filosófico, e que tem raízes na natureza do homem como “ser aî”, como “ser-no-mundo”, à maneira heideggereana. E tem raízes psicológicas que condicionam toda a nossa capacidade interpretativa e construtiva ou constitutiva, como demonstraram, por exemplo, Piaget [...], Bruner [...], etc. (2010, p. 24).

A dimensão pedagógica do problema vai mais além, e faz com que a intervenção da pedagogia, ou fatores pedagógicos, seja necessária para conferir ao problema “contornos filosóficos”. Para Boavida, “é aqui que se joga o ser ou não ser da própria filosofia e, portanto, do seu ensino” (2010, p. 26). Ele apresenta e analisa assim duas maneiras de tratar o problema: uma que, por assim dizer, “desvitaliza” o problema, reduzindo-o a uma mera abstração, não adquirindo, portanto, um caráter filosófico; e a outra que, por meio de fatores ou “ação pedagógica”, faz com que se problematize ou “reproblematize” o problema de modo que lhe confere assim uma dimensão filosófica. Em resumo, como escreve Boavida: “há a possibilidade, ou não, de cada pessoa o tratar (o problema) filosoficamente, e há a necessidade de se chegar a esse nível [...] e isto é uma dimensão pedagógica, quer se queira quer não” (2010, p. 26).

Se limitarmos a falar ou expor os problemas filosóficos como os problemas clássicos da filosofia, ou da epistemologia, da ética, ou da estética, não o problematizamos de fato, mas fazemos deles apenas “formulações abstratas”. Como explica Boavida: “Serão descrições de problemas historicamente colocados, reproduções descritivas e, quando muito, interpretativas” (2010, p. 25). Embora a interpretação implica a reformulação, e assim o pensamento, não se pode dizer que seja filosófico, pois, também é certo que se podem, segundo Boavida, “aprender e memorizar interpretações, repetindo ou reproduzindo os problemas na sua dimensão meramente formal, sem conteúdo nem contornos filosóficos efetivos” (2010, p. 25). Neste caso,

pode-se estar aqui confundindo erudição filosófica com atividade filosófica, ou reduzindo à comunicação filosófica toda a questão pedagógica da filosofia (2010, p. 26). Não se confere aqui, portanto, ao problema um tratamento efetivamente filosófico.

Para que haja um tratamento filosófico do problema é preciso considerar, em primeiro lugar, que o problema depende vitalmente da nossa sensibilidade, da nossa capacidade de problematização e racionalização, de sermos capazes de sentir e de pensar, de assumir e reformular o problema. Acrescenta ainda Boavida: “há componentes motivacionais, fatores operativos, funções racionais, aspectos de sensibilização indispensáveis à vitalidade e ao sentido do problema na cabeça de cada um” (2010, p. 26).

Isso significa que é possível ou não que ocorra um tratamento filosófico dos problemas. Em primeiro lugar, se os problemas filosóficos não forem sentidos como tal, jamais podem ser considerados de fato filosóficos. E para que haja esse tratamento, e os problemas sejam sentidos filosoficamente, é preciso, antes de mais nada, uma intervenção pedagógica. Pois, como afirma Boavida: “Em termos de acesso à filosofia, à especificidade do seu modo, à compreensão do que isso significa e implica, é à pedagogia que compete encontrar o meio para concretizar” (2010, p. 26). E, mais adiante, afirma ainda Boavida que: “tanto a motivação para o problema, e sua interpretação e reformulação, no primeiro caso, como a sua conceptualização, análise e enquadramento, no segundo, têm uma incontornável vertente pedagógica” (2010, p. 28).

Essa intervenção, por assim dizer, *a priori* da pedagogia se aplica tanto para novos problemas filosóficos criados quanto para os problemas da história da filosofia. Esses foram problemas reais, formulados pelos filósofos, mas eles só podem voltar a serem problemas filosóficos para outrem, para o aprendiz, se readquirirem sua “problematicidade”, isto é, se o aprendiz fizer com que o problema do outro seja seu problema também, sentindo-o, operando então de maneira semelhante à formulação de um novo problema, pois: “a não ser que, por qualquer processo ‘pedagógico’, se torne presente, se vitalize essa dimensão humana, essa vivência, indispensável tanto para os problemas criados como para os recriados” (2010, p. 27). Enquanto o problema de outrem, do filósofo, não for revivido e reformulado, não é de fato um problema. É como se o “filosófico” do problema esteja em potência, e para estar em ato, faz-se necessária uma intervenção de ordem pedagógica.

Consequentemente, cabe ao professor de filosofia, operando como um pedagogo, fazer com que o aluno faça, por sua vez, com que o problema seja seu e filosófico, conseguindo assim “reproblematizar”, no aluno, o problema filosófico. Como explica Boavista:

Se o professor consegue que os alunos vivenciem os problemas, os sintam, os sofram até a necessidade de pensar com paixão sobre eles e estudarem com entusiasmo os autores que os estudaram, os problemas existem. Se isto não for conseguido, ou seja, se a componente pedagógica não funcionar, os problemas não existirão. Poderão ser nomeados, catalogados, até explicados, mas não existirão como problemas filosóficos, porque não existem na sua realidade problemática. Não existindo como problemas reais e vividos servirão, quando muito, para alimentar prosápias culturais, mas não terão grande valor educativo (2010, p. 29).

Ao conseguir fazer com que a componente pedagógica funcione, o professor “filósofo-pedagogo” alcança o ensino efetivamente filosófico, e recobra assim a própria filosofia, visto que, “ao conseguir reproblematizar, no iniciando da filosofia, o problema filosófico, o pedagogo repõe as condições originais da filosofia” (BOAVIDA, 2010, p. 26). A dimensão problemática das questões filosóficas, portanto, encontram-se antes da própria filosofia, na pedagogia. O que faz com que a filosofia esteja condicionada, em certa medida, à pedagogia, pois esta é decisiva para o “ser da filosofia”, e, consequentemente, para o seu ensino. De acordo com Boavida:

Para ser realmente filosofia frente aos alunos, para chegar a essa dimensão, ela está, à partida, condicionada por fatores pedagógicos. O que quer dizer que, antes de tudo, a exigência da filosofia é pedagógica, porque é na pedagogia que está a condição da problematização do filosófico, isto é, está na pedagogia aquilo que, em última análise, faz a filosofia ser ou não ser (2010, p. 28).

Mais adiante, Boavida acrescenta ainda que:

A pedagogia é não só o que dá as condições indispensáveis à divulgação do ser filosófico, mas também aquilo que o faz ser filosófico, na medida em que todo o problema precisa ser conceptualizado, reformulado, enquadrado, relacionado; em suma, a pedagogia é aquela dimensão sem a qual dificilmente o problema chagará a ser (2010, pp. 28-29).

Evidentemente, não se trata de qualquer pedagogia como condição para o ensino filosófico. Não são quaisquer fatores pedagógicos que teriam, por assim dizer, o poder de revitalizar o problema e recobrar nele, ou proporcionar-lhe, “contornos filosóficos”. Podemos dizer que “a filosofia contém em si sua própria pedagogia”, como apontou Boavida e outros

autores<sup>38</sup>. O que permitiria, a princípio, objetar que não seria necessário a intervenção de uma pedagogia, por assim dizer, vinda de fora<sup>39</sup>, ao menos num primeiro momento. Na concepção de Boavida, contudo, é preciso fatores pedagógicos “externos” para que “ativem” a pedagogia própria da filosofia. Pois, segundo o autor, a filosofia só produz a sua própria pedagogia quando ela é efetivamente filosófica, mas, como ele defende: “para ser filosófica ela tem que ser, antes, pedagógica, isto é, tem que criar as condições para que os factores que a condicionam e que, à partida, a deixam ser, ou não filosófica, possam actuar em termos pedagógicos” (2010, p. 30).

Para criar as condições que pedagogicamente possam tornar a filosofia “filosófica”, é preciso, como propõe Boavida, fornecer ao ensino-aprendizagem da filosofia “uma natureza funcional”, tal como ensinam as pedagogias modernas (BOAVIDA, 2010, p. 30). E a funcionalidade do ensino-aprendizagem da filosofia ocorre quando o problema desempenha sua verdadeira função que é problematizando-se na pessoa e face à situação em que ele é, ou pode ser problema, isto é, funcionalmente (BOAVIDA, 2010, p. 30).

Isso significa, basicamente, que o ensino de filosofia não deve ser um ensino de conteúdos, mas o de um exercício, em outras palavras, da “atividade filosófica” (filosofar)<sup>40</sup> por parte do aprendiz, o que o conduziria à natureza da filosofia. É por isso que o ensino-aprendizagem da filosofia tem que adquirir “uma natureza funcional”. Pois, de acordo com o autor: “Só ao nível da função, pois, e enquanto atividade, a filosofia adquire a sua natureza pura que é a disponibilidade básica a todas as questões e a vocação ou motivação intelectual permanente para todos os problemas” (BOAVIDA, 2010, p. 34). E é por isso que o ensino de

---

38 É o que propõe alguns autores, citados por Boavida, como, por exemplo, Santiuste e Velasco que afirmam que “a filosofia é a sua própria pedagogia” (BOAVIDA, 2010, p. 19), e Trindade Santos que defende haver uma “coincidência profunda da filosofia com a sua pedagogia, e da pedagogia com a sua filosofia” (BOAVIDA, 2010, p. 30). Esse mesmo ponto de vista foi defendido por Jacques Muglioni, autor francês crítico da pedagogia que combateu, nos anos 70, uma renovação no ensino de filosofia na França pautada pelas novidades pedagógicas da época (Ver nosso Capítulo 3).

39 O que corresponderia com o ponto de vista de Joaquim N. Vicente a respeito da “didática da filosofia”. Segundo Vicente, “em Didáctica da Filosofia não prescindimos de nos mantermos aí onde sempre devemos estar: na Filosofia” (1992, p. 352). Vicente esclarece, contudo, que não é contrário às investigações e utilização da pedagogia e de outras ciências humanas para a didática da filosofia, mas que estas devem ser antes de mais nada fundada pela própria filosofia, isto é, pela sua própria racionalidade: “aquilo de que estamos convictos é que, antes dos objectivos e dos procedimentos dos métodos e das técnicas, dos instrumentos e das actividades de ensino-aprendizagem, se nos exige uma reflexão e fundamentação em sede de razão filosófica que nos autorizem a utilizá-los [...]” (VICENTE, 1992, p. 352).

40 Boavida desenvolve esse ponto de vista quando trata da questão sobre “o que queremos ensinar na disciplina de Filosofia”. Diante do problema de se definir o que é a filosofia, dada a sua complexidade e a sua diversidade que não permitiriam uma única definição, o autor propõe resolver a questão assumindo a perspectiva da prática do filosofar, isto é, da atividade filosófica (BOAVIDA, 2010, p. 35).

filosofia “filosófico” se identifica, na perspectiva de Boavida, com as “pedagogias ativas”, as quais ele chama de “pedagogias modernas” (2010, p. 35).

Este ensino-aprendizagem da atividade filosófica expõe assim a dependência da filosofia de “um dever ser pedagógico” intrínseco a ela, e responde ainda às concepções de ensino-aprendizagem das pedagogias modernas. Segundo o argumento de Boavida, a filosofia se manifesta por meio da atividade filosófica, caracterizada por ele como “[...] um agir intelectual, uma ação, um processo racional e interpretativo que se identifica com o que as modernas correntes pedagógicas dizem ser, e demonstram dever ser, tanto o ensino como a aprendizagem” (2010, p. 35)<sup>41</sup>. Mais especificamente, é no sentido que Piaget concede ao termo “atividade”, que Boavida entende que a expressão “atividade filosófica” encontra toda a sua potencialidade<sup>42</sup>.

Portanto, as inovações pedagógicas ocorridas no século XX, na análise de Boavida, foram decisivas para o ensino de filosofia recobrar, por assim dizer, seu “componente filosófico”, pois se constituía quase que só pela transmissão de dados e seu conhecimento (2010, p. 81). Graças a essa “evolução pedagógica” a didática da filosofia, como se pode ver em diferentes autores, recuperou seu estatuto filosófico. Enfim, esse componente específico da filosofia, segundo Boavida, revelou-se dependente de aspectos pedagógicos trazidos pela pedagogia moderna como fatores motivacionais, novos métodos, e de uma inversão na posição e na função dos intervenientes, entre outros. Tais fatores pedagógicos apontaram então para uma relação entre a pedagogia e a filosofia que não tinha sido suficientemente analisada (BOAVIDA, 2010, p. 81). Como argumenta Boavida:

A pedagogia moderna, nesta óptica, havia exigido que se manifestasse um componente filosófico no ensino de filosofia, que esse ensino tradicionalmente não revelava, e nem exigia. [...] Há, não obstante, uma exigência nova que a pedagogia moderna impõe, isto é, uma dinâmica educativa, de certo modo inversa da tradicional, e que vai ao encontro do filosófico que o ensino e a aprendizagem podem proporcionar. [...] Uma concepção educativa assim, pressupõe uma atividade que se identifica, no essencial, com a atividade filosófica, e com suas funções (2006, p. 209-210).

---

41 Dessa forma, a filosofia, enquanto atividade filosófica, já continha em si o que as mais recentes investigações do campo da pedagogia têm revelado: “De algum modo podemos dizer que a filosofia prefigura, como disciplina e atividade racional específicas, a razão e a natureza de um ser pedagógico que as modernas investigações psicopedagógicas e as teorias educativas não se cansam de demonstrar e divulgar” (2010, p. 35).

42 Em outro texto, Boavida afirma, numa nota, que a “atividade filosófica” assume toda sua riqueza potencial compreendendo neste caso, como ele escreve: “Atividade no sentido piagetiano que entende as operações formais, de que a filosofia basicamente vive, como ações, ou operações. Operação, neste sentido, implica abordagem inédita do problema, vivência da situação problemática e necessidade de recurso a operações racionais para a resolver” (BOAVIDA, 1993, p. 366).

## 2.2 Um exemplo ilustrativo do ensino filosófico a partir da relação entre filosofia e pedagogia

Como vimos, na perspectiva de Boavida, não é qualquer pedagogia, como é o caso da chamada “pedagogia tradicional”, que condicionando a filosofia possa gerar uma dinâmica educativa e reconduzir o componente filosófico no ensino-aprendizagem da filosofia. Impõe-se como indispensável uma pedagogia que se identifique com as especificidades da filosofia. Somente assim pode haver uma relação entre filosofia e pedagogia favorável, e necessária, para que o ensino de filosofia seja filosófico.

Uma pedagogia a partir dos “métodos clássicos”, e baseada na aula magistral, não contém os processos necessários para produzir essa dinâmica educativa em direção ao filosófico. Com esses métodos, ela vem a ser mesmo contrária ao que se pode considerar pela natureza da filosofia. Isso, como responde Boavida: “porque o que se ensina e aprende da filosofia será sempre, como se disse, uma filosofia já feita, um *certo* programa, o estudo de um conjunto de autores, e traduzindo, ambos, *uma concepção* de filosofia” (2010, p. 40). Mesmo que esses métodos clássicos sejam variados, apresentando elementos enriquecedores, como leitura e comentário de textos, debates, dissertações, etc., eles não alteram sua estrutura, nos seus elementos básicos. Assim como, “não é alterada de modo significativo a estrutura clássica da relação pedagógica, a posição/função de professor e dos alunos na referida relação [...]” (BOAVIDA, 2010, p. 43).

Pode-se dizer então, segundo Boavida, que há duas ordens pedagógicas distintas. Uma tem a ver com os métodos adequados para a transmissão dos conteúdos de uma certa disciplina chamada filosofia, dos produtos dela que merecem ser ensinados (BOAVIDA, 2010, p. 42), trata-se então da pedagogia tradicional. “A segunda, diz respeito ao *seu* método, visto que a filosofia não pode nem identificar-se com, nem reduzir-se a conteúdos ou sistemas particulares” (BOAVIDA, 2010, p. 42). Para seguir nessa ordem pedagógica, como sugere Boavida, deve-se tomar como prioridade a filosofia enquanto atividade, na concepção funcional de Claparède ou do instrumentalismo de Dewey, ou ainda, em correspondência, tomar como mais relevante o filosofar, pois assim, como diz Kant, se aprende “pelo exercício e uso próprio da razão” (1992, p. 42), e não por uma ideia feita sobre ela.

Em outras palavras, o ensino de filosofia, para estar de acordo com o método próprio da filosofia, e assim de sua natureza, deve se dedicar prioritariamente à atividade filosófica, que é o “filosofar”, o que exige que se distancie, ou não se limite aos procedimentos pedagógicos

tradicionalmente empregados. Por isso, no coração do problema do ensino de filosofia, ou do “como ensinar” a filosofia está a pedagogia. Pois, de acordo com Boavida, “é ela que faz a diferença entre o que é e não é, quase poderíamos dizer, embora de uma forma redutora, entre a filosofia e a sua ausência” (2010, p. 42).

Boavida apresenta assim uma pedagogia compatível com a filosofia, no nível “restritamente pedagógico”, isto é, no nível dos procedimentos didáticos correspondentes a didática específica da filosofia. Como vimos, Boavida aponta as pedagogias modernas, que são as que elaboraram os chamados “métodos ativos”, como as compatíveis com a filosofia, capazes assim de reviver o “filosófico” no ensino da filosofia. Ele seleciona então uma dessas pedagogias para nos propor um exemplo ilustrativo. Trata-se da perspectiva do “Método dos Projetos” elaborada pelo filósofo e pedagogo estadunidense Willian Kilpatrick (1871-1965), no século XX.

Kilpatrick esteve associado ao movimento progressista da educação no século XX, e se inspirou na filosofia do pragmatismo, especialmente na linha de pensamento de John Dewey, para o desenvolvimento de sua concepção de método baseado em projetos a serem realizados pelos alunos. Consiste assim num “método ativo” que busca seus fundamentos tanto em Dewey quanto nos conceitos de funcionalidade e atividade, conceitos caros ao movimento da Escola Nova.

No artigo “*The Project Method*” (1918), Kilpatrick pretende esclarecer o conceito de projeto para o seu método educacional. Partindo de uma busca pessoal, como relata o autor, por um conceito unificador de todos os aspectos importantes relacionados ao processo educativo, Kilpatrick concebe antes que tal conceito deve “ênfatisar o fator da ação”, de preferência, uma atividade vigorosa que fosse realizada “de coração” (*wholehearted*). Tal conceito deve ainda fornecer um lugar para a utilização adequada das “leis do aprendizado” (*laws of learning*), olhar para a situação social, mas visando também a atitude individual, e por fim, associar educação e vida (1918).

Questionando-se sobre a possibilidade real de encontrar essa ideia unificadora, Kilpatrick relata no artigo que na medida em que surgiam tais questionamentos, surgia nele também a crença de que, nas suas palavras: “a ideia unificadora que eu buscava deveria ser encontrada na concepção de uma atividade intencional total (*whole-hearted purposeful activity*) ocorrendo em um ambiente social, ou mais brevemente, no elemento unitário de tal atividade,

o ato proposital entusiástico (*hearty purposeful act*)”<sup>43</sup> (KILPATRICK, 1918, p. 1). Neste conceito de “projeto”, já utilizado no campo da educação, que Kilpatrick o associa ao ato proposital, como ele afirma em seguida: “é a esse ato proposital, com ênfase na palavra propósito, que eu mesmo aplico o termo ‘projeto’” (1918, p. 2). O ato proposital, por sua vez, é a unidade típica da vida digna em uma sociedade democrática, conforme argumenta Kilpatrick.

O Método dos Projetos, de acordo com a interpretação de Boavida, pretende fazer com que o aluno seja levado a agir, que ele próprio se obrigue a concretizar um projeto, e realizando-o, faz com que o aluno aprenda, conheça o assunto tratado, e desenvolva capacidades neste trabalho dando-lhe condições de as utilizar posteriormente (2010, p. 43). No que diz respeito à filosofia, Boavida observa que “o projecto, para se concretizar, tem que se servir de funções intelectuais, levar a efeito operações racionais e adquirir conhecimentos de natureza filosófica” (2010, p. 44).

Há, no entanto, vários tipos de projeto, como o próprio Kilpatrick destacou<sup>44</sup>. E embora o essencial do projeto seja a dinâmica da ação intelectual que ele implica, há um tipo de projeto, o *problemático*, que se ajustaria melhor à filosofia. O “projeto problemático”, segundo Boavida, “consistindo em encontrar a solução de um problema de tipo intelectual, se parece adaptar bem à filosofia e à especificidade dos seus domínios” (2010, p. 43). Mais adiante, Boavida acrescenta ainda:

A tentativa de proporcionar o ensino-aprendizagem da filosofia através de um projecto a levar a efeito, cria uma relação diferente do aluno com os problemas, uma abordagem pessoal, motivada e dinâmica, que se aproxima mais daquilo que a filosofia deve ser, do que a transmissão dos conteúdos (2010, p. 43).

O Método dos Projetos problemático consiste, portanto, em um simples exemplo entre outros possíveis, segundo Boavida, que comprovam como “a metodologia pedagógica utilizada condiciona tanto o processo como o produto” (2010, p. 43). Em outras palavras, é a pedagogia,

---

43 Tradução nossa.

44 Após apresentar exemplos de projetos enquanto atos de propósito individual, como os de algumas figuras notórias da história, como Newton, Da Vinci, e Demóstenes, e ressaltar que há projetos coletivos, como o de uma classe apresentando uma peça, Kilpatrick conclui que os projetos podem apresentar todas as variedades que os propósitos apresentam na vida (1918).

sendo ela ativa ou mais transmissiva, que vai determinar de início se o ensino de filosofia será mais adequado para a formação filosófica, ou não.

É importante ressaltar, contudo, que Boavida não é completamente contrário à transmissão dos conteúdos no ensino da filosofia. Ocorre que, na sua perspectiva sobre o ensino de filosofia, e nesse exemplo de método ativo que ele apresenta (Método dos Projetos), o conteúdo a ser transmitido fica na dependência da função que os problemas tendem a desempenhar no projeto. Há, portanto, uma prevalência da estratégia ativa imposta pelo problema, o que significa que há uma dinâmica intelectual a ser posta em funcionamento para que o problema se resolva (BOAVIDA, 2010, p. 43). Do problema filosófico é que vem a necessidade de transmissão, ou aquisição de conteúdos, ou informações filosóficas, pois: “se a tarefa for filosófica implica a recorrência a informação filosófica variada; toda a informação que o problema exige para a sua superação será solicitada” (BOAVIDA, 2010, p. 43).

Em outro ensaio<sup>45</sup>, Boavida destaca que conhecimento e compreensão são indispensáveis, e reconhece que não é possível formar filosoficamente sem a “cultura filosófica” (2010, p. 73). Tudo que compõe a cultura filosófica, como os problemas, as escolas, as teorias, as correntes de pensamento, etc., tudo isso, segundo Boavida, é importante e precisa ser ensinado e aprendido: “mas não deve vir em primeiro lugar porque nos arriscamos a dar-lhe um peso excessivo inibindo aquilo que se afigura realmente importante a quem se inicia [...]” (BOAVIDA, 2010, p. 73). E o que é realmente importante, nessa perspectiva, são as competências a serem adquiridas pelos alunos que lhes dão as atitudes necessárias para um espírito autônomo, livre e exigente. Espírito esse que contém os requisitos indispensáveis para que os conhecimentos adquiridos sejam formativos. Como declara Boavida: “sem estas competências prévias não sei se qualquer formação futura, feita de interiorização de conceitos e de teorias, não virá contaminada por um vírus antifilosófico” (2010, p. 74).

Neste ensaio, por outro lado, Boavida propõe outro exemplo de pedagogia que pode, por assim dizer, viabilizar ou proporcionar um ensino de filosofia, por assim dizer, “filosófico” ou não. Trata-se da “pedagogia por objetivos”, a qual, segundo Boavida, impõe condições que parecem ir ao encontro de alguns fatores que podem interferir na iniciação filosófica e no seu ensino e aprendizagem (2010, p. 56), e cujo intuito aqui é o de estabelecer previamente as competências específicas da filosofia a serem alcançadas no seu ensino (2010, p. 73). Contudo,

---

45 Ensaio intitulado “Como chegar à terra prometida” (BOAVIDA, 2010, p. 53).

é preciso definir previamente que formação se pretende proporcionar ao aluno para então “operacionalizar” os objetivos correspondentes:

Uma questão prévia diz respeito à formação que de facto interessa proporcionar aos alunos. Decidir isso é entrar já na esfera da pedagogia por objetivos. Mas como não basta optar, sendo necessário formular objetivos em termos precisos e, sobretudo, operacionalizá-los, não resta outra alternativa senão definir comportamentos indispensáveis à actividade filosófica, e criar condições para que os alunos os possam ir manifestando e desenvolvendo à medida que se iniciarem no saber e na prática filosóficos (BOAVIDA, 2010, p. 56).

A pedagogia por objetivos, como define José Gimeno Sacristán (2002), é uma denominação empregada para designar um conjunto de preocupações e contribuições dentro do campo didático. O modelo ou pedagogia por objetivos consiste num paradigma pedagógico de diferentes aportes, mas, segundo o autor, com um substrato comum, e dentro do qual estão as múltiplas taxonomias de objetivos propostas, e, em resumo, uma obsessão pela estruturação e eficácia dos objetivos (SACRISTÁN, 2002, p. 22). Sua base é científica, sobretudo, sustentada na psicologia comportamental, e enraizada no “eficientismo” que caracterizava a sociedade industrial e competitiva, na qual ela nasceu (Estados Unidos). A crítica de Gimeno Sacristán sobre a pedagogia por objetivos recai, de acordo com a análise do autor, sobre sua “obsessão pela eficiência”, tratando e reduzindo a educação somente por uma perspectiva instrumentalista visando à eficiência. Para ele:

O paradigma da *pedagogia por objetivos* como modelo para guiar o ensino nasce, pois, como um enfoque puramente tecnocrático, de ordem meramente instrumental, dentro da aspiração à eficiência, de forma que a conquista desta é o máximo critério para julgar o que é ou não adequado deste paradigma. Se é eficaz ou não, este é o critério para avaliar a técnica pedagógica; e toda teoria deve subordinar-se à conquista dessa eficiência: conseguir com que se satisfaçam as necessidades sociais, determinando com estas a base de análise da sociedade existente, para reproduzi-la por meio de uma concepção instrumentalista da escola e do currículo (SACRISTÁN, 2002, p. 22)<sup>46</sup>.

Apesar de não levar em consideração esses aspectos reducionistas da pedagogia por objetivos, Boavida afirma, contudo, que não pretende fazer uma defesa dessa pedagogia, embora observe que ela deriva da teoria psicológica revolucionária do behaviorismo (2010, p. 54). Ele compreende, no entanto, que a definição e operacionalização dos objetivos conforme

---

46 Tradução nossa.

as especificidades da filosofia são pertinentes, ou mesmo indispensáveis, para o ensino-aprendizagem da filosofia cujo foco é, em primeiro lugar, a formação filosófica do aluno, sobretudo, os “objetivos comportamentais”. Pois, segundo Boavida, “apesar do inadequado desta formulação e da aparente distância a que se encontram da filosofia, poderão contribuir para uma abordagem que torne o seu ensino mais eficaz e a aprendizagem mais formativa” (2010, p.56).

Esse ponto de vista de Boavida sobre a pedagogia por objetivos, visando uma maior eficácia no ensino corrobora assim com a crítica que Gimeno Sacristán fez a essa pedagogia, e já nos dá alguns indícios de que a proposta de Boavida para o ensino de filosofia contém alguns contornos, por assim dizer, “cientificistas” e talvez “tecnocrático”. Boavida critica, no entanto, a postura de descaso em relação a essas práticas pedagógicas para o ensino de filosofia, ao indagar: “para quê ter preconceitos em definir e operacionalizar objetivos pedagógicos que sejam postos ao serviço da filosofia e do seu cultivo e se concretizem em competências filosóficas?” (2010, p. 72).

Mais especificamente, o que Boavida faz é, de certa forma, uma aplicação das propostas de “taxonomias dos objetivos” no caso do ensino de filosofia. Primeiramente, ele procurou demonstrar que as taxonomias mais usuais, muito empregadas nas didáticas de diferentes campos do conhecimento, estão, de maneira geral, dependentes da perspectiva pedagógica clássica, a qual, como já vimos, é contrária à filosofia e limita suas possibilidades (BOAVIDA, 2010, p. 62). Pois, após analisar alguns exemplos das taxonomias ele conclui que, de maneira mais ou menos acentuada, estão pressupostas nas taxonomias uma concepção de ensino-aprendizagem que se volta mais para a aquisição e reprodução de conhecimentos, e na sua transmissão ou comunicação (BOAVIDA, 2010, p. 61)<sup>47</sup>. Ou seja, as taxonomias foram estruturadas a serviço de uma concepção pedagógica tradicional, como se costumam dizer, “conteudista”.

Em seguida, Boavida propõe um exercício de análise do ensino de filosofia tradicional (voltando-se para o antigo ensino de filosofia nos liceus do seu país, que é Portugal), a fim de

---

47 No entanto, o modelo taxionômico de D’Hainaut (reprodução, conceptualização, aplicação, exploração, mobilização, resolução de problemas) contém, em suas últimas categorias, o que Boavida chama de “operações complexas” (as três últimas: exploração, mobilização e resolução de problemas), nas quais entram funções cognitivas que exigem, segundo o autor, real iniciativa e busca por resolução de situações problemáticas, em suma, “aquelas operações intelectuais que parecem mais indicadas para a atividade filosófica” (BOAVIDA, 2010, p. 60).

averiguar se ele proporciona o desenvolvimento de competências específicas da filosofia, a partir da aplicação, e comparação, da taxonomia de Benjamin S. Bloom (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1972) sobre esse ensino, e cujas categorias em sua ordem são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (2010, p. 62).

Aplicando a taxonomia de Bloom, Boavida nos faz observar que havia no ensino tradicional, e nas intenções dos professores pautados nesse ensino, uma supervalorização e predominância das categorias de “aquisição e compreensão de conteúdos”, comuns nos modelos taxonômicos usuais, ou categorias como conhecimento e compreensão (Bloom), e que correspondem à ordem como são colocadas as categorias, indicando suas prioridades (BOAVIDA, 2010, p. 63). Como relata Boavida, a partir da sua experiência pessoal e de relatos, “[...] penso podermos afirmar que o ensino de filosofia explorava principalmente as competências que em geral as taxonomias colocam nas duas primeiras categorias: a aquisição e compreensão de conteúdos” (2010, p. 63). As primeiras categorias de Bloom, por exemplo – conhecimento e compreensão – correspondem, segundo Boavida, às grandes intenções e preocupações dos professores de filosofia. Ele conclui ainda, mais adiante:

Ou seja, havia, de facto, duas categorias taxonômicas sobrevalorizadas – a aquisição de conhecimentos e a sua compreensão – sendo as outras intenções educativas meros desenvolvimentos ou explorações eventuais dos conhecimentos obtidos, ou para os obter. E, contudo, não há actividades mais necessárias à filosofia e às tarefas que lhe competem que a análise e a síntese, nas suas diversas possibilidades, como as taxonomias vieram demonstrar (2010, p. 65).

As atividades da análise e da síntese, apesar de terem sido pouco aproveitadas nas aulas de filosofia nos liceus, como relatou Boavida, elas são as categorias que mais contribuirão para o ensino-aprendizagem filosófico. A análise era utilizada para melhorar a compreensão dos textos, no estudo dos problemas e, sobretudo, nas soluções dos problemas e ainda utilizada como método de captação e compreensão dos problemas. A síntese, por sua vez, era usada para relacionar ideias e conhecimentos, e também transmitir, de modo acessível, algumas doutrinas. Mas ambas eram usadas sempre, segundo Boavida, “ao serviço da aquisição e da compreensão dos conhecimentos” (2010, p. 65).

Boavida propõe assim a inversão desse exercício de análise do ensino de filosofia a partir da taxonomia de Bloom. Isto é, inverter essa taxonomia de modo a se iniciar com as

categorias da avaliação, análise e síntese, e terminando com a do conhecimento, mais precisamente: avaliação, análise e síntese, aplicação, compreensão e conhecimento.

Com essa inversão, o ensino de filosofia passa da perspectiva tradicional, conteudista, focada mais no conhecimento e compreensão, para uma perspectiva cuja ênfase será nas três últimas categorias de Bloom (avaliação, análise e síntese), as quais são, como vimos, na concepção de Boavida, operações indispensáveis para a atividade filosófica. Ou seja, são as atividades, ou categorias, necessárias para o ensino filosófico. A respeito da avaliação, por exemplo, Boavida afirma que esta simples mudança nos permite: “alterar a perspectiva tradicional e perceber que avaliar, sendo uma preocupação filosófica prioritária e uma atividade de base insubstituível, não pode ser deixada de fora de uma iniciação à filosofia digna desse nome”<sup>48</sup> (2010, p. 67). Mais adiante, ele destaca ainda que: “as análises e as sínteses implicam quase sempre componentes avaliativas, e a faculdade de julgar – no sentido moral, estético, racional, etc. – precisa de ser desenvolvida nos jovens” [...]Mas não se avalia se antes não se analisa, e sendo a síntese uma forma de avaliação [...] (BOAVIDA, 2010, p. 71).

Recorrendo às suas referências, como o estudo de D’Hainaut, Boavida (2010, p. 71) procura demonstrar como que as operações de análise e síntese são correspondentes à atividade filosófica. A análise, como se costuma concebê-la, consiste numa atividade que decompõe, desdobra ou separa os elementos de um conjunto, e determina as suas relações. Já a síntese reorganiza, em novos conjuntos, os elementos ou dados fornecidos pela análise (BOAVIDA, 2010, p. 71).

Sobre a análise, Boavida recorre ainda ao pensamento de Brauner e Burns (1969), para demonstrar como ela se trata de um componente fundamental da atividade filosófica. Ao conceberem a filosofia enquanto “processo”, isto é, enquanto a atividade do *filosofar*, como já vimos aqui<sup>49</sup>, os autores afirmam poder distinguir nesta atividade, com fins pedagógicos, quatro aspectos diferentes, embora relacionados, desse processo: o analítico, o avaliativo, o especulativo, e o integrativo (BRAUNER; BURNS, 1969, p. 47). Para eles, “o aspecto analítico do filosofar implica atividades tais como a identificação e o exame de supostos e de critérios que guiam a conduta, e, especialmente, a de escolha, já que são efetivamente as escolhas que

---

48 Avaliação aqui, é importante esclarecer, não no sentido escolar e documental (provas, seminários, etc.) de registrar artificialmente o suposto grau de aprendizado obtido pelo aluno, mas se trata da capacidade de julgar, ou de avaliar do próprio aluno.

49 Ver mais acima no texto.

realizamos as que regulam nossas condutas mais ativas”<sup>50</sup> (BRAUNER; BURNS, 1969, p. 47). Quanto ao “aspecto integrativo” da atividade filosófica, que corresponde, em parte, à síntese (Bloom), os autores o consideram como “construtivo no sentido de que reúne ou relaciona critérios, conhecimento ou ação previamente dispersos [...], de modo a constituir uma totalidade nova, ou remodelada”<sup>51</sup> (BRAUNER; BURNS, 1969, p. 47-48).

A respeito da análise e da síntese, Boavida destaca ainda que elas são consideradas operações integrantes da atividade filosófica por uma tradição dentro da própria filosofia. Pois, segundo Boavida:

Há uma tradição socrático-cartesiana que considera a análise como a operação original do acto filosófico. Nesta tradição, a análise é a condição do dilucidar dos problemas, logo, o primeiro passo a dar face às situações problemáticas. A síntese, tornada possível pela análise, é posterior ou apresentada como tal. Aliás as regras do método de Descartes são bem claras, e o texto citado vai na mesma linha (2010, p. 68).

Apesar de não serem articulados por Boavida, destaquemos aqui os outros dois aspectos da atividade filosófica, o “avaliativo” e o “especulativo”, concebidos por Brauner e Burns (1969). O avaliativo não somente implica a crítica, segundo os autores, mas também o estabelecimento de critérios para a crítica, é também o processo de fixar ou julgar as ações, e de defender os critérios com os quais se constroem os juízos (BRAUNER; BURNS, 1969, p. 47). Ele corresponde assim à categoria da avaliação da taxonomia de Bloom. O aspecto especulativo, por sua vez, consiste na produção de novas hipóteses, nas gêneses de novas alternativas para a conduta, sobre a base de análise prévias, avaliações e integrações (BRAUNER; BURNS, 1969, p. 47). E esse aspecto encontra também seu correspondente, em certa medida, numa das atividades que compõem a categoria da síntese de Bloom<sup>52</sup>.

Mais adiante em outro ensaio<sup>53</sup>, Boavida desenvolve mais sua proposta de um ensino filosófico a partir da pedagogia por objetivos, abordando agora os tipos diferentes de objetivos, e como eles se aplicam ao ensino de filosofia. O autor especifica dessa vez para qual público

---

50 Passagem reproduzida por Boavida (2010, p. 67).

51 Passagem reproduzida por Boavida, com modificações (2010, p. 68).

52 Na subcategoria “Derivação de um Conjunto de Relações Abstratas”, da categoria da Síntese de Bloom, está incluída a: “capacidade para formular hipóteses apropriadas, baseadas na análise de fatores envolvidos, e para modificar tais hipóteses à luz de novos fatores e considerações (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA 1972, p. 198).

53 Ensaio intitulado “Caminho de descoberta de caminho” (BOAVIDA, 2010, p. 143).

esse ensino-aprendizagem deve ser trabalhado, que são os adolescentes e jovens. É por essa razão que o ensino de filosofia aqui ganha o nome, em algumas passagens, de “iniciação filosófica”.

Boavida reitera, conseqüentemente, e logo de início, sua perspectiva de defesa da pedagogia, mais especificamente das teorias pedagógicas ativas e cognitivistas, como indispensável para o ensino de filosofia “filosófico”. Ele afirma assim que as teorias da aprendizagem podem confirmar a identidade essencial entre os processos cognitivo e filosófico (BOAVIDA, 2010, p. 143). Isto é, há uma correspondência, o que torna essencial para o ensino da filosofia, entre a filosofia enquanto processo e as teorias pedagógicas ativas, de roupagem científica (psicologia), voltadas para um “aprendizado significativo”<sup>54</sup>. Como é o caso, no entendimento de Boavida, da pedagogia por objetivos e seus modelos taxonômicos. As taxonomias pedagógicas permitem, segundo o autor, desdobrar quase que indefinidamente os objetivos, tornando-os mais adaptáveis aos alunos (BOAVIDA, 2010, p. 146). Desdobra, por exemplo, em “objetivos operacionais”, os quais se identificam com o processo filosófico. Como adverte Boavida:

[...] não podemos esquecer que o processo filosófico se constitui pela integração sintética em estruturas maiores e pela explicitação analítica em estruturas menores. E uma vez que é movido pela necessidade de compreender situações problemáticas e concretas apresenta-se estruturalmente idêntico ao da operacionalização dos objetivos pedagógicos (2010, p. 145).

Retomando sua proposta de uma “taxonomia especial para o ensino de filosofia”, isto é, o esboço de uma taxonomia cuja ordem é inversa a dos modelos taxonômicos dos seus autores originais, como o Bloom, e que, como vimos, é uma ordem mais adequada à iniciação filosófica, Boavida concebe agora três tipos de objetivos, ou níveis da iniciação filosófica: objetivos gerais, específicos, e os operacionais (2010, p. 152)<sup>55</sup>.

Os objetivos gerais, em resumo, segundo Boavida, identificam-se com as condições do próprio filosofar e suas atitudes, e o mais importante objetivo geral para o iniciante na filosofia, “é que o hábito e a necessidade de pensar filosoficamente, e a utilização de estratégias

---

54 Boavida afirma sobre as teorias cognitivistas que “na medida em que valorizam a interpretação do estímulo, efetuam uma seleção da informação, processam essa informação e utilizam-na em função de circunstâncias particulares do estudante [...] a verdadeira aprendizagem é significativa, isto é, vai ao encontro de conceitos que o estudante já possui [...]” (2010, p. 143).

55 Essa divisão dos objetivos em gerais, específicos, e operacionais, Boavida a retira de um trabalho de César Birzea, “Operacionalizar os objetivos pedagógicos” (1986).

filosóficas para a resolução de problemas, se tornem nele indispensáveis e se transformem em atitude filosófica, em formas de ser e estar” (2010, p. 152). Nesta concepção de iniciação filosófica, e de filosofia, os objetivos gerais são vazios, por serem “funcionais”, e contém em germe os objetivos específicos, os quais devem ser alcançados para a obtenção daqueles (BOAVIDA, 2010, p. 149).

Os objetivos específicos, por sua vez, identificam-se, resumidamente, com os processos racionais que qualquer situação problemática produz, e estão na dependência dela. Segundo Boavida: “o que é específico da filosofia é essa atitude e esse tipo de pensamento sem os quais não é possível abordar filosoficamente os problemas, nem resolvê-los por essa via” (2010, p. 152). Acrescenta ainda que: “para que sejam alcançados em termos gerais é indispensável utilizá-los nas situações concretas” (BOAVIDA, 2010, p. 152). Anteriormente, Boavida enfatizou a importância da situação problemática como ponto de partida para a constituição do objetivo específico e, conseqüentemente, para a “operacionalização dos objetivos”. Como afirma o autor:

À questão de saber o que é que pode ser definido *a priori* como objetivo específico para a filosofia, a resposta deverá ser: *qualquer situação problemática*. Qualquer situação, desde que conceptualizada, está em condições de *definir um “campo operacional”* e de desencadear *um conjunto de operações intelectuais* especificamente filosóficas que assim serão o conteúdo escolar (BOAVIDA, 2010, p. 150).

Por fim, os objetivos operacionais que, em resumo, identificam-se com todas as tarefas que exige um processo filosófico, dinamizado pelos problemas; “são as operações concretas a que é necessário recorrer, aquelas de que nos servimos e sem as quais não pensamos filosoficamente nem temos estratégias filosóficas” (BOAVIDA, 2010, p. 152-153). Em linhas gerais, como explica Boavida: “todas as tarefas que os problemas provocam e que, em termos pedagógicos, devem ser conceptualizadas e ordenadas, se podem conceber como objetivos operacionais” (2010, p. 159). Pois, acrescenta ele: “o problema ou a perplexidade e o processo organizado para os superar, que são o característico da atividade filosófica, têm que desdobrar-se em atividades e operações diversas para que o processo avance” (BOAVIDA, 2010, p. 159-160).

Fundamentais para o processo do “filosofar”, os objetivos operacionais podem ser concebidos em três tipos, voltados para o ensino da filosofia.

O primeiro tipo de objetivos operacionais é constituído por tarefas racionais específicas, isto é, por “atividades concretas necessárias ao desenvolvimento das competências que o processo exige [...] Ou atitudes, comportamentos, exercícios mais ou menos correntes que podem favorecer o espírito e as práticas filosóficas” (BOAVIDA, 2010, p. 153). O segundo tipo “diz respeito à necessidade de enquadramentos de natureza disciplinar e histórica [...] são os conhecimentos relativos às disciplinas filosóficas” (BOAVIDA, 2010, p. 153), como os contributos teóricos da metafísica, da ética, etc. Em termos gerais, esse tipo de objetivos operacionais corresponde aos itens dos programas tradicionais, geralmente alicerçados na história da filosofia. O terceiro tipo é aquele já comum no ensino de filosofia, com a designação de temas a desenvolver. É quando se solicita ao aluno que interprete e desenvolva um tema ou texto a partir da sua experiência, cultura, ou informação que o tema requer, reformulando-o em termos pessoais. Boavida o chama também de “objetivo de expressão”, e as expressões são individuais, conforme as condições de cada um. Por isso, o que se pretende com esse objetivo é a diversidade de respostas por parte dos estudantes (2010, p. 153-154).

É importante destacar que tanto a taxonomia inversa quanto os objetivos propostos por Boavida, embora haja uma ordem proposta das categorias taxonômicas, que é inversa as elaboradas, e uma hierarquia entre os objetivos, deve-se manter uma certa flexibilidade dessa pedagogia por objetivos, obedecendo ao processo racional de cada indivíduo. Em termos teóricos, há uma hierarquia entre os objetivos, visto que os objetivos gerais englobam os específicos, e só por mediante tarefas concretas se pode alcançar a operacionalização, mas, como afirma o autor: “não é possível falar numa ordem prévia para a obtenção dos objetivos, porque o que é determinante é o processo racional individual e este é, em boa medida, imprevisível, embora obedeça a uma coerência intrínseca” (BOAVIDA, 2010, p. 154).

A perspectiva de Boavida é “pessoal”, considerando que o problema requer alguém que o supere. O que significa que todos os fatores individuais, determinantes para o aprendizado, deverão ser utilizados como parte integrante do processo. Fatores como: “capacidades pessoais, características psicológicas, motivações, cultura, ritmos de aprendizagem, estratégias individuais na abordagem das questões, tudo isso será solicitado, o que diversifica os itinerários” (BOAVIDA, 2010, p. 163).

É com essa perspectiva que se assenta sobre as teorias pedagógicas modernas, mais especificamente sobre a pedagogia por objetivos, as quais são entendidas como compatíveis, para não dizer necessárias para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem “filosófico”, que

Boavida apresenta sua proposta para o ensino de filosofia direcionado aos jovens. Proposta de ensino de filosofia cujo foco é o “problema filosófico”, entendido como o aspecto específico da filosofia, e que assim “condiciona todo o processo” do ensino-aprendizagem.

Sua pretensão também é, conseqüentemente, superar o ensino tradicional da filosofia que é conteudista, isto é, que se foca mais na “transmissão de conteúdos”, da cultura filosófica, do que na “atividade filosófica”, a qual consiste basicamente, por assim dizer, no enfrentamento do problema por parte do aluno. É por essa razão, no entendimento de Boavida, que se faz necessário estabelecer e operacionalizar os objetivos em função do problema, visto que é: “no rigor dos objetivos definidos e sua operacionalização, nas metodologias utilizadas e na exigência das avaliações – que o problema se assenta. E onde ele se resolve bem, ou não se resolve, e não nas intenções ou presunções dos transmissores de matérias” (2010, p. 162-163).

A transmissão de conteúdos filosóficos não garante necessariamente, por assim dizer, a presença de um aspecto fundamental para o ensino-aprendizagem, que é o motivacional. Sem estar motivado, é razoável dizer que o aluno não alcançará um aprendizado significativo. Arriscamos afirmar que, pelo contrário, a transmissão de conteúdos tende a causar desmotivação em muitos alunos, especialmente os conteúdos filosóficos, devido a sua complexidade e sua aparente desconexão com a realidade do aluno.

Boavida também se preocupa com o aspecto motivacional, necessário para que se operacionalize o processo e se efetue o aprendizado de caráter filosófico. Segundo o autor: “utilizando uma aprendizagem funcional, talvez o aluno, mais motivado, assimile melhor as matérias. É a motivação que dinamiza o aluno e a dinâmica deste é essencial à operacionalidade do método” (BOAVIDA, 2010, p. 164). Com isso, como espera Boavida, “finalmente, o aluno habitua-se a operar intelectualmente sobre domínios que põem em jogo a realidade” (BOAVIDA, 2010, p. 164).

Pode-se dizer que Boavida traz um certo “cientificismo”, e mesmo um “tecnicismo”, para o ensino de filosofia, com suas propostas de ensino-aprendizagem estruturadas a partir de pedagogias ativas (pedagogia por objetivos), as quais se assentam em estudos sobretudo do campo da psicologia. Além disso, Boavida pouco explora as possíveis potencialidades de um ensino-aprendizagem coletivo e dialogado, isto é, de “sujeitos” que podem aprender com os outros em constante interação, e não somente com suas atividades racionais, ou com seus próprios esforços intelectuais. Boavida parece jogar tudo para o “indivíduo”, ou para pequenos

grupos, supostamente “homogêneos”. Por fim, ele não parece sair das linhas demarcadas da filosofia ocidental, e muito menos da pedagogia ocidental, o que, pode-se dizer, coloca certos limites para se pensar a filosofia, o seu ensino, e sua relação com a pedagogia.

Feitas essas críticas, é preciso reconhecer, contudo, a relevância das contribuições trazidas por Boavida, ao repensar a relação entre filosofia e pedagogia, e suas implicações para o ensino de filosofia. Na sua perspectiva, não se trata, como vimos, de uma relação simplesmente interdisciplinar e de “ajuda mútua”, mas de uma relação ontológica, ou seja, que se coloca como decisiva para, por assim dizer, o “ser” da filosofia e o “ser” da pedagogia. Sem essa relação, pode-se duvidar se a “filosofia enquanto processo” chega a ser aprendida e praticada pelo aluno adolescente, e assim duvidar sobre o que ele reteve de filosófico. E para este público, o aspecto motivacional parece ser indispensável para que se alcance o aprendizado filosófico, o que torna pertinente, ao menos, a intervenção desde início da pedagogia.

### **2.3 A relação entre filosofia e pedagogia no ensino de filosofia: outras contribuições e o “ensino filosófico-dialógico”**

Talvez João Boavida tenha sido, até o momento, o único autor a apontar para uma relação de “caráter ontológico” entre filosofia e pedagogia no ensino de filosofia, no sentido de que para que o ensino seja “filosófico”, é preciso uma pedagogia, ou fatores pedagógicos que garantirão esse “filosófico” no ensino e aprendizagem. Outros autores defenderam a pertinência e a compatibilidade das pedagogias ativas para o ensino filosófico, mas não chegaram a colocar como necessária a relação entre filosofia e pedagogia para o ensino filosófico<sup>56</sup>. A pedagogia, neste caso, contribui para que o ensino seja filosófico, mas ela não é considerada como fator decisivo, como considerou Boavida, para o “ser ou não ser da filosofia” no seu ensino.

Contudo, algumas abordagens sobre a relação entre filosofia e pedagogia reforçam, no nosso entendimento, o “caráter ontológico” dessa relação no ensino de filosofia, ao menos contribui para se pensar sobre essa perspectiva. São escritos que procuram tratar dessa relação para além da concepção mais comum sobre a relação entre filosofia e pedagogia, na qual costuma-se reafirmar a importância da filosofia como fundamento da pedagogia.

---

<sup>56</sup> Ver o nosso Capítulo 3.

No seu texto *Filosofía y Pedagogía* (1947)<sup>57</sup>, o filósofo espanhol José Gaos, por exemplo, procura abordar a relação entre filosofia e pedagogia num sentido mais amplo, designando-a assim de “a relação entre a filosofia e o pedagógico”. Gaos defende que a filosofia deveria conceder maior atenção, ou mais importância que se costuma dar para o “pedagógico”, o qual está sempre presente, ainda que de forma restrita, em qualquer filosofia.

Um dos problemas da filosofia, como aponta Gaos, é o de definir seu objeto, se há assim um objeto exclusivo da filosofia, ou se seu objeto é todo objeto considerado de maneira filosófica. Independente disso, é fato, segundo Gaos, que o pedagógico se constitui como um tema da filosofia, isto é, que há uma filosofia do pedagógico, pois: “mesmo que o objeto da filosofia fosse um objeto exclusivo dela, o pedagógico estaria contido neste objeto. Em qualquer um dos casos, o pedagógico se apresenta como suscetível a uma consideração filosófica” (GAOS, 1947, p. 117).

O pedagógico, por sua vez, Gaos o define como sendo uma realidade parcial da realidade total do humano. Esta realidade pedagógica se encontra constituída fundamentalmente pela ação, e pelos efeitos formativos, educativos e instrutivos da sociedade humana, e da mera convivência entre humanos (GAOS, 1947, p. 117). Pois, no entendimento de Gaos, o humano, ou a vida humana “é essencialmente convivência – e no conviver entram um influenciar-nos mutuamente, um ‘con-formar’ os humanos ‘con-viventes’” (1947, p. 117). E essa convivência ocorre no interior de uma cultura que é pré-existente ao humano e que, por assim dizer, o “pedagogiza”, isto é, atua pedagogicamente sobre ele de maneira mais ampla que a função pedagógica específica da educação. Como afirma Gaos:

A pessoa do ser humano se forma inicialmente num processo de assimilação dos conteúdos desta cultura, e de assimilação de suas formas. A educação e a instrução, no sentido estrito, técnico, e profissional, são especificações desta função geral da vida humana, a saber, da função pedagógica da vida (1947, p. 117).

Nessa perspectiva, a pedagogia teórica, ou ciência da educação, constitui-se como uma reflexão sobre estas especificações e sua função restrita, dentro da função pedagógica (geral) da vida. Reflexão que, como observa Gaos, “pode se considerar também, por sua vez, como uma especificação da reflexão, do pensamento que não pode ser menor na educação e instrução, e na função pedagógica da vida como em todo o humano” (1947, p. 117). É preciso reconhecer que a atividade humana está toda articulada entorno do pensamento, que a vida humana está toda banhada pelas ideias.

---

<sup>57</sup> Escrito originalmente em 1939.

Toda filosofia é, portanto, de algum modo “filosofia do pedagógico”, na perspectiva de Gaos, pois qualquer filosofia, ou disciplina filosófica, terá como objeto algum aspecto que se relaciona com o pedagógico. Se por filosofia se entendem e se exercitam, por exemplo, disciplinas como a psicologia e a lógica, elas se estendem até as realidades psicológicas e lógicas que entram na realidade pedagógica. Isto é, na função pedagógica da vida, na educação e instrução em sentido estrito, entram realidades, processos psicológicos e lógicos (GAOS, 1947, p. 118). Ou então, se por filosofia se entende ou se exercita uma filosofia geral, ou uma disciplina filosófica fundamental, como a metafísica, a fenomenologia, a filosofia dos valores ou da vida, ou a ontologia, caberá para elas então uma realidade parcial do pedagógico. Por exemplo, uma metafísica do pedagógico em particular, assim como se faz uma do humano e do dado em geral, ou uma descrição da essência da educação, ou da essência dos fenômenos da consciência pura que são de natureza pedagógicas, ou uma consideração dos valores enquanto relacionados com a educação, ou melhor, uma teoria da educação como percepção e realização de valores, uma análise dos fenômenos pedagógicos da existência humana, ou uma investigação do *ser* próprio do pedagógico (GAOS, 1947, p. 118). Como destaca Gaos ainda:

E, é preciso advertir que, dependente de como se concebe e pratica a filosofia, resulta assim como objeto de sua consideração um ou outro estrato do pedagógico: a ciência da educação, objeto da lógica; da filosofia dos valores, a educação; da fenomenologia, a educação e a função pedagógica da vida; esta última, de metafísica, da filosofia da vida, a análise da existência humana, a ontologia – as disciplinas se definem pelos seus objetos, sendo eles conforme sua própria constituição capazes de apreender mais ou menos, uns ou outros (1947, p. 118-119).

Devemos levar em consideração ainda que a “filosofia do pedagógico” também tem uma história, e nela se observa que o pedagógico, enquanto tema da filosofia, se apresenta como origem dela. Assim, com a filosofia originada no pedagógico, a reflexão filosófica sobre o pedagógico descobriu, por sua vez, a relação inversa: a filosofia na origem do pedagógico, e não somente da pedagogia, com esta sendo entendida aqui de modo ampliado pela pedagogia teórica, a prática pedagógica, a instrução e a educação (GAOS, 1947, p. 118). Em relação a pedagogia, assim entendida segundo Gaos, ela tem seu fundamento principal, como normalmente é afirmado, na filosofia. Contudo, essa fundamentação da pedagogia pela filosofia, para o autor, se apresenta de maneira complexa. Como explica Gaos:

Assim, enquanto a educação é ação sobre a psique do educando, o educador deve fundar sua ação no conhecimento psicológico daquele; ou, enquanto a ação educativa, por sua natureza, impõe normas e propõe fins para si, tem que pedir essas normas e fins a quem lhe fornece: as disciplinas filosóficas como a lógica, a ética e a estética; ou ainda enquanto, não apenas a educação no sentido técnico, mas como função pedagógica da vida, esta é levada a cabo, de fato, segundo uma determinada ideia do humano e da realidade em geral, pela inerência do pensamento em relação a natureza

humana, uma *Weltanschauung*, ou uma filosofia mais ou menos expressa ou implícita, mais ou menos em potência ou em ato, é assim fundamento de toda pedagogia. É fácil observar que esta complexa fundamentação se reduz à mencionada ideia intelectualista de natureza humana (1947, p. 119).

Essa fundamentação da pedagogia pela filosofia pode nos levar ainda a presumir que toda filosofia tenha sido de fato fundamento de alguma pedagogia, o que não corresponde à realidade ao olharmos para a história da filosofia, pois, apenas algumas filosofias tem sido fundamentos vários de pedagogias. Dessa forma, Gaos faz a seguinte definição da filosofia, ou melhor, do que pode ser cada filosofia em relação à pedagogia: “O que toda filosofia é realmente, é algo que causou e causa efeitos instrutivos e educativos, e algo no qual está implicada a potência de originar uma pedagogia, no sentido teórico e prático – ou pedagogias” (1947, p. 119). Ou seja, recordando João Boavida, há uma natureza pedagógica da filosofia, visto que, segundo Gaos, “ensinar e formar em algum sentido, e em alguma direção, é da própria natureza da filosofia, que se pensa e se comunica para dar ideias e excitar movimentos e determinações nos espíritos – definitivamente, é um caso particular da função pedagógica da vida” (1947, p. 119).

Essa potência de originar pedagogia, que toda filosofia contém, Gaos explica ainda que ela radica, no que diz respeito à prática pedagógica, “no fato de que esta é levada a cabo segundo uma determinada ideia do humano, e da realidade em geral – e a ação pode se inspirar em toda ideia deste conteúdo” (1947, p. 120). E, no que se refere à pedagogia teórica, essa potência radica, por sua vez, “no fato de que esta é uma reflexão sobre a função pedagógica da vida e suas especificações com o que elas implicam ou podem implicar, entre as quais, estão as ideias do humano e da realidade em geral que são as filosofias” (GAOS, 1947, p. 120).

Por fim, Gaos constata criticamente que a filosofia do pedagógico, isto é, a filosofia originada pelo tema pedagógico como metafísica, análise existencial ou ontologia da função pedagógica da vida, fenomenologia desta função e da educação, filosofia axiológica da educação, lógica da ciência da educação, é uma parte da filosofia, uma disciplina filosófica derivada ou aplicada, e comumente considerada um estrato mais superficial, ou apenas um aspecto do humano em geral. Contudo, sendo o pedagógico o aspecto essencial do humano, a filosofia do pedagógico poderia então assumir outro estatuto na filosofia, sendo ela própria a filosofia geral, como sugere Gaos: “mas, se o pedagógico representasse o estrato fundamental, ou central do humano, se este fosse fundamental ou centralmente pedagógico, a filosofia do pedagógico seria a filosofia fundamental ou central: seria a filosofia [...]” (1947, p. 120).

A filosofia do pedagógico, realçada dessa forma, “seria assim uma interpretação do humano, e da realidade universal em relação a ele, seria a base e, por meio do pedagógico, uma *Weltanschauung*<sup>58</sup> de inspiração pedagógica” (GAOS, 1947, p. 120). A função pedagógica da vida consiste no material que faz originar essa filosofia especial ou fundamental do pedagógico, visto que o “com-formar” os humanos conviventes é uma realidade, não um efeito periférico, mas uma função constitutiva da vida humana, em seu cerne e raiz. Sendo assim, conseqüentemente, a filosofia do pedagógico consistiria na expressão de uma decisiva experiência vital pedagógica do filósofo, semelhantemente, ou tal como é a experiência vital do filósofo em geral. Como explica Gaos:

Vimos que toda filosofia, que ela é, por sua natureza e em certo sentido, pedagógica - de modo que podemos inferir que o filósofo, que todo filósofo, é também, num certo sentido, pedagogo. Aliás, os filósofos tem sido, e são de fato e em boa proporção, pedagogos em sentido estrito, inclusive professores; a atividade pedagógica, por conseguinte e enquanto sua atividade profissional, é uma atividade básica e central em sua vida (1947, p. 120-121).

Embora sejam em certa medida pedagogos, e que toda filosofia é em alguma dimensão pedagógica, os filósofos em geral, como observa instigado Gaos, não tem erigido suas próprias vidas pedagogicamente, e nem constituído a função pedagógica da vida em uma filosofia essencialmente pedagógica, isto é, com o pedagógico sendo a base, ou o centro e princípio de interpretação, e a pedagogia em disciplina filosófica fundamental (1947, p. 121).

Está clara a dimensão ontológica da relação entre filosofia e pedagogia nessa perspectiva de Gaos, como procuramos apresentar aqui. Pois toda filosofia é, em alguma medida, uma pedagogia, e toda pedagogia pressupõe, explicitamente ou não, alguma filosofia, por partir de alguma concepção de humano ou de natureza humana, na perspectiva do filósofo espanhol. O que nos sugere importantes implicações para o ensino de filosofia, visto que, assim, esse ensino deve inevitavelmente operar “pedagogicamente”, e que pode encontrar uma ou mais pedagogias teóricas que lhe são correspondentes, que trabalha com a mesma ou semelhante concepção de humano, fornecendo-lhe dessa forma relevantes contribuições para a sua prática.

Um ensino filosófico, isto é, um ensino voltado para a atividade filosófica do aluno, e cujo foco seja a “filosofia do pedagógico”, deve operar conseqüentemente de maneira “pedagógica”. E operar pedagogicamente aqui, pode ter o sentido de que boa parte do, por assim dizer, “material” com o qual o aluno deve trabalhar, aquilo sobre o qual ele deve problematizar, é sobretudo a sua experiência de vida constituída pela “função pedagógica da vida”. Além disso,

---

58 Cosmovisão.

ao “filosofar” em alguma medida, ou produzir uma reflexão filosófica, o aluno deve atuar, de certa forma, como um “pedagogo”. Neste caso, o aluno deve ser incentivado, ou estimulado, no ensino de filosofia a conceder especial cuidado com a forma como ele vai “ensinar” as suas reflexões para outros, pois esse cuidado é, antes de mais nada, fundamental para que a reflexão seja filosófica.

A reivindicação de Gaos para que o filósofo, que é num certo sentido pedagogo, erija sua vida pedagogicamente, e que faça da função pedagógica da vida uma filosofia essencialmente pedagógica, ou seja, concebendo o pedagógico como sendo a base, ou o centro e princípio de interpretação, e a pedagogia em disciplina filosófica fundamental, nos leva a repensar a posição do aluno enquanto “filósofo”. Pois, se ele deve se colocar na posição de filósofo, desenvolvendo um “pensamento filosófico, ele pode assumir também, de maneira bem restrita, uma posição de “pedagogo”.

O que queremos dizer com o “aluno filósofo-pedagogo” é que ele não seja somente estimulado a produzir um pensamento filosófico, mas também a ensiná-lo numa situação de ensino-aprendizagem coletivo, munido, por exemplo, do que Juvenal Savian Filho (2010) chamou de “ferramenta do filosofar”, isto é, da argumentação. E dedicar-se em “ensinar o seu pensamento”, como já indicamos, é um requisito importante para o desenvolvimento da reflexão filosófica.

Além disso, se em qualquer filosofia encontramos um estrato do pedagógico, devemos então considerar de “resgatar”, ou reforçar a dimensão pedagógica da cultura filosófica (as filosofias feitas, ou história da filosofia) no ensino de filosofia. Assim como os discípulos de Sócrates buscavam aderir a um modo de vida, ao estarem com ele, o aluno hoje deve ser instigado a pensar que modo de vida, ou que mudança em sua vida, a filosofia que ele está estudando pode estar lhe propondo. Junto à defesa da filosofia para a formação intelectual do aluno, podemos reivindicar a filosofia para a “constituição vital do aluno”, isto é, a filosofia como um recurso da função pedagógica da vida que contribua para o aluno dimensionar para si um “projeto de vida”<sup>59</sup>, obviamente que isso não deixa de ser ao mesmo tempo uma formação intelectual.

Tomando por base ainda essa perspectiva de Gaos, a pedagogia teórica, enquanto “disciplina filosófica fundamental” e reflexão sobre a educação e a instrução, ou seja, reflexão

---

59 Neste caso, o “Método dos Projetos” de Kilpatrick novamente se apresenta como uma importante contribuição pedagógica para o ensino de filosofia, para que a filosofia seja também entendida como um recurso importante para o “ato proposital” do educando.

sobre essas “especificações da função pedagógica da vida”, pode assumir um papel consideravelmente relevante, para não dizer fundamental, para a prática do ensino de filosofia. Visto que, como constatou Gaos, a fundamentação da pedagogia pela filosofia se apresenta de maneira complexa, pois, sendo a educação a ação sobre a psique do educando, o educador deve fundar assim sua ação no conhecimento psicológico daquele, o que nos sugere que no ponto de partida do ensino de filosofia se encontra novamente, como em Boavida, a pedagogia.

A reflexão proporcionada pela pedagogia teórica sobre a educação, enquanto ação sobre o aluno aprendiz da filosofia, não pode assumir assim sobretudo o papel de indicar ou apontar qual “espécie” de ensino de filosofia, quais práticas didáticas de ordem filosófica, e mesmo quais filosofias podem ser mais adequadas para o ensino-aprendizagem filosófico “deste aluno”, ou melhor, neste contexto com essas determinadas condições psicológicas e sociais? Afinal, não seria mais pertinente o ensino de filosofia, ao menos no ensino secundário, se ajustar ao aluno o quanto for pertinente, e não o aluno devendo se ajustar a um ensino de filosofia já pré-concebido? Para isso, a pedagogia pode ser um recurso de suma importância.

Pensar aqui o ensino de filosofia que parte do aluno e da pedagogia significa dialogar com a concepção sobre a pedagogia que a concebe como uma ciência da práxis pedagógica, a qual, por sua vez, segundo Maria Amélia S. Franco (2008, p. 84), será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a práxis educativa. E a práxis educativa caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva de sua prática (2008, p. 83), isto é, da prática educativa<sup>60</sup>.

Com isso, para o ensino de filosofia, pode-se considerar relevante pensar a relação entre filosofia e pedagogia levando em conta a complexidade da fundamentação da pedagogia pela filosofia. Como vimos com Gaos, a pedagogia necessita de, por assim dizer, recursos filosóficos para fundamentar-se, entretanto, a educação enquanto ação necessita, por sua vez, fundamentar-se no educando, o que nos sugere uma recondução da pedagogia como uma reflexão sobre a educação, ou melhor, como uma ciência enquanto práxis pedagógica sobre a práxis educativa (FRANCO, 2008). Assim, se tomarmos por base os pensamentos de Gaos e de Franco, podemos dizer que o que “deve” fundamentar o ensino de filosofia é o educando e a práxis educativa, com a pedagogia como recurso para essa fundamentação. E essa pedagogia, por fundamentar-se na filosofia, deve corresponder à concepção de filosofia, ou à filosofia que vai ser ensinada.

---

60 Como esclarece Franco, um professor ao dar uma aula está no exercício de uma prática educativa, e quando um pedagogo exerce uma tarefa de compreensão científica dessa prática educativa estará assim exercendo uma prática pedagógica.

Outra contribuição para pensarmos a relação entre filosofia e pedagogia no ensino de filosofia se encontra no texto *Símbolos del pensador – filosofía y pedagogía* (2012)<sup>61</sup> de Manuel García Morente, que também foi um importante filósofo espanhol.

Morente inicia seu texto analisando e rechaçando duas conhecidas esculturas, obras artísticas consideradas como tradicionais símbolos estéticos associados à figura do filósofo, e assim à prática do filosofar. Tanto a obra *Le Penseur* de Rodin quanto a de mesmo título (em italiano) *Il pensieroso* de Michelangelo não servem, segundo Morente, como símbolo ou representação plástica do pensamento. Pois, para ele:

O pensamento não deve ser confundido nem com a inteligência, prelúdio da ação, nem com a absorção em si mesmo do devaneio. O pensamento é incomparavelmente mais concreto que esse indeciso vagar da alma pelos âmbitos de si mesmo<sup>62</sup>. E, por outra parte, é também incomparavelmente mais livre que a constrição muscular e orgânica de uma mente empenhada no esforço de afastar um obstáculo da vida<sup>63</sup> (MORENTE, 2012, p. 16).

Morente afirma ainda que: “nem uma e nem outra estátua simbolizam o pensamento, que não é nem esforço e nem descanso, precisamente porque não é vida, mas pura, pacífica, e espontânea contemplação do ser” (2012, p. 21).

Para Morente, o pensamento, e devemos entender aqui por pensamento filosófico, se caracteriza pelo o que ele chama de uma livre “*actividad de la mirada*”. Certamente, tomando aqui o verbo espanhol “mirar”, neste caso, no sentido de “dirigir a vista a um objeto”<sup>64</sup>, de dirigir o olhar de maneira cuidadosa, intencional, o que “supõe a vontade de ver”. Nas palavras de Morente:

O que mais se parece com o pensamento é a livre, serena e fácil atividade de olhar. Pensa-se com a mesma simples e espontânea aplicação com a qual se olha para uma coisa. Por isso os gregos chamavam o pensamento também de contemplação, de teoria. Não é precisamente ver, mas sim olhar. Olhar supõe a vontade de ver. E o olhar do pensamento é também um olhar que se propõe ver, não o que no objeto seja agora conveniente ou inconveniente para nós em nossas vidas (problemas práticos, inteligência), mas ver o que há no objeto, o que ele é, a essência do objeto. Pensar é olhar para as essências das coisas, simplesmente para conhecê-las. Pensar é, em termos filosóficos, intuição das essências (2012, p. 17).

A respeito dessa intuição das essências que caracteriza o pensamento filosófico, Morente continua explicando que:

Esta intuição, esta visão das essências, necessitará possivelmente dos auxílios da inteligência, da atenção e de outras virtudes biológico-mentais. Será muito conveniente contarmos com um adequado sistema de métodos intelectuais. Mas nem

---

61 Texto originalmente publicado em 1931 em Revista de Pedagogía, nº 114, pp. 241-252.

62 Referindo-se à obra *Il pensieroso* de Michelangelo.

63 Referindo-se à obra *Le Penseur* de Rodin.

64 RAE, dicionário da língua espanhola, versão eletrônica: <https://dle.rae.es/diccionario>

essas capacidades, esforços e virtudes auxiliares são propriamente o pensamento, nem esses métodos, como andaimes ou andadores, podem ser confundidos com a pura ação do pensar. O pensamento, despojado de seus suportes extrínsecos, não é nem mais – e nem menos – que a visão autêntica do que as coisas são (2012, p.17).

Esse olhar que caracteriza o pensamento, que se dirige para a essência das coisas na forma de uma contemplação, não é propriamente um “ver com os olhos da cara”, pois há coisas que somente se pode ver “com os olhos íntimos do espírito” (MORENTE, 2012, p. 17). É pertinente ainda, para que esse olhar, por assim dizer, se aperfeiçoe ou se torne mais profundo, o encontro e diálogo constante com o outro, com um amigo por exemplo, que também lança esse olhar íntimo do espírito. Pois assim, tomando por exemplo um diálogo de Sócrates, Morente entende que “pouco a pouco, aguçando o olhar (o pensamento), vão sendo também cada vez mais exatas e próprias as visões que os amigos obtêm da justiça. A tertúlia de pensadores vai penetrando cada vez mais a fundo na contemplação do objeto: a justiça [...]” (MORENTE, 2012, p. 18).

Morente chama a atenção assim para um ponto que lhe parece de capital importância. Trata-se da diferença que, segundo ele, há entre inteligência e pensamento (2012, p. 18). Pois, a inteligência pode muito bem funcionar em monólogo, com o isolamento sendo uma condição que talvez seja muito favorável para o seu exercício. Mas, de acordo com Morente, “o pensamento é essencialmente contraste de visões, e o diálogo, a dialética, constitui o seu indispensável veículo” (2012, p. 19).

Esse aspecto essencial para o pensamento, Morente vai encontrar em outra obra, na escultura (túmulo) intitulada *El Doncel de Sigüenza* (1486) de Sebastián de Toledo, a qual ele julga ser propriamente o “símbolo estético do pensador” (2012, p. 22). Diferentemente das outras duas obras, nas quais faltam o elemento essencial da comunicação, do diálogo, e da fala, em *El Doncel de Sigüenza*<sup>65</sup>, Morente encontra, embora seja um diálogo silencioso com um livro, a figura falante, e, por essa razão, é uma mente que pensa (2012, p. 22).

Após essas considerações sobre o símbolo estético do pensador e do elemento do diálogo como parte da atividade do pensamento, Morente extrai à seguinte conclusão referente à relação entre filosofia e pedagogia, e que lhe parece de considerável interesse:

---

65 Como descreve Morente a imagem do El Doncel de Sigüenza: “Don Martín Vázquez de Arce (o Doncel), que morreu guerreando com os mouros, está deitado sobre o seu próprio sepulcro. Mas não dorme, nem repousa. Com o braço direito apoiado sobre uma almofada e com a cabeça levantada, ele tem nas mãos um livro aberto. Don Martín Vázquez de Arce lê, dialoga com o autor do livro e consigo mesmo, medita, pensa”. Morente comenta ainda: “precisamente esse leve atributo do livro aberto é o que confere a esta magnífica estátua o símbolo do pensador [...]” (2012, p. 22).

Se, em seu sentido mais amplo, identificamos a atividade filosófica com a ocupação do pensamento, e por outro lado levamos em conta esse caráter essencial do diálogo – interno ou externo – que encontramos na própria raiz do pensar, notamos uma relação mais íntima entre a filosofia e a pedagogia que geralmente se costuma estabelecer (2012, p. 23).

Morente observa que há um costume em considerar a pedagogia como a executora dos ditames filosóficos, ou seja, que a filosofia ou a ciência estabelecem verdades que cabem à pedagogia ensinar. A pedagogia procura e fomenta assim os ideais formulados pela filosofia, ou pela ética. E para esses ensino e educação a pedagogia determina os meios e métodos, auxiliada pelas disciplinas biológicas e humanas, como a psicologia e fisiologia. Para o autor, esta concepção da filosofia e da pedagogia, depois das reflexões feitas sobre o símbolo estético do pensador, parece-lhe ser demasiadamente estreita (MORENTE, 2012, p. 23).

Trata-se de uma concepção limitada da relação entre filosofia e pedagogia pois, para Morente, a filosofia é algo mais que um conjunto de verdades, assim como a pedagogia também é algo mais que um sistema de métodos. Ambas são atitudes totais do homem, são ocupações nas quais a vida humana se detém. E entre a atitude filosófica e a atitude pedagógica não existe, no fundo, mais diferença que pode haver, num objeto, entre sua forma e matéria. Dessa forma, segundo o autor, “a pedagogia é a forma da filosofia” e [...] “o filósofo quando quer se expressar, expressa-se como pedagogo” (MORENTE, 2012, p. 23). Morente adverte-nos ainda que não devemos esquecer o fato de que: “o expressar-se é tão essencial para o filósofo quanto o diálogo é essencial para o pensamento; ou seja, que ser filósofo implica tão logo o expressar-se ou, o que dá no mesmo, o oferecer a outros homens certos pensamentos, o mostrar-lhes, o ensinar-lhes” (2012, p. 23).

Morente acentua esse caráter comunicacional e pedagógico da filosofia, argumentando que nunca houve na história da cultura um “filósofo mudo” (2012, p. 24). Pelo contrário, todo filósofo sempre está se comunicando, falando, ou ensinado outros. Sendo assim, Morente argumenta em seguida que: “filosofia e pedagogia são, pois, dois aspectos de uma mesma coisa: a ocupação do pensamento. Aquele que pensa, ensina e aprende. Aquele que ensina e aprende, pensa” (2012, p. 24). Para ele, “o que seria extremamente perigoso é que se pudesse ensinar e aprender sem pensar (Converter a proposição é por essência impossível; pois, como vimos, não cabe pensar sem ensinar e aprender)” (MORENTE, 2012, p. 24).

Esse perigo de ensinar e aprender sem pensar, Morente o identifica na “modernidade pedagógica” que, segundo ele, seduzida pelo “praticismo” e eficácia vital, “cai no erro de conferir aos métodos de ensino mais virtude que ao pensamento, e imagina possível ensinar e aprender sem pensar” (2012, p. 24).

Morente desenvolve assim uma crítica à pedagogia moderna, sobretudo porque ela, no seu entendimento, se depara atualmente com o problema insolúvel de ensinar um total de conhecimentos (os conhecimentos produzidos pela humanidade) que a mente humana não comporta. Diante disso, e devido a uma propensão natural de valorizar os conhecimentos conforme sua utilidade, Morente questiona então se a pedagogia de seu tempo: “não correrá o risco grave de cair em automatismos didáticos, isto é, no erro de buscar recursos para prover a mente não de conhecimentos plenos, mas de esquemas mecânicos, que sejam capazes de assegurar a ação, como se esta fosse conhecimentos?” (2012, p. 25). Neste caso, segundo o autor, se ensinaria técnicas no lugar de ideias, a inteligência triunfaria, reconhece ele, mas decairia o pensamento. Por fim, se alcançaria a temível vitória do poder de ensinar e aprender sem pensar, com o homem manejando as coisas, mas ignorando suas essências (MORENTE, 2012, p. 25-26).

Contudo, Morente encerra o texto com um tom otimista, certo de que a solução pedagógica virá espontaneamente, tal como a forma natural de iluminação da solução filosófica. Pois, de acordo com o seu diagnóstico, a pedagogia retrocederá, ou melhor, já retrocede justamente porque a filosofia e a ciência reagem essencialmente contra a dilatação do saber em pura quantidade (2012, p. 26). Ele constata ainda que nos últimos tempos uma renovação intensa do espírito filosófico, do pensamento, implementa de novo os temas essenciais, inclusive nas ciências mais técnicas e pragmáticas, como a recente física (2012, p. 26). E assim, Morente afirma que:

Uma filosofia do pensamento, uma ciência das essências, haverá de existir por força de uma pedagogia também do pensamento e das essências. Uma pedagogia para a qual importa mais a qualidade que a quantidade, mais a autenticidade que a multidão de conhecimentos. Uma pedagogia que eduque nossos filhos no pensamento [...] (2012, p. 26).

No ensaio *El diálogo como imagen de la actividad filosófica* (2012), Juan José García Norro desenvolve uma análise crítica sobre as teses defendidas por Morente em seu artigo, sobretudo sobre a sua concepção de atividade filosófica, com a intenção de ir mais além em relação à tese fundamental sustentada por Morente. Ao desenvolver sua crítica, Norro faz ainda importantes observações sobre o ensino de filosofia, e apresenta outro símbolo estético do pensador que melhor representaria, de acordo com o seu ponto de vista, a prática do “filosofar”.

De acordo com Norro, a tese fundamental que Morente pretende provar no seu escrito é a de que “o diálogo é o veículo essencial do pensamento filosófico” (2012, p. 44). Para Norro também, não há filosofia sem diálogo, entendendo o “saber filosófico” como inacabado, em

constante processo de “ir mais além” que se faz pelo diálogo<sup>66</sup>. Mas Norro não compartilha completamente da mesma tese de Morente, pois a julga como insuficiente para captar a natureza do filosofar. Como afirma Norro, “em minha opinião, esta essência inclui como nota essencial o diálogo de um modo mais radical que como sugere Morente” (2012, p. 48). Mais radical por que o diálogo a que se refere Morente como essência do pensamento filosófico é um diálogo que pode ser “puramente metafórico”, que pode ser empreendido “entre pensamentos de uma mesma pessoa” em um embate entre teses. Todavia, para Norro “este diálogo, nervo genuíno do filosofar, não é um diálogo metafórico, a confrontação de uma tese com sua antítese, mas autêntica conversação; um diálogo real com outros seres humanos reais” (2012, p. 49).

Para Morente, embora defenda que por essência o pensamento é dialógico, esse diálogo pode se desenvolver às vezes em solidão, visto que o esquema do pensamento se constitui sempre em duas etapas: a da tese, isto é, do pensamento, e a do seu exame ou confrontação com outras teses ou pensamentos. E essa segunda etapa ocorre, segundo Morente, “independentemente de que essa tese, ou visão, ou pensamento tenha sido vista ou pensada por mim, ou por outra pessoa qualquer [...]” (2012, p. 20). Ou seja, para Morente, “o pensamento se desenvolve na forma de uma controvérsia, de uma amigável discussão entre pensamentos [...]” (2012, p. 21), o que para ele consiste num diálogo, e não uma discussão necessariamente entre pessoas.

Norro, por sua vez, faz objeção a essa concepção de diálogo de Morente e afirma que não cabe filosofia sem diálogo, mas no sentido de um “autêntico diálogo entre pessoas, e não somente entre pensamentos e teses, visões ou opiniões” (2012, p. 49). A necessidade do diálogo para a filosofia, segundo o autor, procede de várias raízes da atividade filosófica. E nessas raízes encontramos o estreito laço entre filosofia e pedagogia, e a identificação entre fazer filosofia e ensiná-la.

Em primeiro lugar, segundo Norro, estaria o anseio de comunicar o conhecido. Concordando com Morente, ele argumenta que os temas da filosofia interessam objetivamente porque é natural que quem tenha visto algo com clareza experimente assim um vivo desejo de comunicá-lo, de transmitir sua visão. Para ele, o filósofo jamais incorre no egoísmo lógico, modalidade do orgulho anterior à avareza, guardando para si o conhecimento, como se sua comunicação o desgastasse, e as críticas o desvalorizassem (2012, p. 49). Por isso, Norro

---

66 Para ele, “[...] todas as formas de entender a filosofia como um diálogo têm em comum o reconhecimento da impossibilidade de um saber filosófico completo, a admissão do caráter utópico do pensamento filosófico aludido ao próprio nome de filosofia” (NORRO, 2012, p. 45).

concorda que: “neste sentido, filosofia e pedagogia estão intimamente unidas” (2012, p. 49). É por essa razão que o filósofo busca por discípulos, e, segundo o autor, “[...] o ensino desses discípulos exige o diálogo, como única forma, primeiramente, de abrir os olhos dos que placidamente querem permanecer cegos [...]” (2012, p. 49) (referência à Alegoria da caverna de Platão).

Dessa forma, encontramos a coincidência que há entre filosofar e ensinar filosofia na perspectiva de Norro, que desenvolve assim algumas reflexões sobre a transmissão pedagógica do saber filosófico. Para ele, “o ensino de filosofia requer algo mais que a enunciação de uma tese, e sua ocasional prova [...], exige pôr em relevo a importância da tese enunciada” (NORRO, 2012, p. 50). A necessidade dessa ênfase, como explica o autor, é sobretudo para mostrar como com esta asseveração supera, ou vai além do que até o momento se sabia. Isto é, ensinar filosofia, nessa perspectiva, coincide com o filosofar que opera pedagogicamente ao enfatizar a tese a fim de verificar se esta avançou em relação às posições anteriormente alcançadas. Por isso a importância do diálogo, pois, como afirma Norro: “O filosofar é sempre um ir mais além, geralmente mais a fundo, que requer situar o lugar alcançado, mostrando que foram superadas as posições ocupadas até então. Esta razão [...], é uma das verdadeiras causas da necessidade do diálogo em filosofia” (2012, p. 50).

Como explica Norro, devido ao caráter relativo do saber filosófico, não basta comparar o afirmado com a realidade, mas é preciso comprovar a adequação, que é sempre incompleta, entre o dito agora e a realidade, por um lado, com o grau de adequação de outros dizeres sobre ela, por outro, visto que a comparação entre o pensado e a coisa mesma é sempre relativa, ou seja, devido à impossibilidade de uma comparação absoluta. Norro exemplifica seu argumento afirmando que: “como o físico, cujas medidas são sempre por necessidade aproximadas, a comparação da doutrina filosófica com o ser das coisas também é relativa: só nos é permitido ver que é mais adequada que outras teses e, por isso, filosofar é comparar entre si pareceres sobre a realidade”<sup>67</sup> (2012, p. 51).

Norro faz ainda outra observação sobre o ensino de filosofia. Segundo o autor, para ensiná-la, temos que recorrer a sua história, “mas isto não quer dizer que, para fazer filosofia, temos que reparar no que os outros tem dito” (p. 51); entretanto, pode-se fazer a objeção de que, como se tem provado, o ensino de filosofia deve ser feito pelo diálogo, tanto com o aluno

---

67 Em nota, Norro reconhece que não pode provar esta afirmação, mas defende que se não for assim, tal como ele sugere nessa afirmação, não haveria nenhuma razão convincente para continuar sustentando, como faz Moerente, que o diálogo é o veículo essencial da atividade filosófica (2012, p. 51).

quanto com os outros filósofos. Restaria assim a prova de que a própria investigação filosófica requer semelhante diálogo, que, não obstante, o requer, e por razões simples de serem expostas.

Como vai explicar o autor:

Diferentemente de outras artes e saberes, na filosofia, o método de descobrimento coincide exatamente com o seu método de exposição. Quando Aristóteles recorre, como faz tantas vezes, à história de um problema filosófico antes de enfrentá-lo diretamente, ele não está expondo uma lição diante dos seus discípulos, adornando sua exposição com traços de erudição, ou mostrando comparativamente a importância do que vai dizer a eles frente aos balbucios anteriores. Ele está levando a cabo o seu descobrimento filosófico (NORRO, 2012, p. 51).

Por fim, Norro sugere três representações plásticas do pensamento filosófico, em objeção à obra *El Doncel de Sigüenza* como imagem do filosofar proposta por Morente. Duas dessas obras sugeridas por Norro foram tomadas do mundo antigo<sup>68</sup>, enquanto que a outra nos é contemporânea. E é nesta última que Norro encontra, enfim, a imagem sensível do filosofar, de acordo com a sua perspectiva. Isto é, nesta obra está representado, segundo o autor, um autêntico diálogo filosófico. Trata-se da obra do escultor espanhol Juan Muñoz, modelada em 2001, e intitulada *Two Seated on the Wall with Small Chair*. Como indica o título, trata-se de uma cena de dois homens simples sentados em duas cadeiras pregadas no muro, e na mesma altura, e na qual eles falam e riem grotescamente, ou seja, mantêm um diálogo descontraído.

Para Norro, como ele próprio afirma, “o diálogo que merece ser denominado filosófico se entabula entre participantes que se situam no mesmo nível, como as duas cadeiras [...]” (2012, p. 57). Norro comenta ainda que a feiura e os trajés vulgares dos homens que conversam nesta obra, e outros elementos, proclamam que qualquer ser humano está apto para a filosofia: “[...] para a qual não são requeridas graças especiais e nem uma inteligência sobressalente, que a atividade filosófica não está reservada a momentos graves nem a foros extraordinários: filosofa-se na rua, no banco do parque, no trajeto do metrô” (2012, p. 59).

Podemos dizer que os autores aqui tratados concebem, em certa medida, a relação entre filosofia e pedagogia numa perspectiva ontológica, trazendo assim contribuições para se pensar o ensino de filosofia. Tanto Gaos, quanto Morente e Norro, defendem um vínculo entre filosofia e pedagogia que nos transparece como essencial, visto que em suas perspectivas, sobretudo para Gaos e Morente, a filosofia opera como uma pedagogia, isto é, o filósofo opera como um pedagogo ao desenvolver e expor seu posicionamento filosófico. Diferentemente de um

---

68 A primeira é uma pintura de uma jovem napolitana conservada no Museu Nacional de Arqueologia de Nápoles, e a outra, que também se encontra neste mesmo museu, é clássica Mosaico dei filosofi, cópia romana do século I de um original grego.

historiador, por exemplo, que não precisa atuar pedagogicamente para produzir um saber histórico, o filósofo não pode abdicar de ser pedagógico, pois filosofa-se ensinando, ou ao menos ele deveria se ocupar de comunicar, de expor o seu pensamento, inclusive para permitir que o seu posicionamento filosófico avance.

É no aspecto comunicacional da filosofia, portanto, isto é, na necessidade de se expressar do filósofo, ou de estabelecer um diálogo entre pensamentos, que se revela a estreita relação entre filosofia e pedagogia apontada pelos autores. Mesmo para Morente, para quem o diálogo, que é o meio fundamental para o pensamento filosófico, pode ser, entretanto, um diálogo interno e solitário (metafórico), a ação de expressar-se, de ensinar a outros o seu pensamento, é essencial para o filósofo, e quando ele se expressa, o faz como um pedagogo. Por isso, para esse autor, a filosofia tem a forma de uma pedagogia (NORRO, 2012, p. 23).

Esses dois requisitos fundamentais da prática filosófica que a torna pedagógica, a necessidade de se expressar ou a de ensinar do filósofo, e com isso o diálogo, têm conseqüentemente implicações consideráveis para o ensino de filosofia que se pretende “filosófico”, em outras palavras, um ensino-aprendizagem que pretende fazer com que o aluno desenvolva reflexões filosóficas próprias.

Há uma espécie de condição para a filosofia, nas perspectivas daqueles filósofos, que é a de ser comunicada (diálogo) e ser ensinada, para ser filosofia “no mundo”. O que faz com que a filosofia se aproxime da pedagogia. Especialmente, de uma pedagogia que toma o diálogo como uma “práxis” fundamental para a ação educativa, como a que Paulo Freire defende em alguns de seus mais importantes escritos.

Como sabemos, Freire (2017) duas espécies de educação: a “educação bancária”, de um lado, na qual o educador “deposita conhecimentos” ou o “conteúdo programático” no educando, sendo ela, portanto, “antidialógica”, alienante, e assim funciona como instrumento de opressão da classe dominante sobre o povo; e, do outro lado, a “educação problematizadora” e “libertária”, como uma pedagogia voltada e construída com o povo, com aqueles oprimidos pela classe dominante. A característica fundamental, ou “essência” dessa educação libertária é a dialogicidade, isto é, o diálogo permanente entre educador e educandos como uma prática libertadora, transformadora e humanizadora dos envolvidos. O importante, do ponto de vista dessa educação, é que, como afirma Freire, “[...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (2017, p. 166).

No pensamento de Freire, o diálogo é uma exigência existencial, no qual encontramos a “palavra”, a qual é, por sua vez, “práxis”, isto é, constituída das dimensões da ação e reflexão

(2017, p. 107). Toda palavra “autêntica” comporta esses dois elementos, a ação e a reflexão, que são inalienáveis, ou seja, não há uma palavra autêntica sem a dinâmica da ação e reflexão que se dá por meio do diálogo. Não é possível a dialogicidade sem a ação, ou sem a reflexão. E a palavra autêntica, ou “palavra verdadeira” é a que corresponde à existência humana, que não pode ser silenciosa, ou nutrir-se com falsas palavras, mas realizada com “palavras verdadeiras”, com as quais os homens transformam o mundo. Pois, segundo Freire, “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo [...] o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (2017, p. 108).

Por isso, na perspectiva de Freire, não pode haver uma educação autêntica, “libertadora” e “problematizadora”, que não seja dialógica. Enquanto a “educação bancária” nega a dialogicidade como essência da educação, a “educação problematizadora” não pode ser efetuada sem o diálogo constante e horizontal entre educadores e educandos que, assim, modificam, transformam, e “pronunciam” a si mesmos e o mundo. Assim como, segundo Freire, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais da educação bancária, realizar-se sem superar a contradição entre o educador e os educandos, “[...] também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo” (2017, p. 95).

A respeito da importância do diálogo na pedagogia de Paulo Freire, o professor Ernani Maria Fiori (2017)<sup>69</sup> escreveu que “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana” (FIORI, 2017, p. 22). Nele, “a consciência se existencia” e busca perfazer-se, com os dialogantes admirando um mesmo mundo, do qual afastam-se e coincidem com ele, põem-se e opõem-se a ele. Assim, como desenvolve Fiori:

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro [...] (2017, p. 22).

Podemos dizer que um “ensino filosófico” sob a perspectiva, como vimos, de autores como Gaos, Morente, e Norro, coincide em alguns aspectos, para não dizer nos aspectos essenciais, com a pedagogia de Freire. A dialogicidade, a problematização e o pensamento

---

<sup>69</sup> Texto originalmente escrito em dezembro de 1967, e Prefácio da edição da *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2017).

crítico, estão na essência da filosofia e do filosofar, na concepção desses filósofos, e de outros, assim como são elementos essenciais da “educação libertadora” de Freire<sup>70</sup>.

Nessa perspectiva, estabelecendo uma relação entre filosofia e pedagogia alicerçada em pedagogias como a freiriana, o “ensino filosófico” poderia objetivar, por exemplo, como já apontamos anteriormente, que o aluno atue como uma espécie de “pedagogo”, no sentido de assumir a prática do cuidado com o “ensinar”. Ao estimular ou orientar os alunos para que desenvolvam um pensamento problematizador (filosófico), o professor deve estimular, ou fazer com que eles sintam a necessidade de expressar seus pensamentos, de “ensiná-los”, buscando a via do diálogo, o confronto entre teses ou pensamentos, para que eles avancem em suas posições filosóficas, ou reavalie-as. Desenvolve-se assim a subjetividade dos alunos que se reconhecem também como pensadores, e como “consciência do mundo”.

Nesse “ensino filosófico-dialógico”, pode-se, por exemplo, exercer didaticamente um diálogo no qual ocorra uma eventual “inversão de papéis” entre professor e aluno, com este assumindo uma posição de “educador-filósofo” e o professor se colocando na posição de aprendiz-filósofo, alternando as posições em contínuo diálogo. Trata-se assim de um exercício dialógico no qual ambos se colocam numa posição de igualdade, tal como os dois “filósofos” da escultura de Juan Muñoz <sup>71</sup>, e num sentido similar aos “novos termos” de “educador-educando” e “educando-educador” da “educação problematizadora” de Freire, no intuito de superar a verticalidade da “educação bancária” (2017, p. 95).

Assim como, na concepção de Freire, o educador enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, ele também educa, no “ensino filosófico-dialógico” ambos, professor e aluno, “filosofam” em “comunhão, mediatizados pelo mundo”. Assim, ambos, como escreveu Freire, “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (2017, p. 96). Trata-se aqui de uma prática educativa que se constitui em uma “situação gnosiológica”, como na de Freire, com o “professor-filósofo” assumindo papel similar ao do “educador problematizador”, o de, segundo Freire, “proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do

---

70 Como vimos, a educação proposta por Freire é “libertária” e assim “problematizadora”. Ao estabelecer como antagonista à “educação bancária”, Freire afirma que “a problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isso, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade” (FREIRE, 2017, p. 101). E mais adiante, Freire afirma que “[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico [...] que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (2017, p. 114).

71 Exercício que pode se apoiar no modelo “distante” oferecido pelos diálogos socráticos, ou por outras configurações de acordo com o contexto do aluno.

conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (2017, p. 97).

É importante salientar que um “ensino filosófico-dialógico” não deve se reduzir a uma simples prática do diálogo, mas pode, ou deve comportar outras práticas que estimulem a problematização, que agucem uma inquietação no aluno por saber mais, por elaborar mais o seu ponto de vista. Na obra *Pedagogia da autonomia* (2008), Freire ressalta que a dialogicidade não nega a validade de outros momentos na educação, como o momento da explicação, ou da narração em que o professor expõe ou fala do objeto (2008, p. 86). Para Freire, “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada [...], o que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (2008, p. 86).

A curiosidade é uma característica humana essencial, devendo ser, portanto, um aspecto fundamental da educação, como indicam Freire e outros pedagogos. A respeito desse aspecto fundamental na educação, Catherine L’Ecuyer (2016, p. 31) afirma que a curiosidade é um mecanismo inato na criança, e que, para funcionar bem, requer um ambiente que respeite o ser da criança. A autora retoma assim o argumento de que “a curiosidade das crianças é o motor por excelência do seu desenvolvimento intelectual, um mecanismo que sustenta uma aprendizagem autêntica” (L’ECUYER, 2016, p. 78).

Na educação progressista proposta por Paulo Freire, a curiosidade está intimamente associada à “criticidade”, de modo que quanto mais criticamente for a educação, mais a curiosidade se desenvolve, constituindo-se numa “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2008). O processo de aprender, na perspectiva de Freire, consiste num processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, tornando-o cada vez mais criador (FREIRE, 2008, p. 24). O que Freire quer dizer com isso é que, como ele afirma, “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (2008, p. 24-25).

Neste caso, uma das tarefas indispensáveis do educador, nessa “educação crítica” de Freire, é a de fazer com que no aluno a “curiosidade ingênua”, que está associada ao senso comum, seja superada pela “curiosidade epistemológica”, caracterizada pela criticidade (2008, p. 31). E trata-se de uma “superação”, como ressalta Freire, e não de uma ruptura entre ingenuidade e criticidade, entre diferentes formas de curiosidade, pois, segundo ele: “a curiosidade ingênua [...] é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma

cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (2008, p. 31).

É possível dizer que tal tarefa de “desenvolver a curiosidade” seja de suma importância, para não dizer indispensável, a uma “educação filosófica”, para que o “educador-filósofo” a leve em consideração, no intuito de, por assim dizer, “formar” filósofos. Pois, a “curiosidade epistemológica” é a curiosidade característica dos cientistas e filósofos, segundo Freire, com a qual eles “admiram o mundo”. Como ele afirma: “os cientistas e os filósofos superam [...] a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2008, p. 31). Há aqui uma transição, ou “superação” da ingenuidade para a criticidade. Por isso, uma das tarefas da prática educativo-progressista, segundo Freire, “é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (2008, p. 32), que é a “curiosidade epistemológica”, e com a qual, usando outro conceito de Freire, o indivíduo exerce o “pensar certo”; pode-se dizer também, com a qual, portanto, o indivíduo se torna filósofo.

O exercício da curiosidade, segundo Freire, convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, buscando assim perfilar o objeto que se quer conhecer (2008, p. 88). Por isso, um dos saberes fundamentais da sua “prática educativo-crítica” é a da “necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2008, p. 88). Promoção necessária, portanto, se adotarmos uma perspectiva similarmente à freiriana, ao “ensino filosófico”, na “formação” do “jovem filósofo”.

L’Ecuyer também associa a curiosidade ao “filosofar”, no caso ao das crianças. De acordo com ela, a curiosidade é o desejo de conhecimento, e o que caracteriza o “filosofar” próprio das crianças, quando elas nos bombardeiam com perguntas aparentemente ilógicas. Elas não desejam com isso reivindicar uma resposta, ou mudar a ordem estabelecida das coisas, mas tal atitude consiste na maneira própria delas admirarem-se diante de uma realidade que *é*, mas que poderia *não ter sido* (L’ ECUYER, 2016, p. 30). De modo que, segundo a autora, “quando essas perguntas impossíveis surgem nas cabecinhas dos nossos filhos, é porque estão filosofando! As crianças filosofam, encantam-se diante de qualquer realidade [...], e se surpreendem diante de cada uma das modalidades do ‘ser’ ou das leis naturais do nosso mundo” (L’ ECUYER, 2016, p. 30). O exercício da curiosidade, por meio de perguntas insatisfeitas e da interação com o outro, é aqui, portanto, a condição do indivíduo, por assim dizer, “pré-filósofo”.

Observamos aqui perspectivas (Gaos, Morente e Norro) sobre a relação entre filosofia e pedagogia que apontam para uma relação que vai além da comumente identificada, com a

pedagogia sendo fundamentada pela filosofia, e servindo de, por assim dizer, suporte para o seu ensino. Embora não se possa falar aqui de uma relação estritamente ontológica, pode-se concebê-la como indispensável para a filosofia, visto que, como vimos, ela assume uma “forma pedagógica”, ou seja, alguma “espécie” de pedagogia, por assim dizer, é necessária para a filosofia ser filosofia. Há traços pedagógicos na filosofia que nos impede de negligenciar sua relação com a pedagogia.

Buscamos, conseqüentemente, apontar para as implicações dessa relação entre filosofia e pedagogia no ensino que se pretende filosófico. Encontramos assim algumas relevantes contribuições em pedagogias como a freiriana para o ensino filosófico, sobretudo devido aos aspectos coincidentes dessas pedagogias com os geralmente encontrados na filosofia, como os da dialogicidade, criticidade, e da problematização.

Não seria precipitado, portanto, afirmar que uma das possibilidades de uma “educação filosófica”, é uma que enfatize a problematização por meio da dialogicidade associada ao desenvolvimento da curiosidade. Uma educação que corresponda assim, em alguma medida, à prática educativa proposta por Freire. Pedagogias como a freiriana, portanto, podem ser fundamentais para um ensino filosófico, por assim dizer, bem sucedido, e que se pretende “descolonizador”. Pensar o ensino de filosofia com essas pedagogias pode ser consideravelmente pertinente, especialmente em uma realidade social como a brasileira, ou na latino-americana de modo geral, de profunda desigualdade social e de condições educacionais precárias. Uma pedagogia que enfatiza o “diálogo problematizador” entre educando e educador (ambos assumindo a posição de filósofo) pode fornecer os meios pertinentes, para não dizer possíveis, para a realização do “ensino filosófico” em certas condições ou contextos carentes, por exemplo, de recursos tecnológicos, ou de outros mais básicos.

### **3 O ensino do “filosofar” e a democratização do ensino de filosofia**

Foi no século XX que se desenvolveram as primeiras propostas de um ensino de filosofia (ensino secundário) mais democrático, impulsionadas pelas mudanças ocorridas na educação de modo geral. Surgiram assim trabalhos sobre o ensino ou didática da filosofia que se preocupavam mais com aquele que vai aprender, com propostas que se focavam agora no ensino-aprendizagem da atividade filosófica. Opunham-se, dessa forma, ao ensino de filosofia tradicional, livresco, e que era mais elitizado social e economicamente.

Tratavam-se ainda de trabalhos teóricos sobre o ensino de filosofia, como os do filósofo e didático Michel Tozzi, que se articulavam com a pedagogia, isto é, que tomavam de empréstimo alguns “referentes teóricos” das novas teorias pedagógicas que se desenvolveram no século, chamadas de “pedagogia ativa”, e que se opunham, por sua vez, à “pedagogia tradicional”.

Assim, o tema do ensino de filosofia como um problema teórico e prático, para o contexto escolar, tornou-se efetivamente uma preocupação para muitos pensadores durante o século XX, sobretudo na Europa, mas também foi abordado significativamente na América do Sul. Certamente, as contribuições mais significativas das produções realizadas foram apontar os problemas do ensino tradicional de filosofia e trazer propostas de ensino-aprendizagem centradas no “filosofar”, ou seja, na atividade filosófica que deve ser empreendida pelo aluno. No que diz respeito a essa centralidade na “prática filosófica”, por exemplo, os autores argentinos Alejandro Cerletti e Walter Kohan defenderam que “criar as condições para que os alunos possam filosofar deveria ser uma espécie de ideia norteadora de nossa atividade docente” (1999, p. 138).

De fato, podemos dizer que um dos pontos em comum nos diversos escritos e propostas para o ensino de filosofia, produzidos a partir do século XX, é o enfoque na “aprendizagem do filosofar”, isto é, no engendramento e exercício da reflexão filosófica, que deve ser suscitada no aluno. Compreende-se assim que o ensino de filosofia deve ser também, ao mesmo tempo, o “ensino do filosofar”, em contraposição ao ensino de filosofia tradicional que se focava na transmissão e compreensão das filosofias, ou dos considerados principais filósofos da história da filosofia. O objetivo desses trabalhos, portanto, é promover no aluno o pensamento crítico e rigoroso, ou seja, filosófico.

Tratava-se, de certo modo, de uma inovação no pensamento sobre o ensino de filosofia, que até então se limitava muito no estudo das “filosofias feitas”. Outra novidade empreendida por diferentes autores neste contexto, e relacionada à exigência do ensino filosófico, foi o desenvolvimento de “didáticas para filosofia”, ou então de propostas de uma “didática específica da filosofia”.

Os autores desse ensino e didática da filosofia focado na aprendizagem do pensamento filosófico tinham em comum suas razões, ou justificativas para se mudar o ensino de filosofia. Primeiramente, de modo geral, havia um entendimento de que o ensino de filosofia escolar precisava ser revisto, e isso pelas seguintes motivações, ou razões: o advento da “escola de

massa”, isto é, a massificação do ensino com a inserção das classes mais populares na escola; por conseguinte, a defesa de um “ensino democrático” da filosofia, com a proposta de “filosofia para todos”, isto é, de um ensino que atendesse às diferenças culturais e sociais dos ingressantes dessa nova escolarização; a constatação instigante e inspiradora de Kant de que “não se pode aprender filosofia, mas somente a filosofar”; e, por fim, as inovações trazidas pelas teorias pedagógicas, ou psicopedagogias desenvolvidas no século XX, as quais estimularam e influenciaram, significativamente, as propostas de ensino e didática da filosofia.

Em suma, os autores preocupados com o ensino de filosofia escolar constataram, de um lado, que era preciso mudar o ensino de filosofia para torná-lo mais “filosófico”, substituir o ensino de filosofia tradicional e elitista por um ensino de filosofia, por assim dizer, “ativo”, ou seja, por um “ensino do filosofar”. Eles se inspiravam assim nas novas teorias pedagógicas, as quais se posicionavam criticamente sobre a chamada “pedagogia tradicional”. Por outro lado, era preciso democratizar o ensino de filosofia escolar, por conta da ampliação do acesso à educação que modificou o contexto escolar (escola de massa).

### **3.1 O Ensino de filosofia e as mudanças na Educação média**

As mudanças e reformas na Educação, em especial na Educação média, ocorridas ao longo do século XX na Europa, mais precisamente a partir da segunda metade do século, exigiram que se repensassem as práticas de ensino, as metodologias e didáticas de todas as disciplinas escolares, a fim de que estas se adequassem aos novos objetivos estabelecidos para a Educação<sup>72</sup>. Para a disciplina de filosofia na escola secundária, não foi diferente. Essas transformações ocorridas no cenário educacional, e social, colocaram em xeque o ensino de filosofia costumeiramente ensinado nas escolas. Foram requeridas assim reavaliações da postura dos professores de filosofia, dos procedimentos, dos conteúdos e das abordagens, além

---

<sup>72</sup> Como sabemos, essas mudanças ocorridas no campo educacional e na pedagogia, durante o século XX estão associadas ao advento do movimento que ganhou o nome de “Escola nova”. Trata-se de um movimento que nasce no fim do século XIX, quase que simultaneamente, como observa Roger Gilbert (1974), com a ciência moderna e com a concepção de escola obrigatória. É um movimento no qual se incluirão diversos autores com perspectivas diferentes, mas com alguns “lugares onde converge” o pensamento de todos eles, como a crítica unânime à escola, ou “pedagogia tradicional” (GILBERT, 1974, p. 96). É um movimento também que tem parentesco com a ciência moderna, especialmente com a psicologia. A educação nova baseia-se na psicologia, como explica Gilbert, “na medida em que impõe a si mesma ter, da criança, uma visão justa, cria a obrigação de a estudar de todas as maneiras possíveis [...]” (1974, p. 97). São características comuns também, da Escola nova, a concepção de “escola ativa” e “método ativo”, a de “pedagogia do interesse”, a mudança no papel do mestre (professor), este agora sendo mais entendido como um “treinador” ou “acompanhador” (GILBERT, 1974).

disso, foram elaboradas propostas para o ensino da filosofia, e reflexões sobre a sua didática com o intuito de se buscar as formas mais adequadas para esta disciplina escolar dentro de um novo contexto sociocultural.

Na Espanha, por exemplo, após alguns anos da Reforma educativa implementada em 1990, a qual segue a tendência de reformas educativas ocorridas na Europa, foi publicado o trabalho coletivo, sob a coordenação de Luis Cifuentes e José M. Gutiérrez, intitulado *Enseñar y aprender filosofía em la educación secundaria* (CIFUENTES; GUTIÉRREZ, 1997), com o objetivo de avaliar a situação do ensino de filosofia com a nova condição imposta pela Reforma educativa, e pelo novo contexto social e educativo. Neste artigo, problematizando as ambiguidades teóricas e dificuldades práticas da Reforma educativa, os autores propuseram também modelos possíveis para uma didática da filosofia.

De acordo com os autores, o novo contexto cultural e educativo, devido a fatores sociais e econômicos, parte de um “imperativo utilitário de caráter imediato”, pelo qual, governantes e cidadãos, concebem o sistema educativo como uma preparação profissional de modo pragmático, o que exige uma adaptação de todas as estruturas educativas (CIFUENTES; GUTIÉRREZ, 1997, pp. 10-11). Trata-se então de uma concepção tecnológica da cultura e da educação, na qual os conhecimentos são essencialmente um instrumento útil ao serviço do indivíduo e da sociedade, e não um mero cultivo e enriquecimento pessoal. Para tal concepção, os programas educativos devem principalmente, segundo Cifuentes e Gutiérrez, “proporcionar aos alunos as *ferramentas conceituais e habilidades sociais* necessárias para desempenhar uma determinada profissão, e não se deveriam estudar, no espaço escolar, aquelas matérias ou temas que carecem de utilidade social” (1997, p. 11).

Partindo desta concepção utilitarista da cultura e da educação, as Reformas educativas do continente europeu promoveram uma “marginalização” do que Cifuentes e Gutiérrez chamam de “cultura humanística e filosófica”, isto é, de toda cultura que gira em torno das matérias de humanidades (1997, p. 12). Para eles, essa marginalização empreendida pelas reformas educativas, “é uma amostra inequívoca do sentido pragmático e utilitarista, *unidimensional*, que a educação tem para os gestores da política” (1997, p. 12).

Essa marginalização das humanidades atinge assim negativamente o ensino de filosofia, sobretudo por ser a filosofia considerada por muitos cidadãos um discurso esotérico carente de utilidade social, visão a qual vai se refletir na Reforma educativa espanhola. Segundo Cifuentes e Gutiérrez: “a recente Reforma educativa [...], parece compartilhar também deste preconceito

ideológico contra as matérias filosóficas, pois, tem marginalizado injustamente a *História da Filosofia* nos novos currículos do *Bachillerato*<sup>73</sup> (1997, p. 53).

É por essa razão que Cifuentes e Gutiérrez, e seus colaboradores, vão empreender reflexões sobre a didática da filosofia, partindo da tese de que esta, de acordo com os autores, “[...] não é um mero apêndice externo à própria filosofia, mas sim que é constitutiva da mesma atividade filosófica, ao menos da atividade filosófica acadêmica” (1997, p. 53). E para eles, o ensino de filosofia não pode se dissociar da História da filosofia, tal como a tendência que eles identificaram na Reforma educativa espanhola. Eles vão propor assim procedimentos didáticos baseados nas teorias pedagógicas construtivistas<sup>74</sup>, mas sempre defendendo a importância, no ponto de vista deles, da história da filosofia nessas práticas didáticas.

No contexto latino-americano, as mudanças ocorridas na educação secundária na Argentina, entre outros países, estimularam também alguns autores filósofos daquele país a repensar o ensino de filosofia. Analisando, por exemplo, a educação secundária argentina, o filósofo e professor Guillermo Obiols constata que “com a deterioração da escola secundária clássica, o ensino tradicional de filosofia entrou em crise” (OBIOLS, 2002, p. 67).

Obiols (2002) traça um panorama da situação geral do ensino secundário no seu país (Argentina), para em seguida deter-se no caso particular do ensino de filosofia na escola secundária. Aqui, o autor vai apontar os problemas e transformações ocorridas no ensino médio, ao longo do século XX, e como que o ensino de filosofia acompanhou, por assim dizer, esta trajetória na escola de nível médio (OBIOLS, 2002, p. 40).

Obiols observa que ao longo do século XX, a educação de nível médio deixou de pertencer a uma minoria para tornar-se acessível às massas. Nas palavras do autor, ela “[...] deixou de ser, em quase todo mundo, uma escola para uma minoria que continuará os estudos universitários (‘colégios preparatórios’) para converter-se numa escola de massas à qual chegam setores sociais médios e baixos” (OBIOLS, 2002, p. 60).

Com a análise de Obiols, observamos os desafios, ou problemas, que esta situação coloca para a instituição escolar. Em primeiro lugar, a escola deixa de ter somente a função preparatória para o nível superior, devendo combinar esta função com a de preparação para o

---

<sup>73</sup> “*Bachillerato*” seria o correspondente espanhol do nosso Ensino Médio, aqui no Brasil.

<sup>74</sup> A respeito de algumas dessas propostas didáticas e suas inspirações nas teorias construtivistas, ver nosso Capítulo 4.

mundo do trabalho. A segunda questão colocada por Obiols é a de que nas escolas, como ele afirma, “[...] já não chegam às suas salas de aula apenas as ‘crianças bem-educadas’ dos setores médios e altos da sociedade, mas também alunos com muitas carências básicas e com demandas não satisfeitas, que a escola nem sempre pode solucionar” (2002, p. 60). Uma terceira questão, ainda, consiste no fato de que, ao longo do século XX, desenvolveu-se entre os adolescentes uma “cultura juvenil”, com suas variações conforme os setores sociais. Cultura, a qual, em alguma medida, choca-se com a cultura escolar. Por fim, um quarto problema para a escola, nas palavras do autor, “[...] foi o surgimento e o desenvolvimento dos meios de informação, comunicação e transporte que puseram em xeque o papel tradicional da escola como única transmissora de conhecimentos” (OBIOLS, 2002, pp. 60-61).

A autora brasileira Lúcia Maria Rodrigo (2014), também apontou esse processo de massificação das escolas, ocorrido no final do século XX, como um fato que exigirá repensar o ensino de filosofia, visando assim a sua democratização. Segundo a autora, “mesmo que a educação universal permaneça um ideal ainda distante, a massificação do ensino médio tornou-se um fato a partir das últimas décadas do século passado, quando estratos sociais menos privilegiados passaram a ter acesso a esse nível de escolarização” (RODRIGO, 2014, p. 09-10).

As mudanças ocorridas com esse processo de massificação, o qual está inserido no contexto do surgimento de uma “cultura de massa” impôs ao ensino de filosofia uma situação inédita, pois este ensino, antes reservado a uma elite que tinha acesso à escola, encontra-se agora no contexto da escola de massa (RODRIGO, 2014, p. 10). Diante desta realidade, como afirma a autora, “[...] o ensino filosófico generalizado passou a ser visto por muitos como uma exigência democrática” (2014, p. 10). Analisando assim a disciplina de filosofia no caso particular da educação secundária brasileira, neste contexto de massificação do ensino, a autora relata que:

Quando a filosofia começou a retornar ao ensino médio em 1980<sup>75</sup>, o processo de massificação já estava em curso e essa nova conjuntura socioeducacional trouxe

---

<sup>75</sup> Lúcia Maria apresenta, sucintamente, um breve histórico do ensino de filosofia no Brasil. A autora lembra que o ensino de filosofia existe no Brasil desde o período colonial, mas sempre teve bastante dificuldade para se inserir estavelmente no currículo escolar (2014, pp.07-08). Já na nossa história mais recente, a inserção institucional da filosofia sofreu alguns reveses até ser eliminada no currículo. Em 1971, com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, promovida pela lei n. 5.692, as humanidades foram deixadas de lado para se priorizar as disciplinas mais propícias para a formação técnico-profissionalizante. Neste contexto, a filosofia foi incluída no rol das disciplinas optativas, sendo assim ofertada em pouquíssimos colégios. Em 1978, a filosofia foi então eliminada do ensino secundário. Mas, em 1980, por conta de esforços coletivos (de estudantes, professores, e várias entidades ligadas à filosofia), a disciplina de filosofia começou a ser reintroduzida no secundário, mas ainda precariamente, surgindo novamente como disciplina optativa (2014, p. 08).

desafios didático-pedagógicos inteiramente novos. A presença da disciplina filosófica em um ensino médio massificado levanta a questão da sua difusão para além de um público especializado e, mais que isso, para pessoas que não possuem as competências mínimas exigidas pela reflexão filosófica, seja do ponto de vista linguístico e lógico-conceitual, seja em relação às referências culturais de aspecto mais amplo (RODRIGO, 2014, p.11).

Como veremos mais adiante, Obiols, Lúcia Maria Rodrigo, e outros autores, vão assim propor didáticas ou metodologias do ensino de filosofia que pretendem se adequar a essa nova realidade da “educação de massa”, com procedimentos pedagógicos voltados, em alguma medida, para essa diversidade de público dessa nova realidade educacional.

### **3.2 As mudanças na Educação secundária e no ensino de filosofia na França**

Mas foi na França onde a emergência de uma “educação de massa”, isto é, de uma generalização do ensino secundário, durante o século XX, consistiu em um dos fatores que inspirou com mais força uma série de iniciativas cujo propósito era repensar o ensino de filosofia, tanto do ponto de vista institucional e político, quanto do pedagógico. Pode-se dizer que a grande preocupação dessas inúmeras iniciativas era a democratização do ensino de filosofia. E isso significa que se visava tanto um maior acesso no sentido quantitativo, buscando atingir diferentes faixas etárias, quanto também qualitativo, isto é, propondo diversos procedimentos e práticas para a “formação filosófica” dos indivíduos.

Antes de analisarmos essas iniciativas e mudanças, é importante destacar que a França, como recorda o professor e autor francês François Galichet, no texto *A didática da filosofia na França: debates e perspectivas* (2000), foi um dos primeiros países do mundo onde foi introduzido o ensino de filosofia, tanto no nível universitário, quanto nas séries finais do Ensino Médio. E ainda, de acordo com o autor, “sua generalização coincide com os princípios da terceira República, por volta do final do século XIX” (GALICHET, 2000, p. 49). Essa tradição do ensino de filosofia na França é o que o torna, por assim dizer, uma espécie de “patrimônio cultural” do país, e lhe confere assim grande importância, sendo objeto de preocupação de filósofos e professores.

Por outro lado, devemos apontar aqui que o sistema educacional francês passou por Reformas que ocasionaram mudanças consideráveis durante o século XX. Uma notável mudança foi a democratização do ensino secundário, permitindo assim o acesso das camadas sociais, até então excluídas, a esta etapa da educação. De acordo com Hervé Boillot (2014a, p.

1), “desde 1945 até os nossos dias, as mudanças na sociedade francesa foram consideráveis, principalmente no domínio educativo”. Entre as mudanças no campo educativo, apontadas por Boillot, temos a abertura do ensino do segundo grau para um público muito mais numeroso (2014, p. 1)<sup>76</sup>. Neste contexto de mudanças, foi exigido dos educadores que estes repensassem o seu ensino, tanto no que diz respeito aos conteúdos quanto aos métodos, visando assim à adequação do ensino com o novo público escolar<sup>77</sup>.

Foi durante todos esses anos, portanto, que o ensino secundário francês, e consequentemente o ensino de filosofia passaram por uma espécie de “democratização”, desenvolvida por diferentes reformas em etapas distintas. Boillot esclarece de início o que ele entende por essa democratização do ensino, desenvolvida a partir de 1945 (2014a, p. 6). Trata-se, para ele, da extensão do acesso ao ensino secundário pelas classes sociais que estavam excluídas desta modalidade de ensino até o pré-guerra. “Isso significou, primeiramente, um aumento dos efetivos escolarizados no secundário” (BOILLOT, 2014a, p. 7).

Entretanto, segundo Boillot, essa democratização foi um efeito de uma política de modernização para o trabalho. Entre 1945 e 1975, as reformas sobre o ensino primário e secundário fizeram com que se multiplicassem os setores e os *baccalauréats* (2014, p. 7). Isso ocorreu, segundo o autor, “[...] tanto para adaptar o ensino à estrutura dos empregos, quanto para adaptar-se à diversidade de gostos e atitudes dos alunos, cada vez mais numerosos” (BOILLOT, 2014a, p. 7). Dessa forma, ele concluirá que: “a democratização do ensino secundário nunca foi o objetivo perseguido, mas um efeito induzido de uma política de modernização, visando racionalizar a relação formação-emprego” (2014a, p. 7).

Esse suposto empreendimento de democratização do ensino fez suscitar dois desafios a serem enfrentados pelos professores de filosofia: um de ordem pedagógica e outro institucional. O primeiro surgiu porque, segundo Boillot, “a massificação mecanicamente resultou no aumento de alunos ‘não dotados’, segundo os critérios do antigo secundário, no qual os alunos eram classificados na entrada” (BOILLOT, 2014a, p. 7). O que ocasionou um desafio para o ensino, visto que, como explicita Boillot:

---

<sup>76</sup> As outras mudanças apontadas por Boillot são a criação do sistema educativo unificado, e a criação de novas seções e novos *baccalauréats*, no seio dos setores geral, e depois tecnológico e profissional (2014a, p. 7).

<sup>77</sup> Segundo Boillot: “Durante todo este período, os educadores das diferentes disciplinas foram regularmente solicitados, primeiro pelas autoridades políticas e administrativas, e por sua inspeção, para revisar seu ensino, tanto os seus conteúdos quanto os seus métodos, para torna-lo adequado a essas vastas transformações dos liceus, e de seu público” (BOILLOT, 2014a, p. 1).

O primeiro desafio da democratização é o desafio pedagógico. A ‘não pedagogia’, praticada tradicionalmente no ensino secundário, destinada aos alunos culturalmente predispostos a receber a cultura escolar foi profundamente interrogada pela presença, cada vez maior, dos alunos que não tinham essas predisposições. Disso decorreu que a democratização do secundário se tornou o desafio de um conflito entre professores que queriam, e que geralmente podiam perpetuar em suas práticas a não pedagogia própria para a transmissão de uma cultura, e aqueles que, por necessidade ou engajamento, não podiam ou não queriam perpetuar uma não pedagogia socialmente discriminante. Esse desafio dominou o período que se seguiu após 1968, e conheceu um segundo vigor após 1981, e a segunda onda de democratização do liceu, a partir de 1985 (BOILLOT, 2014a, p. 7).

Um diagnóstico semelhante a esse de Boillot foi dado, resumidamente, por François Galichet no seu texto sobre a “didática da filosofia na França”. Galichet também aponta o maio de 1968 como um momento decisivo, a partir do qual as escolas secundárias francesas recebem uma população escolar cada vez mais numerosa, e oriunda das classes sociais mais baixas. Ocorrendo, portanto, um processo de democratização do acesso à escola, mas não do acesso efetivo ao ensino e aprendizado da filosofia (Galichet, 2000). Pois, como afirma Galichet:

O ensino filosófico tradicional, que convinha muito bem aos alunos oriundos de meios favorecidos, os quais tinham crescido num banho cultural que os fazia aptos para compreender o curso magistral e para submetê-los às regras da dissertação<sup>78</sup>, foi objeto de contestação crescente. Essa se manifestava tanto pela agitação quanto pela indiferença, as duas marcando uma profunda decepção com respeito à filosofia em relação às expectativas que ela suscitava (GALICHET, 2000, p. 51).

Para tratar desse desafio e crítica colocados para o ensino de filosofia, constituíram-se nos anos 70 alguns grupos de educadores do campo da filosofia, ou filósofos, que concorreram diretamente com a tradicional APPEP<sup>79</sup>. Esses grupos traziam consigo projetos de democratização e de reforma pedagógica do ensino de filosofia (BOILLOT, 2014a, p. 12). Foi o caso, por exemplo, do GREPh (*Groupe de Recherche sur l’Enseignement de la Philosophie*), criado no início do ano de 1975 pelo filósofo Jacques Derrida. Esse grupo se opunha

---

<sup>78</sup> A dissertação “filosófica” é a forma tradicional francesa de avaliação para o ensino de filosofia, e empregada quase que exclusivamente. Galichet, por exemplo, ao descrever o método tradicional do curso magistral, afirma num tom crítico que: “quanto à atividade do aluno e à sua avaliação, a forma quase única é a dissertação, especificidade bem francesa” (GALICHET, 2000, p. 51).

<sup>79</sup> A APPEP (*Association des professeurs de philosophie de l’enseignement public*) era a antiga, e de maior representatividade, associação dos professores de filosofia do ensino público, fundada em 1947 (<http://www.appep.net/>), por meio da qual os professores de filosofia, segundo Boillot, demonstravam sua inabalável fidelidade aos princípios, valores e maneiras de ensinar da sua instituição original republicana, de 1880 (2014a, p. 2). De acordo com Boillot, os professores de filosofia, por meio da APPEP, “[...] não hesitaram em empreender frequentemente, ao longo desses breves últimos setenta anos, uma relação de força com as autoridades políticas, a fim de combater os projetos de reforma democráticas do ensino de filosofia – relação de força frequentemente vitoriosa” (BOILLOT, 2014a, p. 2). Essa postura dos professores de filosofia franceses esteve associada a um dado estrutural apontado por Boillot, que é “a identidade profissional do professor de filosofia dos liceus na França, sendo identidade, ao mesmo tempo, erudita e política” (2014a, p. 2).

frontalmente aAPPEP, e tinha como objetivo maior a introdução da progressividade do ensino de filosofia desde o ensino primário e passando por todas as classes do secundário, isto é, que a filosofia deveria ser ensinada desde o ensino primário, e não somente em um ano, nas *classes terminales* do secundário.

O GREPh, como apontou Galichet, retomou vigorosamente no debate alguns postulados da “filosofia escolar”, como a “questão da idade” para se iniciar nos estudos da filosofia. Segundo Galichet: “em oposição à ideia, herdada de Hegel, de que existe uma idade para filosofar (ligada a uma certa maturidade do espírito e à aquisição de saberes prévios), o GREPh defendia a tese de um início precoce do ensino filosófico” (GALICHET, 2000, p. 52)<sup>80</sup>.

Tratava-se assim de uma medida que visava à democratização do ensino-aprendizagem de filosofia, pois pretendia que a aprendizagem das competências linguísticas, lógicas e culturais requeridas para a filosofia, fosse empreendida antes da “*classe terminale*”<sup>81</sup>. Além disso, como afirma Boillot, “mas o GREPh ia mais longe, e contestava a definição da filosofia como discurso da totalidade, propondo, ao contrário, um ensino de filosofia articulado com outras disciplinas numa relação não hegemônica e dominante para com elas” (BOILLOT, 2014a, p. 12). Entretanto, o GREPh não conseguiu implementar seus objetivos, sendo combatida e barrada pela APPEP.

Ainda nos anos 70, ou seja, nos anos que se seguiram após o maio de 68, houve uma tentativa de “renovação pedagógica do ensino de filosofia” de inspiração democrática. Nesta época, muitos professores, segundo Boillot, exprimiram seu desejo de reconhecer a pedagogia no ensino de filosofia, sobretudo “reconhecer uma pedagogia não autoritária, oposta a uma cultura cuja transmissão se sustentava de toda autoridade de uma instituição que havia sido questionada” (BOILLOT, 2014b, p. 41).

No evento chamado *Journées de Sèvres*, ocorrido em março de 1970, e no qual se reuniram vários professores de filosofia, a pedagogia tradicional foi contestada. Nessa ocasião, como atesta Boillot: “a dissertação foi posta em causa, assim como a pedagogia magistral. De

---

<sup>80</sup> A outra questão de destaque que o GREPh retoma, comentada por Galichet, é a da dissertação. Pois o grupo desejou a diversificação dos exercícios praticados no ensino da filosofia, solicitando outras formas de avaliação, além da dissertação sem, contudo, contestá-la (Galichet, 2000).

<sup>81</sup> A “*classe terminale*” da Educação média francesa equivale ao último ano do Ensino Médio brasileiro.

modo mais geral, as funções sociais do sistema escolar foram interrogadas. Pronunciavam-se a respeito de pedagogias de grupos, e de práticas interdisciplinares” (BOILLOT, 2014a, p. 13) <sup>82</sup>.

Entretanto, essa tentativa de renovação pedagógica dos anos 70 foi fortemente combatida por Jacques Muglioni, que dirigia a inspeção geral da disciplina de filosofia. Muglioni não poupou esforços para impedir que o ensino de filosofia passasse pela renovação pedagógica (BOILLOT, 2014a, p. 14). Uma de suas medidas foi a coprodução de “uma filosofia do ensino de filosofia”, a qual, segundo Boillot, foi diretamente dirigida contra a renovação pedagógica. Consequentemente, foi também um ataque contra a democratização do ensino de filosofia, pois, como afirma Boillot:

Essa filosofia consistia em acusar de ilegitimidade toda consideração pedagógica, considerando que “a filosofia era ela mesma sua própria pedagogia” <sup>83</sup>. Por meio da pedagogia, recusava-se uma renovação pedagógica que se apoiava sobre o conhecimento da sociologia e da psicologia da educação para determinar as modalidades do ensino, mais apropriadas para se garantir um ensino democrático, no sentido extensivo e largo do termo, em oposição ao ensino seletivo e de elitismo republicano [...] (BOILLOT, 2014a, p. 14).

Essa concepção de que “a filosofia é ela mesma sua própria pedagogia” expressa assim o combate contra a reforma pedagógica, contra então as inovações pedagógicas da época, no intuito de manter um “ensino de filosofia do mais alto nível possível”, e impedir sua dissolução enquanto disciplina. Tal concepção tornou-se, segundo Boillot, numa verdadeira palavra de ordem cujo significado era tornar ilegítimo qualquer questionamento pedagógico munido de reflexões e críticas produzidas pela psicologia, sociologia, e, em geral, pelas ciências da educação (2014b, p. 42). Dessa forma, esse grupo majoritário que agia contra a reforma pedagógica desprezava, ao mesmo tempo, as reflexões de certos sociólogos entretidos com o tema da educação e a democratização do ensino de filosofia. Pois, de acordo com Boillot: “os sociólogos haviam sublinhado que a não-pedagogia do ensino secundário tradicional favorecia,

---

<sup>82</sup> Segundo Sébastien Charbonnier, as *Journées de Sèvres*, de 1970, foi um caso raro de reflexão coletiva na profissão de professor de filosofia, da qual resultou a obra *Recherches sur l'enseignement philosophique*, obra que foi uma das mais coletivas e das mais representativas da profissão, até aquele momento. Nela, segundo Charbonnier, encontramos um verdadeiro trabalho filosófico sobre os problemas concretos do ensino de filosofia, apesar de ter sido fruto de uma corrente bem minoritária de professores (2013, p. 1). Foi assim notável por adotar uma postura filosófica da abordagem crítica, no sentido de buscar uma crítica construtiva para o ensino de filosofia. Além disso, como afirma Charbonnier: “foi ainda mais notável porque, quando se lê os professores (e não os seus porta-vozes autoproclamados, ou os universitários, como nos vinte anos que se seguirão), constata-se que eles estão, desde 1970, prontos para encarar as perspectivas pedagógicas e didáticas com um desejo de experimentação bem pronunciado” (CHARBONNIER, 2013, p. 1).

<sup>83</sup> Grifo nosso.

na realidade, os alunos que haviam sido socializados com as disposições necessárias para terem sucesso na escola” (2014b, p. 42).

Certamente, um desses sociólogos foi Pierre Bourdieu que, como sabemos, tratou das desigualdades sociais no sistema educacional francês, analisando, entre outras questões, de que modo a escola funciona como um mecanismo de perpetuação das desigualdades sociais e de aprendizagem. Em um dos seus textos, cujo título é *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* (1998), denuncia que a “equidade formal” que se empreende pelo sistema escolar, o francês por exemplo, acaba por ser injusta. Ele favorece mais os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos. Para isso, segundo Bourdieu, “é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (1998, p. 53). Assim, a suposta pedagogia empregada serve para manter a indiferença necessária para a manutenção das desigualdades entre os alunos. Como afirma Bourdieu, mais adiante, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida” (1998, p. 53).

O conflito entre o grupo republicano de professores de filosofia, alinhados à APPEP, e os defensores de reformas democráticas e pedagógicas no ensino de filosofia se manteve nos anos 80, dando continuidade às linhas de forças estabelecidas nos anos 70 (BOILLOT, 2014a, p. 14). Isto é, no campo reformador, manteve-se naquele contexto a perspectiva pedagógica para a democratização do ensino<sup>84</sup>.

Quanto às condições efetivas do ensino de filosofia da educação secundária francesa naquela época, nos anos 80, elas eram a de um aumento considerável das dificuldades por parte dos professores. Isto devido tanto ao aumento da heterogeneidade das condições de trabalho, por conta da extensão do ensino de filosofia a um público maior, também social e culturalmente diversificado, quanto ao aumento da heterogeneidade da própria classe dos professores de filosofia do ensino público, devido ao aumento do quadro efetivo de professores.

---

<sup>84</sup> Boillot observa, por exemplo, que: “A luta de uma frente republicana de professores de filosofia contra as autoridades reformadoras (especialmente sob os governos da esquerda) teria muitas oportunidades para se manifestar, pois esses últimos, na década de 1980, quase não tocaram nas estruturas do sistema escolar, mas escolheram a via pedagógica para democratizar o ensino secundário” (BOILLOT, 2014a, p. 15).

Segundo Boillot, as oposições expressas pelas diferentes associações de professores, a APPEP de um lado e as reformadoras do outro, como a GREPh, exprimiam e permitiam as representações dessas disparidades crescentes no ensino de filosofia público francês. A partir dos anos 80, com os partidários da renovação pedagógica e democrática do ensino de filosofia, emergiu assim a oposição entre os “Professores de filosofia” e os “Educadores do filosofar”, isto é, entre os professores que conduziam um ensino cultivado para os alunos em condições de recebê-lo, e os educadores que sobretudo buscavam fazer com que os alunos aprendessem os atos intelectuais requeridos para filosofar (BOILLOT, 2014a, p. 15).

Os anos 80 foi assim uma época na qual se desenvolveram projetos de democratização do ensino de filosofia, cujo objetivo não era apenas a democratização dos liceus, segundo Boillot, mas “consistia em repensar a maneira pela qual se pode intervir como elemento de uma cultura que o cidadão de uma democracia moderna deve possuir [...] com uma outra cultura, e de maior extensão, em relação à cultura letrada que era reservada às elites da Terceira República” (2014a, p. 16).

Um projeto que merece destaque é o relatório da *Commission de philosophie et d'épistémologie*, copresidido por Jaques Bouveresse e por Jaques Derrida, documento que estava, por sua vez, inscrito numa reforma global do ensino que Lionel Jospin<sup>85</sup> havia solicitado a Pierre Bourdieu e a François Gros. Segundo Boillot, a inspiração geral deste projeto era equilibrar a formação filosófica, que era praticamente dominada por modelos literários, ou oposta aos modelos das ciências sociais e das ciências em geral (2014a, p. 16). E assim, como ele afirma: “o modelo letrado do ensino filosófico que vem para coroar as humanidades clássicas era posto em causa pelas necessidades da definição das formas de uma nova cultura escolar pensada para um liceu democrático [...]” (BOILLOT, 2014a, p. 16). Entretanto, este projeto foi recusado pelas autoridades profissionais, que seguiram o posicionamento majoritário da APPEP.

Sébastien Charbonnier (2013) também analisa a história das discussões críticas sobre o ensino institucional de filosofia. Para ele, as décadas de 70 e 80 foram a de uma “cristalização entre ‘vanguarda’ crítica e instituição conservadora” (CHARBONNIER, 2013, p.1). Nessa época então, segundo o autor, consolidou-se de um lado: “o ensino da filosofia com a ossatura hegeliana, ou com as prerrogativas de um elogio da cultura (APPEP, Morfaux, Bourgeois,

---

<sup>85</sup> Ministro da Educação na França entre 1988 e 1992.

Muglioni); desconstruía-se, do outro, esse mesmo ensino com as armas nietzschianas, ou com uma releitura de Kant (GREPh, Derrida)” (2013, p. 2). Entretanto, estes dois posicionamentos estavam ainda, segundo Charbonnier, longe das considerações pedagógicas concretas dos anos 90 (2013).

Como registra Charbonnier, foi nos anos 90, enfim, que se desenvolveram trabalhos pedagógicos e didáticos sobre o ensino de filosofia. Segundo o autor, “as reflexões tornaram-se enfim propriamente pedagógicas e didáticas – e não canções sobre as finalidades políticas abstratas do ensino de filosofia” (2013, p. 2).

Charbonnier traça uma visão sinóptica das obras sobre o ensino de filosofia (2013), produzidas na França. No início estabelecido pelo autor, encontramos as produções e iniciativas da Inspeção geral da disciplina de filosofia, a qual era próxima da APPEP, e assim, como já observamos, sustentava uma posição conservadora em relação ao ensino da filosofia. Diante dessa postura conservadora, segundo o autor, vão se desenvolver as contribuições críticas provenientes de três campos (2013, p. 3).

Resumidamente, no primeiro campo dessas contribuições, estão as primeiras contestações, que são internas ao campo filosófico, e, no entendimento de Charbonnier: “elas procedem de uma crítica teórica dos pressupostos filosóficos e políticos de um ensino para os princípios circulares, elitistas ou pequeno-burgueses” (CHARBONNIER, 2013, p. 3). Já a segunda onda crítica, segundo Charbonnier, ela “provém das ciências humanas, que começaram a tomar a filosofia como objeto de estudos, sobretudo a partir dos anos 80” (2013, p. 3). Estas últimas são herdeiras das primeiras incursões de Durkheim, Binet, e de Bourdieu no campo da disciplina de filosofia (2013).

O terceiro campo, ou terceira contribuição crítica para o ensino de filosofia, apontada por Charbonnier, foi a constituída pelas reflexões pedagógicas e didáticas. Essa crítica teve início por volta dos anos 90, e ela foi impulsionada, segundo o autor, pelas obras escritas ou coordenadas por Michel Tozzi<sup>86</sup>. Todo o trabalho de Tozzi, como veremos mais adiante, foi nutrido pelas ciências da educação, as quais foram até então pouco lidas e debatidas quando se tratava de pensar o ensino de filosofia. Por essa razão, Charbonnier considera que a obra de

---

<sup>86</sup> Trata-se das obras *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui* (1992), e *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins* (1994), as quais abriram novas perspectivas para o ensino de filosofia (CHARBONNIER, 2013, p. 4).

Tozzi: “é uma contribuição inédita que será decisiva para pensar mais rigorosamente os problemas pedagógicos e didáticos, concernentes a este ensino (filosofia)” (2013, p. 4).

Nessa época, últimas décadas do século XX, surgiram assim algumas reflexões e propostas para o ensino de filosofia manifestamente inspiradas no pensamento pedagógico desenvolvido neste mesmo século, isto é, nas chamadas “pedagogias modernas”. Esse foi um período, especialmente na França, de reflexões pedagógicas e didáticas sobre o ensino de filosofia num contexto, como temos observado, de ampliação do ensino secundário para as classes sociais historicamente excluídas desta etapa da educação escolar. Destacam-se aqui, como apontou Charbonnier, os trabalhos produzidos por Michel Tozzi, um dos primeiros autores, ao menos no contexto francês, a defender um ensino de filosofia articulado com as teorias modernas do campo da educação.

Tozzi foi o principal responsável por uma série de práticas e produções escritas sobre o que o próprio autor vai denominar de “didática do filosofar”, cujo objetivo é propor uma didática que permitisse o acesso à filosofia, isto é, o aprendizado da filosofia para todos os alunos do ensino secundário. Suas reflexões pedagógicas e didáticas tinham o intuito de propor uma didática da filosofia que fosse adequada para o seu novo público, partindo então do princípio de “democratização da filosofia”.

Em vários escritos, Tozzi defendeu e propôs uma didática para a filosofia, centrada na “aprendizagem do filosofar”, apontando as razões que a tornavam urgente, e também os indicadores da emergência de uma “questão da didática da filosofia” na França (TOZZI, 1993, p. 30)<sup>87</sup>. Em um texto escrito mais recentemente, Tozzi (2006) reapresentou sucintamente aquelas razões afirmando que emergência de uma didática do filosofar, ocorrida nos anos 90 se originou, em parte, com a chegada de novos alunos nos liceus, por conta da reforma do “*collège unique*” dos liceus tecnológicos, o que exigiu uma reflexão sobre a disciplina de filosofia, até então reservada a uma elite escolar. Mas ela se originava também, de acordo com o autor, “no desenvolvimento das teorias cognitivas e socioconstrutivistas da aprendizagem, particularmente oportunas quando se trata de os alunos aprender a construir um pensamento próprio, numa relação não dogmática com o saber” (TOZZI, 2006, p. 1).

---

<sup>87</sup> Nota 1 do texto.

No livro escrito em 1992<sup>88</sup>, Tozzi e seus colaboradores abordaram a condição de um “ensino filosófico generalizado”, afirmando que este ensino alcançava, durante muito tempo no sistema escolar francês, apenas uma elite. Entretanto, essa era do ensino filosófico elitizado está ultrapassada, pois, nas suas palavras: “entramos no período do ensino filosófico de massa” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 20). Essa mudança quantitativa veio acompanhada, de acordo com Tozzi, de uma mudança qualitativa.

Pouco depois, Tozzi (1993) destacou duas razões para a emergência da questão da didática da filosofia, uma de ordem político-educacional, e outra de inspiração científico-pedagógica, a saber: a primeira consiste na “mudança quantitativa e qualitativa dos alunos da classe terminal”, e a segunda era o “irresistível desenvolvimento das didáticas específicas” (TOZZI, 1993, p. 19-20).

Tozzi apresenta essa mudança quantitativa e qualitativa afirmando que o número dos alunos dos liceus dobrou em vinte anos, passando assim de 5% de bacharéis de uma faixa etária, em 1950, para mais de 50% em 1992 (1993, p. 19). Esses números refletiam assim uma modificação fundamental na história do ensino filosófico: a passagem progressiva de uma matéria, reservada a uma minoria socialmente selecionada pela escola, para o seu ensino generalizado. Diante desta nova situação dos liceus, Tozzi considerou ser, como ele escreve: “[...] uma tarefa urgente hoje explorar os desafios filosóficos, políticos e didáticos, desta ruptura histórica de um ensino elitista para um ‘ensino filosófico de massa’” (TOZZI, 1993, p. 19).

Quanto aos desafios políticos e filosóficos, a democratização do ensino secundário na França, segundo Tozzi, levantou um duplo desafio político: pois põe em questão a credibilidade do ensino filosófico como um dos meios de se garantir a cidadania livre, fundada sobre o pensamento crítico, e assim, a França pode dar o exemplo, para a Europa, de um bem sucedido “ensino filosófico para todos” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 11).

É nesta conjuntura que Tozzi, e seus colaboradores, situam sua perspectiva política e filosófica, a qual implica, segundo o autor, a seguinte escolha ética: “‘o postulado da educabilidade filosófica’ de todo aluno do terminal. Isto significa que todo aluno é capaz, por direito, de filosofar” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 11). Tal perspectiva parte então da exigência moral e política do “direito à filosofia para todos” (1992, p. 11).

---

<sup>88</sup> TOZZI, Michel et al. *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. 1992.

### **3.3 A Didática do filosofar de Michel Tozzi e sua importância para democratizar o ensino de filosofia**

Partindo do princípio democrático da “filosofia para todos”, Tozzi vem produzindo desde o final dos anos 80 inúmeros trabalhos sobre diferentes questões, ou temas relativos ao ensino de filosofia. Um dos temas mais tratados pelo autor, como já apontamos, foi o da “didática da filosofia”. Mais precisamente, Tozzi tem se esforçado em pensar e propor procedimentos didáticos que democratize o aprendizado filosófico, isto é, que possa fazer com que todos os alunos da “escola de massa” sejam iniciados na reflexão filosófica.

Tozzi tem se dedicado em estudar e propor possibilidades para o ensino de filosofia, e assim ele delineou uma didática da filosofia, apresentando diferentes procedimentos, ou exercícios didáticos, que funcionem como “ferramentas” (*ouils*) para ajudar os “novos alunos” do ensino secundário nos anos 90 na França, caracterizados por sua heterogeneidade social e cultural, a se iniciarem na reflexão filosófica. Trata-se, portanto, de uma didática que deve ser adequada a esse público específico, levando em consideração sua diversidade e, por assim dizer, déficit de formação, mas também sem perder de vista as exigências próprias da reflexão filosófica.

Para atender a essa dupla exigência, política e filosófica<sup>89</sup>, Tozzi recorre ao campo da pedagogia e da didática, mais especificamente, às chamadas “ciências da educação”, como “referentes teóricos” para a elaboração dos seus procedimentos e exercícios didáticos. O autor defende e propõe, neste caso, uma articulação entre filosofia e pedagogia, isto é, entre seus “referentes teóricos” extraídos sobretudo das pesquisas sobre psicopedagogia, e sobre didática, e diferentes referências filosóficas como um recurso fundamental para se alcançar o “ensino filosófico para todos”<sup>90</sup>.

Segundo o autor, o ensino filosófico francês não tem acompanhado as mudanças na Educação ocorridas no século XX, isto é, o advento da “educação de massa” e com ele a nova relação dos jovens com o conhecimento. Isso se deve à resistência, como vimos acima, que muitos professores e filósofos empreenderam contra mudar sua “metodologia” e pensar numa

---

<sup>89</sup> Denominamos exigência política a de democratização do ensino filosófico, isto é, a de torná-lo acessível ao “novo público” do ensino secundário; e exigência filosófica a que diz respeito às características próprias do pensamento filosófico, como o de superar a opinião, ou o senso comum.

<sup>90</sup> Para se atingir assim a chamada “educação de massa”, que é a nova realidade da Educação no século XX.

articulação entre filosofia e as ciências da educação. Em outras palavras, o ensino filosófico francês está deslocado da nova realidade imposta pela “escola de massa”.

Num texto escrito em 2009, Tozzi afirma que: “O ensino filosófico, cujos programas, circulares e prescrições pouco evoluíram em relação às outras disciplinas (*philosophia perennis*), está cada vez mais deslocado em relação ao ensino de massa, aos alunos que mudaram na sua relação com o saber e com o poder escolares” (TOZZI, 2009, p. 1). Ele afirma ainda que: “a recusa *d’aggiornamento* (de atualização) didático, e ainda mais pedagógico (um forte “anti-pedagogismo” assombra a profissão)<sup>91</sup>, a ausência de uma formação adaptada que tomaria a cargo os novos problemas encontrados, colocam muitos educadores em dificuldade, talvez em xeque” (2009, p.1).

No trabalho escrito em 1992, cujo objetivo de Tozzi e de seus colaboradores, é propor uma didática da filosofia para os novos alunos dos liceus franceses, encontramos, logo nas primeiras páginas, uma defesa da necessidade de uma didática da filosofia para esses alunos, e que deve ser, portanto, diferente da “didática” que tradicionalmente se julga como adequada e se emprega comumente no ensino da filosofia. Encontramos também nesta obra a defesa e explicitação dos “referentes teóricos” vindos das ciências da educação, os quais serão articulados nos exercícios e procedimentos didáticos propostos ao longo da obra.

Philippe Meirieu, autor do prefácio do livro coordenado por Tozzi *et al.* (1992), argumenta em defesa da didática da filosofia, para que assim se estabeleça com clareza o que se pretende com o ensino da filosofia, seus objetivos ou finalidades. Ele afirma que precisamos estar atentos quanto as condições que “permitem ao aluno não se sentir perdido num país desconhecido”, sendo assim necessário que se busque definir exatamente o que se quer que o aluno aprenda, e implementar os métodos requeridos. Pois, de acordo com Meirieu, “[...] se todos os dispositivos didáticos do mundo não filosofarão jamais no lugar do aluno, há hoje em dia, em nossas salas de aula, diversos alunos que tem necessidade desses dispositivos para eles mesmos se arriscarem a filosofar” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 8).

Há uma necessidade, na perspectiva dos autores junto com Tozzi, de se buscar estabelecer uma correspondência, por assim dizer, entre o que é “de direito” com o que é “de fato”, para que a exigência política de uma “filosofia para todos” se torne efetiva.

---

<sup>91</sup> Como abordamos no subcapítulo anterior.

É fundamental que os alunos tenham, não apenas o acesso às aulas de filosofia, por direito, mas também o acesso ao pensamento filosófico, e ao desenvolvimento de um pensamento autônomo. Esse é o sentido das seguintes indagações, levantadas por Meirieu no prefácio: “que é preciso fazer para que todos os ‘sujeitos de fato’ das nossas classes terminais acessem o direito à filosofia”? (TOZZI *et al.*, 1992, p. 9). E a outra indagação é: “Como podemos acompanhá-los, ao longo de um ano, sem que o trajeto se pareça muito com a rota do Êxodo, até o momento em que eles poderão, graças aos pontos de apoio que lhes foram fornecidos, correr o risco de ‘pensar por eles-mesmos’” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 9).

A resposta, como já sabemos, está numa didática que atenda a essas demandas, a “de direito” e a “de fato”. O que exigirá, dessa didática que visa à democratização do ensino de filosofia, partir do princípio de que todos podem ser “educados filosoficamente”. Também exigirá, conseqüentemente, a diversidade de práticas ou exercícios didáticos, e a liberdade doutrinal e metodológica do professor. Tais são as condições postuladas por Tozzi e os demais autores, expressas sucintamente na seguinte passagem:

- de uma parte, de direito, o “postulado da educabilidade filosófica” de todos;
- de outra parte, de fato, a necessidade de diversificar as práticas do ensino filosófico, levando em conta a democratização do acesso ao terminal, para incarnar a precedente exigência;
- enfim, a liberdade doutrinal e metodológica do professor, filosoficamente legítima e legalmente garantida pelos textos, condição necessária da liberdade de pensar do aluno. Pode ser útil explorar as contribuições que permitem enriquecer as modalidades do ensino filosófico, desde que se tenham explicitados aí os pressupostos (TOZZI *et al.*, 1992, p. 14).

A liberdade doutrinal e metodológica do professor de filosofia é, segundo os autores, um pressuposto para a democratização do ensino de filosofia. Ela encontra sua origem tanto na pluralidade de fato das filosofias, atestadas pela tradição, quanto na exigência, *de direito*, de uma confrontação com o pensamento de outrem no coração do diálogo consigo mesmo, em vista do universal. Segundo os autores sobre essa confrontação: “ela funda de retorno, como condição necessária, a liberdade de pensar dos alunos, confrontados pelo professor e por eles mesmos diante dos autores, dos seus pares e do pensamento do educador” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 12).

Por conta deste princípio da liberdade doutrinal e metodológica do professor, que se funda numa exigência de liberdade de pensamento dos alunos, os autores defendem assim a

relevância das pesquisas pedagógicas e didáticas para garantir essa liberdade na atual condição de diversidade social e cultural dos alunos nos liceus franceses. Eles afirmam que: “apoiando-se sobre esse princípio, o educador de filosofia, diante da heterogeneidade crescente dos alunos do terminal, não deve hesitar, e ter mesmo interesse, em se confrontar com as pesquisas pedagógicas e didáticas” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 12).

Tozzi e os demais autores advertem, no entanto, que por conta deste mesmo princípio, nenhuma dessas práticas (as pesquisas pedagógicas e didáticas) poderia ter a pretensão de se constituir como “a didática da filosofia” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 12). Eles esclarecem assim, a respeito desta obra, que o projeto aqui não pretende “fornecer um modelo do ensino da filosofia”, o que nos foi legado por alguns filósofos. Segundo os autores, não se poderia ou deveria propor modelos, “[...] pois todo percurso didático é o produto composto de escolhas filosóficas éticas, de referentes teóricos sobre a aprendizagem, de tatear empiricamente [...], e apenas pode ser específico para aquele que a construiu e a percorreu” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 13).

Dessa exigência feita ao professor, de se confrontar e articular as pesquisas pedagógicas e didáticas para garantir tanto a sua liberdade metodológica quanto um ensino que atenda a essa diversidade dos alunos, decorre então outro pressuposto dessa abordagem didática proposta pelos autores: que é o dos seus “referentes teóricos”, os quais foram “extraídos” das ciências da educação. Tais referentes teóricos, como vimos acima, devem ser explicitados para que haja uma clareza quanto a sua pertinência para o aprendizado “generalizado” da filosofia. Além disso, é necessário também que eles estejam, por assim dizer, subordinados à filosofia, isto é, que ela possa interrogá-los e avaliá-los em função do ensino filosófico, de modo a identificar os pressupostos filosóficos destes referentes teóricos. Como afirma Tozzi:

No que concerne aos nossos referentes teóricos, tomamos amplamente de empréstimo as teorias construtivistas da aprendizagem, a abordagem mentalista dos objetivos pedagógicos, e as pesquisas sobre as representações e a avaliação. Esses referentes podem e devem ser filosoficamente interrogados, pois a exigência da disciplina implica identificar os pressupostos filosóficos implícitos de toda metodologia de ensino, para evitar que se deduzam de maneira científica o ensino de filosofia das pesquisas psicológicas e pedagógicas (TOZZI *et al.*, 1992, p. 13).

Essa explicitação “filosoficamente necessária” contribui para esclarecer as escolhas didáticas do educador. Pois, essas escolhas didáticas, estando suposto que elas decorrem de opções filosóficas, podem permitir então a articulação de filosofias diversas, em razão do

princípio de liberdade metodológica (TOZZI *et al.*, 1992, p. 13). Por exemplo: os dispositivos do questionamento da opinião, inspirados na dúvida metodológica cartesiana, o que pode contribuir para que o aluno questione seus preconceitos; ou podemos ser leibinizianos ou poperianos, e assim refutar a indução como fundamento de um pensamento filosófico, ou científico, em vista do universal, utilizando na sala de aula o método de conceptualização chamado de “indução guiada por contrastes”.

Esse pressuposto do uso de “referentes teóricos” retirados das ciências da educação é uma característica fundamental da proposta didática de Michel Tozzi, a qual ele já havia defendido anteriormente (1989), e que continuará sendo defendido em textos posteriores. A chamada “pedagogia moderna”, como as teorias construtivistas, assim como a “pedagogia por objetivos” e a “pedagogia por competências”, estarão presentes como “referentes teóricos” nas elaborações didáticas de Tozzi.

Em um artigo escrito em 1989, *Vers une didatique de la philosophie*, Tozzi havia esboçado uma metodologia para a didática da filosofia levando em consideração as recentes pesquisas pedagógicas, mais precisamente, os conceitos elaborados por elas (Tozzi, 1989). Tais conceitos, na concepção de Tozzi, conduz a uma maior racionalidade e aprimoramento das práticas pedagógicas. Como afirma Tozzi:

“[...] esses conceitos concorrem todos para uma maior racionalidade, uma maior transparência do ato pedagógico (ex: definição e operacionalização de um objetivo, determinação dos critérios de avaliação, estilos cognitivos e perfis de aprendizagem), uma dinamização (ex: equipe pedagógica, projeto...) e uma renovação das práticas pedagógicas (inter e transdisciplinaridade, contrato, trabalho autônomo, trabalho em equipe, diferenciação, avaliação formativa e formadora...)” (TOZZI, 1989, p. 19).

Esses conceitos conteriam assim um caráter “operatório”, pois, como afirma o autor: “Se queremos, portanto, esboçar uma didática da filosofia apoiada na pedagogia moderna, a metodologia utilizada será estreitamente ligada à operacionalização de tal e tal conceito” (TOZZI, 1989, p. 19).

Já no texto de 1993, no qual Tozzi retoma algumas ideias, e a concepção de didática da filosofia apresentadas na obra coletiva de 1992, ele destaca também, como já apontamos, o “irresistível desenvolvimento” das pesquisas sobre as “didáticas das disciplinas”, cujos efeitos

foram consideráveis nas respectivas disciplinas, e também nas reformas educacionais ocorridas no século XX<sup>92</sup>.

Neste texto (1993), Tozzi retoma a defesa da importância, ou pertinência dos “referentes teóricos” das ciências da educação na didática da filosofia. Ele apresenta aqui a hipótese de uma “didática do filosofar”, a qual deve se apropriar dos conceitos elaborados pelas ciências da educação para que ela seja, por assim dizer, eficiente, isto é, para que responda aos desafios ocasionados pela “mudança quantitativa e qualitativa” dos alunos dos liceus franceses.

Essas mudanças “quantitativa e qualitativa” dos alunos, como Tozzi apontou anteriormente, se traduzem pelo fato de os alunos serem hoje, como ele afirma, “muito mais heterogêneos quanto as suas competências linguísticas, ou suas referências culturais” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 22).

Para dar conta dessa heterogeneidade, e alcançar um “ensino filosófico como exigência democrática”, Tozzi *et al.* propõe assim como sua contribuição didática “fazer sua revolução copernicana em pedagogia” (1992, p. 26), a qual se trata de, como ele afirma: “fazer o ensino girar em torno do aprendiz-filósofo, e não do educador; girar em torno do processo do aluno, e não do discurso do mestre, ou seja, se colocar no ponto de vista daquele que aprende a filosofar, e não daquele que já filosofa” (1992, p. 26). Trata-se então de um “desafio pedagógico”, no entendimento de Tozzi *et al.*, e uma das suas “pistas de trabalho” para lidar com a diversidade dos alunos nesta mudança de foco é a de “diferenciar a pedagogia” (1992, p. 27), isto é, como ele afirma, “diversificar os métodos de ensino para tratar a *heterogeneidade* dos alunos e das diferentes *séries* (1992, 27).

Portanto, a exigência da democratização do ensino de filosofia, imposta pelas mudanças na sociedade e na educação (de massas), e também pelas inovações trazidas pelas ciências da educação e pelas “pedagogias modernas”, requer que se mude o foco, do professor-filósofo e os conteúdos para os alunos, e requer também que se investigue e se aproprie das novas teorias

---

<sup>92</sup> Como já apontamos anteriormente, a emergência da “questão da didática da filosofia” na França teria, segundo Tozzi, duas razões. A primeira consiste, sucintamente, nas mudanças quantitativa e qualitativa dos liceus franceses, e a segunda razão consiste no desenvolvimento das didáticas das disciplinas. De acordo com Tozzi: “essas pesquisas sobre didática foram favorecidas pelas reformas sucessivas do sistema educativo, que modificaram os métodos e conteúdos dos programas. E elas puderam se sustentar sobre a institucionalização das ciências da educação, o aprofundamento das teorias da aprendizagem, e a reflexão sobre os campos dos saberes disciplinares” (TOZZI, 1993). Ele comenta ainda que “tem sido surpreendente o fato de que a filosofia enquanto matéria escolar, embora seja do fim do curso secundário e apesar das resistências internas, não foi interpelada, em absoluto, por essas pesquisas” (TOZZI, 1993)

da aprendizagem e da educação. De fato, diante dessas mudanças no conhecimento e na escola (alunos), pode-se dizer que seria pouco produtor pensar o ensino de filosofia sem as teorias pedagógicas, ao menos para a sua prática e democratização.

#### **4 O Ensino e aprendizagem do filosofar com as teorias pedagógicas**

Centrada na “aprendizagem do aluno”, a “didática do filosofar” apresentada por Michel Tozzi tem, como um dos seus pressupostos, o que ele concebe por uma “dimensão praxiológica”, isto é, uma dimensão prática e pedagógica, com a qual está implicada também uma “dimensão axiológica”. É justamente nestas dimensões da didática que Tozzi toma emprestados certos “referentes teóricos” das ciências da educação. Mas o autor não deixa de apontar os problemas que podem ser suscitados ao se recorrer a estes “referentes teóricos”.

Em suma, Tozzi reconhece, por um lado, a necessidade dos conceitos da pedagogia e das ciências da educação em geral. Eles trazem importantes contribuições para a “dimensão praxiológica”, ou seja, para usar uma expressão de Tozzi, essas “*disciplines contributoires*” se fazem necessárias para se pôr em prática a “didática do filosofar”. Isto tanto para responder à atual realidade de um “ensino de massa”, quanto para dar conta das especificidades de um quadro institucional, com o qual o ensino da filosofia se deparará em cada escola<sup>93</sup>.

Por outro lado, essa contribuição das ciências da educação tem seus limites. Tozzi retoma aqui o pressuposto anteriormente estabelecido (TOZZI *et al.*, 1992) de que os referentes teóricos das ciências da educação devem ser interpelados pela filosofia, ou seja, retoma a concepção de que deve haver, por assim dizer, uma subordinação desses referentes em relação às especificidades do campo próprio da filosofia.

Para Tozzi, como ele já havia afirmado no texto de 1989, “é a filosofia quem interpela a didática em seu fundamento”. Isso, de acordo com o autor, “[...] porque não há didática sem

---

<sup>93</sup> No texto escrito em 2009, Tozzi retoma sua defesa de que a didática da filosofia deve recorrer às ciências da educação, e indica ainda algumas dessas “disciplinas contribuintes” e a importância delas para a didática, na seguinte passagem: “*a história do sistema educativo*, onde lembra que uma situação dada é o produto de uma história dada, e esclarece as repercussões das evoluções sociais sobre aquelas da escola, seus alunos e educadores, seus métodos pedagógicos tomados, ou desprezados, etc.: a *sociologia da escola e a psicologia cognitiva*, que explicam, cada uma da sua maneira, as dificuldades que encontram os alunos no seu meio, e nas suas aprendizagens escolares [...]” (TOZZI, 2009, p. 1).

filosofia da educação, ao menos implícita, por exemplo, sem dimensão axiológica” (TOZZI, 1989, p. 18). O que significa dizer que a “didática do filosofar” deve ser primeiramente “filosófica”, pelas questões éticas e epistemológicas que ela impõe, ou seja, por conta de sua dimensão axiológica. Neste caso, como escreve Tozzi, no texto de 1993: “trata-se, principalmente, de refletir filosoficamente para o encontro da filosofia, no processo de *didactisation* da aprendizagem e do ensino do filosofar, com os conceitos vindos de alhures” (TOZZI, 1993, p. 24).

Mas esta reflexão, segundo Tozzi, precisa vir acompanhada também de um trabalho “sobre a resistência do campo conceitual próprio da filosofia” em relação aos conceitos provenientes de outras didáticas. Em outras palavras, na elaboração de uma didática própria, no caso aqui, a da filosofia, não se pode deixar de fazer um trabalho de criação de conceitos específicos da “disciplina”, junto com a apropriação de outros conceitos, vindos das ciências da educação, ou de outras ciências. Tal foi a tarefa de Tozzi, na sua proposta da “didática da aprendizagem do filosofar”:

‘Didatizar’ a filosofia não implica rejeitar a priori esses conceitos, mas de avaliar sua pertinência sobre um outro campo disciplinar, ou de nele criar novos, como por exemplo nosso triângulo do filosofar, à base de conceptualização, de problematização, e da argumentação. Tal é a inventividade de uma iniciativa didática: fazer uma apropriação crítica de conceitos nômades, e criar conceitos específicos para seu campo disciplinar (TOZZI, 1993, p. 24).

Tozzi vai nos apresentar resumidamente, já nos anos de 2000, essa apropriação dos conceitos das ciências da educação e de outros, ao analisar a evolução da “didática do filosofar” no ensino secundário da França (TOZZI, 2006). Ele recorda que a didática do filosofar para a “*classe terminale*”, não foi exclusivamente fundada sobre uma “autoreferência”, a qual compreende que “a filosofia é sua própria pedagogia”, mas que vai, nas suas análises e proposições, tomar de empréstimo também conceitos das ciências da educação.

O conceito de “aprendizagem do filosofar” seria, num certo sentido, um exemplo destes conceitos emprestados. Como lembra Tozzi, este conceito foi inspirado na fórmula de Kant, na *Crítica da Razão Pura* (1988), em que afirmava que “não se pode aprender a filosofia, somente se pode aprender a filosofar”. Mas, se a didática do filosofar retoma essa tradição inaugurada por Kant, assim o faz porque, de acordo com Tozzi (2006), ela não insiste tanto sobre o caráter inacabado de toda filosofia possível, como concebia Kant, mas sim sobre o filosofar “[...] como atitude intelectual, abordagem reflexiva, *processos* de pensamento, visão coerente com a

*concepção cognitivista e construtivista da aprendizagem* atual, segundo a qual é o educando, aqui ‘aprendiz-filósofo’, que vai construir seu próprio pensamento” (TOZZI, 2006, p.1).

Tozzi apresenta ainda outros conceitos apropriados e transpostos didaticamente, como o de “matriz didática do filosofar”, o de “leitura metódica filosófica”, e os tomados de empréstimo das “teorias da aprendizagem” e das “diferentes didáticas das disciplinas”, como o de “representação”, e os provenientes do construtivismo, como o “conflito cognitivo” e o “conflito sociocognitivo” (TOZZI, 2006).

Mas é a pedagogia das competências, ou a noção de “competências”, que será apropriada por Tozzi, aparentemente com maior relevância devido às mudanças de perspectiva e comportamento que ela exige diante de um ensino de filosofia, por assim dizer, tradicional. Tal noção, segundo Tozzi, apresentou-se como oportuna para ser introduzida na disciplina da filosofia, a qual era, segundo o autor, muito “*magistrocentrique*”, isto é, focada no educador, na sua relação com a disciplina e na sua fala (TOZZI, 2008). Assim, Tozzi buscava com a pedagogia das competências uma “descentração” pedagógica que exigirá do educador voltar-se para o aluno, preocupando-se com o aprendizado filosófico deste. Exigirá do professor de filosofia, como afirma Tozzi:

[...] não somente refletir sobre o conteúdo de um curso, mas compreender o que se passa quando um aluno busca aprender a filosofar, as dificuldades com as quais ele vai se confrontar, os procedimentos pedagógicos e didáticos, os exercícios, situações e recursos que podem facilitar sua tarefa; em suma, não somente comunicar sua reflexão pessoal, enquanto “filósofo”, ou os conhecimentos acadêmicos dos problemas filosóficos, da história da filosofia, (relação do mestre com o saber filosófico), mas as competências a serem adquiridas pelos alunos para que eles aprendam a pensar por eles mesmos, especialmente, aprendendo a ler filosoficamente um texto, ou redigir uma dissertação (TOZZI, 2008, p. 2).

Tais competências específicas da disciplina de filosofia consistem basicamente em “escrever filosoficamente, ler filosoficamente e discutir filosoficamente”; isto é, são as competências básicas transpostas para a filosofia, e que estariam combinadas com as capacidades, ou os processos que constituem o triângulo didático de Tozzi (problematizar, conceituar e argumentar). Esses processos devem ser empreendidos com aquelas competências.

Lembremos que essa recorrência às teorias pedagógicas, ou ciências da educação, empregadas por Tozzi visam um melhor e autêntico aprendizado da reflexão filosófica por parte

dos jovens, sem deixar de levar em consideração sua heterogeneidade sociocultural<sup>94</sup>, e assim visam também uma democratização do ensino e aprendizado da filosofia. É por esta razão, isto é, por conta da sua “dimensão praxiológica”, que essa “didática do filosofar” proposta por Tozzi não pode permanecer “puramente filosófica”. A necessidade de se recorrer aqui às ciências, em especial, às ciências da educação, provém dos contextos, institucional, e sobretudo social.

Podemos destacar aqui que, apesar de esta didática estar “maculada” por uma série de razões, Tozzi não deixa de denominá-la de “didática do filosofar”. Para o autor, embora a didática do filosofar não possa ser “puramente filosófica”, ou seja, fundar-se estritamente sob o campo da filosofia, compreendendo-a então como “sua própria pedagogia”, ela, todavia, não deixa de ser “filosófica” e de proporcionar assim um aprendizado filosófico para o seu público.

Ora, isso nos permite compreender então que, na perspectiva de Tozzi, os elementos exteriores à filosofia, sobretudo do campo da psicologia e da pedagogia, são imprescindíveis para a didática do filosofar, isto é, para que o pensamento filosófico esteja presente nesta didática, ao menos de maneira introdutória, e assim, que esse pensamento possa ser aprendido por diferentes alunos.

Mas essa proposta didática de Tozzi, com a explícita interferência das ciências da educação, está suscetível de receber críticas, ou contestações quanto a sua legitimidade, sobretudo devido às especificidades e características próprias da filosofia que a diferencia das demais disciplinas. Desde os seus primeiros escritos, Tozzi sempre esteve consciente das objeções que o seu projeto de didática da filosofia poderia sofrer, e assim procurou respondê-las, posicionando-se contra uma perspectiva filosófica avessa à didática da filosofia, e argumentando em favor da pertinência do seu projeto.

Devemos lembrar que nos anos 70 uma perspectiva filosófica se levantou contra a renovação pedagógica do ensino de filosofia, protagonizada por Jacques Muglioni, o qual elaborou uma “filosofia do ensino de filosofia”. Nesta abordagem, ele defendeu que “a filosofia era ela mesma sua própria pedagogia”, posicionando-se contra a renovação pedagógica do

---

<sup>94</sup> Tozzi sugere que os objetivos de sua didática do filosofar, isto é, aqueles que se encontram nas operações intelectuais que formam esta didática (problematizar, conceituar, argumentar): “[...] podem ser atingidos por dispositivos pedagógicos diferenciados, que levam em conta tanto as diferenças psicológicas, ou socioculturais dos indivíduos, quanto de suas estratégias cognitivas diversificadas [...]” (TOZZI, 1993, p. 22).

ensino de filosofia, ou seja, contra a articulação de outros conhecimentos para a reestruturação da disciplina de filosofia.

Com sua proposta de didática da filosofia, Tozzi foi então de encontro a este pensamento, o qual visava manter, por assim dizer, a “pureza” da filosofia no contexto escolar. E desde os seus primeiros escritos sobre a didática da filosofia, Tozzi procurou responder a este pensamento, demonstrando sua inviabilidade para a nova realidade dos liceus franceses, e a possíveis objeções semelhantes.

No artigo escrito em 1989, Tozzi observa que a tentativa de operacionalizar certos conceitos pedagógicos sobre, na e para a prática do ensino de filosofia, consiste numa empresa arriscada, que pode ser imediatamente interpelada pela filosofia, da seguinte maneira, segundo do autor: “Uma pesquisa em ciências da educação é filosoficamente autorizada pela didática da filosofia? A filosofia estando no fundamento, ela mesma apenas podendo se fundar, pode-se assim fazer uma pesquisa em didática da filosofia que não seja filosófica?” (TOZZI, 1989, p. 18). E ainda, de acordo com o autor, “pode-se fundar teoricamente a relutância da filosofia a todo ordenamento em relação à didática” (1989, p. 18).

Trata-se de uma relutância em subordinar-se à didática, sobretudo porque se pode fazer a objeção a uma pretensa didática da filosofia sob o argumento de que o ensino de filosofia é intrinsecamente didático, como demonstra a maiêutica de Sócrates, a qual se revela como um dos seus paradigmas. Tomando-se, por exemplo, a prática filosófica de Sócrates, pode-se concluir não haver necessidade de didática para o ensino de filosofia: basta filosofar. Neste caso, a didática da filosofia estaria nela mesma, ou, é dela que se deve fundar sua didática. Tozzi exemplifica este pensamento com a sentença: “Fundar filosoficamente a didática da filosofia é mostrar o quanto a filosofia é, ela própria, didática, o que faz a economia de uma filosofia extrínseca” (TOZZI, 1989, p. 18).

Para Tozzi, esse ponto de vista expresso acima, de que se deve fundar filosoficamente a didática da filosofia, visto que a filosofia é ela própria didática, como demonstra o paradigma de Sócrates, é um ponto de vista respeitável, porém, pouco contribuiria concretamente para aqueles que não são como Sócrates, numa relação mestre discípulo, e que devem preparar os alunos para o *baccalauréat*<sup>95</sup>. Esse ponto de vista apenas, como argumenta Tozzi, “[...]”

---

<sup>95</sup> “Na França, o *baccalauréat*, frequentemente chamado de bac, é um diploma nacional adquirido ao final dos estudos secundários gerais, tecnológicos ou profissionais” (Wikipédia).

conforta aqueles que fogem do terreno por meio da ‘cura especulativa’, como se sua sustentação teórica fosse miraculosamente resolver seus problemas pedagógicos” (TOZZI, 1989, p. 18)<sup>96</sup>.

Já na obra de 1992, Tozzi e seus colaboradores procuraram responder à contestação de que se possa, de fato, haver ferramentas para o “despertar filosófico”, na intenção de denunciar uma derivação tecnicista da didática proposta por eles. “Dirão que”, escreve os autores, “em filosofia, o único método é o de se jogar na água”. E ainda: “é filosofando, se possível com os grandes mestres, que nos tornamos filósofo!” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 15). Trata-se aqui de uma objeção séria, na avaliação dos autores, pois nos leva a fundar teoricamente nossas escolhas.

Para responder a essa objeção, os autores observam haver um consenso entre os professores de filosofia quanto à concepção de que a ambição do seu ensino é a de “permitir que seus alunos façam a aprendizagem de um pensamento livre, refletido, crítico, teórico” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 15). Portanto, não se trataria nem de dotá-los de um saber constituído (conteúdos de pensamento: teses), nem de algumas técnicas operatórias mais filiadas à retórica do que à filosofia. Neste caso, escreve os autores: “Dito isto, quem negará que este pensamento [pensamento livre, refletido, crítico, teórico], para o qual queremos conduzir nossos alunos, é conceitual, problematizante, e argumentador, que ele não é natural e deve, portanto, ser aprendido?” (1992, p. 15).

As divergências suscitadas, segundo os autores, não estariam então nos *objetivos*, ou finalidades, que em suma consistem na aprendizagem e aquisição de um pensamento livre, mas sim nos *meios* de se alcançar esta aprendizagem. Como lembra os autores:

Parecia, por muito tempo, que bastaria aos alunos de porem a escutar os filósofos, e que bastaria ao mestre pensar diante dos seus alunos – por vezes, com eles, numa atitude dialogante – com, por únicas referências, as exigências da filosofia, para que aqueles se põessem, de algum modo, por imitação e treinamento, a desenvolver um pensamento livre. O insucesso então só pode ser atribuído à incompetência filosófica do educador (TOZZI *et al.*, 1992, p. 15).

---

<sup>96</sup> Os problemas pedagógicos, ou questões práticas cuja postura especulativa, acima exposta, e as exposições sobre algum tema filosófico, não poderiam responder. São, segundo Tozzi: “- Como fazer com que mais de cinco alunos se interessem pela filosofia dos trinta e oito desta classe? - Quais são os critérios de avaliação de uma intervenção oral, filosoficamente estruturada? - Quais correções propor aos alunos que não sabem representar uma problemática em sua introdução? - Como fazer com que um aluno essencialmente visual transite, numa abordagem do conceito de felicidade, da imagem para a abstração?” (TOZZI, 1989, p. 18).

Em outras palavras, os meios, tradicionalmente empregados pelos os professores de filosofia para se alcançar o pensamento livre, são os da “didática tradicional”, isto é, da aula magistral (aula expositiva). Tais procedimentos, talvez, foram adequados ao antigo público, elitizado e selecionado, dos liceus, e talvez ainda possa ser adequado ao público universitário, mas não para novo público dos liceus, caracterizado por sua heterogeneidade, social e cultural. Esta didática tradicional não convém à nova realidade dos liceus. Pois, como constataram os autores:

[...] nossas experiências de praticantes nos levam a dizer que a didática da filosofia, que diz respeito à filosofia como disciplina escolar, e com matéria ensinada no secundário e no técnico, não é inteiramente redutível à filosofia como atividade pesquisa universitária, patrimônio cultural ou pensamento pensante, e não pode ser simplesmente daí deduzida, porque, simplesmente, todo ensino é sempre um ‘ensino para...’, para uma pessoa historicamente, socialmente, culturalmente situada. Para atingir esses objetivos, deve-se levar em consideração esta realidade de quem está passando por este ensino (TOZZI *et al.*, 1992, p. 16).

Trata-se então de se dirigir à razão dos alunos, de fazer emergir esta razão, fornecendo-lhes os meios de se exercê-la. E, segundo os autores, “isso supõe que sejam levados em consideração a heterogeneidade dos alunos, por exemplo, em suas referências linguísticas e culturais, e a determinação de procedimentos plurais em vista de objetivos específicos [...]” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 16). E se esses objetivos não são suficientes, é preciso ver neles, segundo os autores, um sinal não para abandoná-los, mas sim para aprofundá-los.

Por fim, os autores defendem que é preciso manter um equilíbrio entre a recusa de toda preocupação pedagógica e de toda contribuição das ciências da educação, e um tecnicismo (TOZZI *et al.*, 1992), o qual deve ser interrogado pela filosofia em seus pressupostos e finalidades. Eles defendem assim que se deve apreciar o que as ciências da educação têm para contribuir, articulando-as com as exigências específicas da reflexão filosófica. Nas palavras dos autores:

Entre a recusa de toda preocupação pedagógica e de toda contribuição do que se chama de ciências da educação, em nome da especificidade da disciplina, e um tecnicismo que, sem prestar atenção às características da abordagem filosófica, reduziria o ato do ensino à implementação de algumas técnicas pedagógicas, se apoiando sobre saberes ainda muito aproximados que a filosofia tem precisamente por função interrogar seus pressupostos e suas finalidades, há, sem dúvida, um equilíbrio a se manter: trata-se de apreciar o que as ciências da educação podem ter legitimamente a nos dizer, e articular com as exigências específicas da reflexão filosófica. Tal foi o projeto que inspirou esta obra (TOZZI *et al.*, 1992, p. 17).

#### 4.1 “A didática do filosofar” de Tozzi e a pedagogia

Como podemos observar, Michel Tozzi admite não somente a possibilidade como também a necessidade de uma didática para a filosofia enquanto atividade intelectual a ser ensinada e aprendida. Ele estabelece assim a seguinte hipótese de trabalho alinhada ao pensamento de outros autores: “[...] a filosofia, na medida em que é uma matéria ensinada, deve confrontar as exigências propriamente filosóficas do seu campo disciplinar com as pesquisas atuais nos domínios da pedagogia e da didática” (TOZZI, 1993, p. 20). Isto é, a filosofia enquanto, por assim dizer, objeto a ser ensinado, não deve abdicar de investigar o que os conhecimentos próprios sobre ensino e aprendizagem podem lhe oferecer.

Estabelecida essa relação conveniente com as ciências da educação, Tozzi formula em seguida a hipótese de uma “didática do filosofar”, sob o argumento de que há uma diferença importante entre o filosofar diante do aluno e ensiná-lo a filosofar, entre o ensino filosófico do professor e a aprendizagem do filosofar pelo aluno. E é entre essas extremidades, no espaço entre elas, que deve se implementar a didática, ou seja, de acordo com a interpretação de Joaquim Vicente: “[...] uma reflexão sobre as mediações necessárias entre a filosofia e o filosofar do professor e o fazer aprender a filosofar por parte do aluno” (VICENTE, 1994, p. 401).

A didática proposta por Tozzi parte do princípio de que o ensino da filosofia na educação secundária tem por finalidade e objeto a aprendizagem do filosofar. Além disso, Tozzi concebe o “filosofar” como processo do pensamento que pode didaticamente se declinar em três operações intelectuais, a saber: “*problematizar, conceituar e argumentar*”. Operações as quais Tozzi chama de “objetivos-núcleos”. Estes podem ser entendidos como capacidades ou processos que constituem o filosofar, os quais, portanto, o aluno deve desenvolver na sua aprendizagem do filosofar. Assim, cada um desses objetivos-núcleos são como que etapas, de modo que cada uma tem procedimentos didáticos próprios, que serão propostos por Tozzi *et al.* (1992).

Para Tozzi, esses “objetivos-núcleos” que formam o filosofar são também “objetivos pedagógicos da aprendizagem”, e é por essa razão que esses processos do pensamento devem ser avaliados de maneira formativa (TOZZI, 1993). Em outras palavras, na perspectiva de Tozzi, os componentes do filosofar (problematizar, conceituar, argumentar) são também componentes pedagógicos.

Cada componente da atividade do filosofar requer, por sua vez, exercícios didáticos, propostos por Tozzi, para que se exerça efetivamente essa atividade. Tais exercícios são concebidos para se desenvolver os processos fundamentais do pensamento filosófico nos alunos dos liceus, isto é, consistem em procedimentos pedagógicos para se praticar e desenvolver aqueles “objetivos-núcleos” (“*problematizar, conceituar e argumentar*”), concebidos como fundamentais por Tozzi para se filosofar. Consequentemente, de acordo com a hipótese de trabalho estabelecida por Tozzi, esses exercícios são de manifesta inspiração das recentes teorias e conceitos produzidos no campo das “ciências da educação”.

Um desses exercícios elaborados por Tozzi *et al.* (1992), ou melhor, readaptado por ele para a didática da filosofia, é o proveniente do chamado “*Método de indução guiado por contrastes*”, o qual, segundo o autor, “é uma abordagem pedagógica que se centra fundamentalmente sobre a atividade mental do aluno” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 38). Trata-se de um método inspirado no pensamento pedagógico construtivista, visto que, como escreve Tozzi *et al.*, esse método de indução guiado por contraste “se inscreve no prolongamento dos trabalhos de Britt-Mari Barth, que expõe neles os referentes teóricos (Aristóteles, Piaget, Bruner)” (1992, p. 38)<sup>97</sup>.

Antes desse “método de indução”, outra pedagogia articulada na obra de 1992 de Tozzi, e seus colaboradores, foi a “Pedagogia Por Objetivos” de Kilpatrick<sup>98</sup>, que foi bem difundida nos anos 90, como diz Tozzi, “impregnando as pesquisas em educação nos últimos anos”. Entre as possibilidades, ou variações da “Pedagogia Por Objetivos”, Tozzi se apropria, particularmente, da “abordagem mentalista dos objetivos”, pois, segundo o autor, “[...] tratando-se de *aprender a filosofar*, uma abordagem mentalista, que se interessa pela ‘caixa-preta’ dos processos de pensamento, parece ser mais adequada” (TOZZI *et al.*, 1992, p. 33).

---

<sup>97</sup> Britt-Mari Barth é pedagoga e filósofa cujos trabalhos de pesquisa se apoiam nas “ciências cognitivas”, e sua preocupação, ou reflexão é sobre o processo de ensino-aprendizagem. Uma de suas mais relevantes obras é a *L’Apprentissage de l’abstraction*, a qual, segundo Tozzi, forneceu “as bases de um método de indução guiado por contrastes para conceituar” (TOZZI, 1992, p. 59).

<sup>98</sup> Ver o Capítulo 2º.

## 4.2 Crítica ao “modelo formal” de Guillermo Obiols e o ensino de filosofia a partir da realidade do aluno

Na Argentina, desde o fim dos anos 80, alguns filósofos professores universitários vêm se dedicando ao estudo e produção teórica sobre o ensino de filosofia, especialmente sobre o ensino de filosofia na educação secundária. Entre eles estão Eduardo Rabossi, Ana Couló, Alejandro Cerletti, e Guillermo Obiols<sup>99</sup>, autor cuja perspectiva sobre o ensino de filosofia abordaremos aqui, dado seu reconhecimento da importância das teorias pedagógicas para o ensino-aprendizagem da filosofia.

Assim como Michel Tozzi, Obiols (2002) vai defender também um ensino e aprendizagem do “filosofar”, tomando por base o pensamento de Kant, e também a articulação de teorias pedagógicas modernas, as quais, segundo o autor, contribuiriam para o ensino da filosofia, pois, no seu entendimento, há compatibilidade entre essas teorias e as ideias sobre o ensino e a aprendizagem da filosofia.

Obiols (2002) buscou, em primeiro lugar, respostas sobre o tipo de aprendizagem filosófica que seja possível e desejável, visto que o objetivo de toda prática de ensino é, em geral, promover, facilitar ou produzir alguma aprendizagem. No caso do ensino de filosofia então, devemos nos perguntar sobre a aprendizagem filosófica (OBIOLS, 2002, p. 73).

Para caracterizar a aprendizagem filosófica, Obiols explora assim as respostas que alguns filósofos forneceram sobre a questão, especialmente as de Kant e Hegel, cujos pontos de vista foram considerados paradigmáticos. Nos posicionamentos sobre a aprendizagem filosófica, tanto destes dois filósofos, como de outros filósofos importantes da história da filosofia, como Descartes e Nietzsche, é possível notar, segundo Obiols, uma tensão entre “aprender filosofia e aprender a filosofar”, no sentido de que “aprender filosofia”, isto é, os conteúdos, ideias ou teorias dos filósofos, forma de ensino geralmente acadêmica, não conduz necessariamente ao “aprender a filosofar”, ou seja, ao desenvolvimento de um pensamento filosófico próprio por parte do aprendiz. Em outras palavras, trata-se da tensão entre aprender a história da filosofia ou aprender, por assim dizer, as “técnicas” próprias do filosofar. Embora esses filósofos buscaram resolver essa questão de distintas formas, suas posições são, em geral, convergentes. Na verdade, segundo Obiols, “há uma coincidência de fundo entre eles e que, em

---

<sup>99</sup> Algumas das produções teóricas de destaque desses autores se encontram na bibliografia do livro de Obiols (2002, p. 139).

geral, sobre a questão da aprendizagem filosófica não há grandes diferenças entre os filósofos importantes” (OBIOLS, 2002, p. 73-74).

Sobre Kant e Hegel, por exemplo, Obiols procura demonstrar que não há entre esses dois filósofos uma contradição a respeito da aprendizagem filosófica, pois ambos não excluem a aprendizagem da filosofia, isto é, dos conteúdos de sua história, de seus conceitos, de seus problemas, e de seus textos canônicos, da aprendizagem filosófica. Assim, após analisar os textos de Kant e de Hegel sobre o tema, Obiols constata que “[...] superamos uma falsa contradição e podemos afirmar que a aprendizagem filosófica é como uma moeda que tem em uma face a filosofia e na outra o filosofar” (OBIOLS, 2002, p. 81).

Obiols procura concluir esse diálogo com os filósofos sobre a tensão entre aprender filosofia e aprender a filosofar propondo uma “aprendizagem filosófica integral”, na qual aprender filosofia e aprender a filosofar se apresentariam como indissociáveis:

Esperamos ter mostrado até aqui que a tensão entre o substantivo “filosofia” e o verbo “filosofar” é constante, e que ambos constituem as duas faces inseparáveis e indispensáveis para que a aprendizagem de conteúdos ou habilidades possa ser considerada “filosófica”. Nem mesmo Kant jamais imaginou o “aprender a filosofar” como a capacitação de um operador de microcomputador que aprende umas regras para obter certos resultados, tal seria “o trabalho de meros *sofistas*”, nem Hegel convalidaria o “aprender filosofia” daqueles memorosos meros repetidores de textos ilustres, criticados por Descartes, Nietzsche e tantos outros. A “aprendizagem filosófica” não pode deixar de ser integral, não pode deixar de incluir os textos, os conceitos, as teorias filosóficas e a filosofia, não menos que os procedimentos e as atitudes que se encontram naqueles e nesta. Apenas assim, a aprendizagem filosófica poderá ser autenticamente formativa (OBIOLS, 2002, p. 86).

Na perspectiva de Obiols, deve-se buscar, ao que parece, uma espécie de equilíbrio entre as duas faces, aprender a filosofia e aprender a filosofar, para que se alcance essa “aprendizagem filosófica integral”. De modo que se houver um excesso de academicismo em nome de aprender a filosofia, devemos defender a proposta de aprender a filosofar. E se, pelo contrário, houver o predomínio de uma pedagogia formalista que, em nome do aprender a filosofar o esvazia de conteúdo filosófico, devemos então defender a posição contrária (Obiols, 2002, p. 81-82). Ele pondera, entretanto, que, “talvez a ênfase em uma ou em outra face possa depender da circunstância histórica que nos toque viver” (2002, p. 81).

Contudo, ao tratar dessa antiga questão do ensino de filosofia, de ensinar e aprender filosofia ou a filosofar, Obiols, assim como outros autores, não aprofunda a questão, e deixa de levar em consideração outros fatores, ou componentes indispensáveis para uma situação de

ensino e aprendizagem. É preciso levar em conta que, por assim dizer, há uma “terceira face da moeda”, aquela que está fora dela, mas que determina, em última instância, para qual face a aprendizagem deve pender, isto é, qual face devemos enfatizar. Trata-se daquele que aprende, isto é, do aluno, levando em conta suas peculiaridades, e para o qual pretendemos proporcionar uma aprendizagem filosófica<sup>100</sup>.

De certa forma, a questão de ensinar história da filosofia ou ensinar a filosofar não é superável, porque não há uma única solução. Se nos perguntarmos se o ensino de filosofia deve basear-se em sua história, nos problemas filosóficos, ou deve consistir no estudo dos instrumentos filosóficos, como alguns dos elementos do campo da lógica, a resposta razoável, segundo Ronai Pires da Rocha (2008, p. 121), é a de que depende. Isto é, depende das principais diferenças que há entre ensinar filosofia para crianças, o ensino de filosofia na escola de ensino médio, e a filosofia no ensino universitário. De acordo com Rocha, “a resposta para isso depende do aprofundamento de nossas conversas sobre crianças, jovens e adultos, e as formas de aprendizagem de cada um desses grupos” (ROCHA, 2008, p. 122).

É preciso então levar em consideração, por exemplo, que os adultos, por terem hábitos de pensamento já bem formados, aprendem assim de forma diferente dos jovens que, por sua vez, tem uma maior plasticidade (ROCHA, 2008, p. 122). Por essa razão que é importante pensar sobre a didática da filosofia, e com ela a articulação do ensino de filosofia com outros saberes, ou campos de conhecimento, como a psicologia. Como aponta Rocha:

Precisamos saber mais sobre o que é aprendizagem, em geral, e de Filosofia em particular. Não se faz didática sem bons estudos de Psicologia da Aprendizagem e nesse ponto precisamos revisar o que aprendemos sobre isso. A didática é um campo que depende da contribuição de áreas empíricas [...]. Ela também depende de uma profunda e delicada sintonia do educador com aspectos políticos, históricos e culturais que estão em jogo no fenômeno do ensino (ROCHA, 2008, p. 122).

Para dar conta da questão de ensinar história da filosofia ou a filosofar, sobre o que devemos enfatizar, Ronai Pires da Rocha identifica três eixos, ou dimensões da filosofia com as quais devemos lidar de maneira diferente, conforme o nível educacional. Tais eixos são:

---

<sup>100</sup> Não queremos dizer que Obiols não leva em consideração o aluno, em nenhum momento. Pelo contrário, no seu “modelo formal” para o ensino de filosofia, Obiols se preocupa com a autonomia dos alunos, que eles “problematizem o problema”, e desenvolvam suas próprias reflexões. No seu entendimento, como ele afirma, “o modelo é emancipador para os estudantes e para o professor, na medida em que se funda no diálogo argumentativo entre os envolvidos [...], além de dialogar entre si, têm a obrigação de pensar os problemas filosóficos com os filósofos [...] a aula transforma-se assim em um local de ensino e de produção filosófica”.

história, problemas, e o método (ROCHA, 2008, p. 122). Esses eixos poderiam, como ele propõe, “[...] ser relacionados com o ensino de Filosofia nos diversos níveis educacionais, mais precisamente, com a pergunta sobre se poderíamos pensar em ênfases diferenciadas de cada um desses eixos em cada um dos níveis de ensino: fundamental, médio, superior” (ROCHA, 2008, p. 122-123).

Rocha argumenta e propõe então que para cada nível educacional, o ensino de filosofia deve se focar em uma das dimensões da filosofia que se apresenta como mais apropriada para a idade do seu público, concedendo assim menor presença das outras dimensões da filosofia. Resumindo, como ele propõe: “no Ensino Fundamental o *guia* didático e formacional é o método; no Ensino Médio, o guia são os problemas; no Ensino Superior, o guia *deve* ser o estudo rigoroso dos textos clássicos da Filosofia” (ROCHA, 2008, p. 123). Rocha observa ainda, em sintonia com muitos outros autores sobre o ensino de filosofia, que o estudo com forte ênfase na história da filosofia, como frequentemente ocorre no nível superior, quando transposto para o ensino médio, “o desastre didático é inevitável” (2008, p. 123).

Embora concordemos em grande medida com essa proposta de Ronai Rocha, no nosso ponto de vista, é preciso reconsiderar ainda o quanto de ênfase deve se conceder a um dos “guias” para cada nível de ensino, levando em consideração as variações de formação dos alunos de acordo com seus contextos<sup>101</sup>. Além disso, entendemos que importa perguntar também sobre qual história da filosofia, qual método, e quais problemas? Ao tratar dessas dimensões da filosofia, Rocha parece ter em mente apenas, como nos indicam suas referências, a esfera restrita da filosofia ocidental, sobretudo a europeia, e de seus problemas clássicos.

No caso do ensino superior, por exemplo, podemos retomar aqui as críticas que Gonçalo Armijos Palácios (1997) apresenta sobre a falta de estímulo para o trabalho filosófico, isto é, para se filosofar nas universidades brasileiras<sup>102</sup>. Nestas, segundo Palácios (1997), predomina a “cultura dos comentadores”, pela qual se exige dos alunos “leituras intermináveis” dos filósofos e de seus comentadores, em detrimento então de uma “cultura filosófica”. Ou seja, com essa prática de alta carga de leitura dos filósofos nas universidades brasileiras, o que não

---

<sup>101</sup> Por exemplo, para um aluno do ensino secundário francês, uma maior presença da história da filosofia europeia, com seus textos clássicos, talvez seja mais pertinente para o seu aprendizado filosófico do que seria para um aluno brasileiro, por conta de uma maior cultura filosófica no contexto educacional e cultural daquele aluno. Para o aluno brasileiro, ainda por conta do seu crônico déficit de formação escolar, um ensino-aprendizagem mais dialógico, como sugerimos no Capítulo anterior, e com mais referências intelectuais do seu contexto, pode colher mais frutos filosóficos, no nosso entendimento.

<sup>102</sup> Ver nosso Capítulo 2.

é necessário para se filosofar, segundo o ponto de vista de Palácios, impede-se mais do que se estimula o trabalho de produção filosófica independente pelos alunos.

Obiols não adota a perspectiva de conceder maior ênfase a um dos eixos da filosofia no seu “modelo formal” para o ensino de filosofia, embora não deixa de conferir fundamental importância para a história da filosofia e para a leitura e comentários de textos filosóficos, no ensino de filosofia universitário. De acordo com as bases do seu “modelo formal geral”, Obiols pensa o curso universitário em termos das aprendizagens filosóficas dos alunos, segundo conceitos, procedimentos e atitudes<sup>103</sup>, com as disciplinas organizadas em função dessas divisões do aprendizado filosófico. Com isso, ele propõe uma redução de disciplinas básicas de história da filosofia, que se refere ao estudo dos conceitos, e maior carga disciplinar ou estudos para o aprendizado dos procedimentos e atitudes (OBIOLS, 2002, p. 126). Mas ele não deixa de frisar que, no ensino universitário, “a leitura e o comentário de textos deveria ter uma importância primordial” (OBIOLS, 2002, p. 127).

Portanto, é preciso reconsiderar se a história da filosofia, se a leitura rigorosa dos textos clássicos, consiste no “guia” mais adequado, ou o qual deve ter maior ênfase nos cursos universitários, se esse guia traz realmente grandes resultados filosóficos neste nível de ensino. Em outras palavras, se o guia da história da filosofia proporciona maior formação de “filósofos”, ou de “historiadores da filosofia”. Não seria o caso, no ensino superior, de não conceder uma ênfase em uma das dimensões da filosofia, mas, pelo contrário, oferecer e estimular um rigoroso trabalho com essas três dimensões (história, método e problemas)? E por fim, redirecionar o foco para a formação de filósofos, e menos para a de historiadores da filosofia?

Ainda em relação ao ensino superior, podemos indagar sobre os possíveis limites impostos pelo estudo restrito à história da filosofia ocidental, majoritariamente europeia. Por que não desenvolver estudos filosóficos fora dessa tradicional perspectiva eurocêntrica, branca e masculina? Não se trata apenas de estudar e conhecer as expressões filosóficas de outras culturas, mas também, numa perspectiva descolonizadora, reavaliar quais as implicações colonizadoras, no sentido social e epistemológico, dos discursos filosóficos europeus,

---

<sup>103</sup> Obiols toma por base aqui a teoria pedagógica sobre os conteúdos de César Coll e seus colaboradores (1998). Para Coll e os outros autores, os conteúdos a serem ensinados na escola devem ser divididos entre os conceituais, os procedimentais e os atitudinais (1998).

especialmente da filosofia moderna. Assim como se tem feito alguns estudiosos, sociólogos e filósofos, estadunidenses e latino-americanos.

Para o ensino médio, questões e reconsiderações similares podem ser colocadas. Pois, podemos indagar sobre quais “problemas filosóficos” tendem a ser mais adequados, no sentido ainda de estimulantes, para, por exemplo, o adolescente brasileiro desenvolver um aprendizado filosófico? Os problemas clássicos da filosofia europeia, ou problemas mais presentes na realidade do aluno, brasileiro no caso, como o do “lugar de fala” refletido pela filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2019), o do “racismo estrutural” desenvolvido pelo também filósofo brasileiro Silvio de Almeida (2018), as questões filosóficas levantadas pelo filósofo indígena Ailton Krenak, entre outros? Esses são problemas de grande dimensão filosófica, que não deixam de manter uma interlocução, ou familiaridade com os problemas filosóficos desenvolvidos pela filosofia ocidental europeia<sup>104</sup>. Não se trata de excluir os filósofos e os problemas filosóficos clássicos da cultura europeia, mas de partir e conferir maior ênfase aos problemas filosóficos e conceitos que emergem da realidade do aluno, e, para “enriquecer” a aprendizagem filosófica, fazer desses problemas um ponto de partida para se alcançar os problemas filosóficos de autores da tradição europeia<sup>105</sup>.

Propondo descolonizar a filosofia brasileira, os autores Gelamo, Garcia e Rodrigues (2022) julgam ser essencial conhecer o contexto de onde emerge um determinado pensamento para compreendê-lo, visto que conceitos e contexto têm uma relação intrínseca que não se pode ignorar. Para eles: “quando o universal passa a substituir as demandas locais, a filosofia cai em uma abstração exacerbada, distanciando o pensamento da vida, e acaba por não ter condições de olhar para os problemas que a afetam (GELAMO; GARCIA; RODRIGUES, 2022, p. 426).

Aparentemente, a questão e proposta que levantamos aqui é de ordem política. Mas é também de ordem pedagógica e didática. Pois, tratar de temas e problemas filosóficos que se referem diretamente à realidade do aluno, pode assim gerar nele maior interesse, ou motivá-lo, podendo assim suscitar maior aprendizagem filosófica. Além disso, podemos destacar ainda que os alunos, não apenas estarão mais familiarizados com esses problemas sobre sua realidade,

---

<sup>104</sup> Entre as referências intelectuais articuladas por esses autores, encontramos muitos filósofos europeus como Foucault, Sartre, Marx, a filósofa Simone de Beauvoir, entre outros. E assim os temas desenvolvidos por aqueles autores (lugar de fala, racismo estrutural, etc.), faz com que eles toquem em temas, ou problemas, como o da existência, do “outro” (alteridade), e o das relações de poder.

<sup>105</sup> Por exemplo, desenvolver um trabalho filosófico com os alunos sobre o problema do “lugar de fala” alcançando e desenvolvendo também o tema das relações de poder. Da Djamila Ribeiro até Foucault, o qual foi uma importante referência para Ribeiro (2019).

como, conseqüentemente, já estarão mais “munidos” de conhecimentos prévios, ainda que da ordem do senso comum, que podem funcionar como ponto de partida para o desenvolvimento de uma reflexão filosófica.

Em suas considerações sobre o essencial da didática, José Carlos Libâneo (2001), insiste na exigência didática, da perspectiva socioconstrutivista, de partir do nível de conhecimentos já alcançados pelo aluno, de sua capacidade atual de assimilação, e do seu ponto de desenvolvimento mental. Libâneo observa (2001, p. 3), contudo, que não existe o aluno em geral, mas o que vive numa sociedade determinada, fazendo parte de um grupo social e cultural também determinado, e isso constituem circunstâncias que interferem na capacidade de aprender, nos valores, motivações e linguagens do aluno, nas palavras do autor: “ou seja, a subjetividade e a experiência sociocultural concreta dos alunos são o ponto de partida para a orientação da aprendizagem” (LIBÂNEO, 2001, p. 3). Trata-se então de uma exigência didática fundamental para o exercício filosófico autêntico do aluno.

Para tanto, retomemos aqui a perspectiva de João Boavida sobre o problema filosófico, o qual contém, segundo o autor, uma “incontornável vertente pedagógica”<sup>106</sup>. De acordo com Boavida (2010, p. 28), para que haja um tratamento filosófico e os problemas sejam sentidos filosoficamente pelo aluno, é preciso, antes de mais nada, uma intervenção pedagógica, pois cabe à pedagogia encontrar o meio de concretizar o acesso à filosofia, à especificidade do seu modo de ser. Isso significa que tanto a motivação para o problema, e sua interpretação e reformulação, como ainda a sua conceptualização, análise e enquadramento, são operações de ordem pedagógica (BOAVIDA, 2010, p. 28).

Tal intervenção pedagógica se aplica tanto para novos problemas filosóficos criados quanto para os problemas da história da filosofia, que foram criados pelos filósofos, mas que só podem voltar a serem problemas filosóficos para outrem, readquirindo assim sua “problematicidade”, se o aprendiz “revitalizar” o problema e vive-lo como seu, o que requer algum processo pedagógico (2010, p. 27).

Neste caso, é preciso que o professor de filosofia opere como um pedagogo. Para Boavida (2010, p. 29), ele precisa fazer com que os alunos vivenciem e sintam os problemas, que os sofram até a necessidade de pensar com paixão sobre eles e estudarem com entusiasmo

---

<sup>106</sup> Ver nosso Capítulo 2.

os filósofos que os estudaram. Somente assim os problemas voltam a adquirir existência filosófica.

Ora, parece razoável imaginar que, para fazer com que os alunos vivenciem e sejam estimulados a ponto de sentir a necessidade de pensar com paixão sobre os problemas, retomando sua dimensão filosófica, pode ser didaticamente mais vantajoso e promissor para o professor, e conveniente para os alunos, que os problemas propostos e tratados sejam problemas que os alunos já vivenciam, de um modo ou de outro, na sua realidade. Segundo Libâneo, o traço mais marcante de uma didática crítico-social, numa perspectiva socioconstrutivista, é “[...] o de atribuir ao trabalho docente o papel de mediação entre a cultura elaborada, convertida em saber escolar, e o aluno que, para além de um sujeito psicológico, é um sujeito portador da prática social viva” (2001, p. 4).

Essa mediação exigida pela perspectiva socioconstrutivista é pertinente para se pensar no aprendizado e na prática filosófica do aluno. Pois, operacionalizar problemas que os alunos consigam identificar na sua vida ou contexto, pode ser uma estratégia de maior “sucesso filosófico”, isto é, com maiores chances de motivar ou suscitar o interesse do aluno para o tratamento filosófico do problema.

Além disso, o tratamento desses problemas pode ser um ponto de partida para que os alunos se sintam motivados, ou adquiram interesse em “revitalizar” os problemas filosóficos mais, por assim dizer, distantes de sua realidade, isto é, os problemas enfrentados na história da filosofia ocidental europeia.

Aparentemente não se trata de nenhuma novidade essas considerações. Muitos autores propuseram “partir da realidade e da cultura do aluno” para tratar dos problemas filosóficos. Ronai Rocha, por exemplo, propõe que “filmes, poemas, romances, situações do cotidiano podem conter e apresentar problemas e situações filosóficas” (2008, p.127). Obiols sugere, por sua vez, o uso desses recursos para contribuir para que o aluno tome consciência do problema filosófico, identificando-o fora da filosofia (2002, p. 128). Inspirado na “pedagogia do conceito” de Deleuze e Guattari (2013), Sílvia Gallo também sugere esses recursos na etapa da “Sensibilização”, que seria o momento didático inicial da sua pedagogia do conceito (GALLO, 2014, p. 96).

Lidia Maria Rodrigo (2014, p. 57) também propõe esses recursos como meios para partir da realidade do aluno. De acordo com a autora, para instaurar uma postura indagadora no aluno,

introduzindo-o a um conhecimento filosófico: “é preciso partir da sua realidade, dos seus modos de vivência e apreensão do real e da sua linguagem, de modo que explicita [...], os nexos entre determinados temas e questões filosóficos e a as indagações que podem suscitar suas próprias vivências e representações” (2014, p. 57). Como ressalta a autora, a realidade do aluno e o uso daqueles recursos consistem numa etapa preliminar, da condição “pré-filosófica” do senso comum, e a articulação da filosofia com o senso comum deve se estabelecer em dois tempos: relação inicial e a subsequente ruptura (2014, p. 58). Mais adiante, ela cita ainda um autor italiano e afirma: “Desse modo, como assinala Pasquale, o ensino de filosofia tem dois pontos de referência, sendo um deles a tradição filosófica e, o outro, a cultura, a linguagem e as crenças próprias da comunidade social em que se insere o estudante [...]” (RODRIGO, 2014, p. 58).

Como podemos notar, não se trata da mesma questão que levantamos a respeito de “partir da realidade do aluno”. Pois, na perspectiva que apresentamos, não se trata de estabelecer nexos entre temas e questões da tradição filosófica com as indagações suscitadas pelas vivências e representações do aluno. Mas de conferir um tratamento filosófico aos problemas ou questões sociais que afetam diretamente o aluno, pois as inconsistências que se pode encontrar nas suas vivências e representações já são elas próprias, por assim dizer, filosóficas se o ensino e aprendizagem filosófico dirigir-se para elas e localizar aí conceitos como “lugar de fala”, “racismo estrutural”, “colonização”, que podem, como já fizeram muitos autores, serem abordados numa perspectiva filosófica. Trata-se menos, arriscaríamos dizer, de “despertar o interesse dos alunos” sobre os problemas filosóficos, para fazer com que estes sejam “seus”, do que “incomodá-los”, provocar, ou “transtorna-los” com problemas filosóficos que já são seus.

É como se estivéssemos propondo uma inversão de sentido: não é o aluno que deve partir, com suas vivências e representações, em direção à tradição filosófica com o auxílio de recursos e do professor, mas é, por assim dizer, a filosofia que deve “chegar” até o aluno, e problematizar filosoficamente suas vivências e representações. Ao menos no início do ensino e aprendizagem da filosofia, talvez, não é o aluno que deveria “sentir” os problemas filosóficos da tradição como se fossem seus, como propõe muitos autores para o professor de filosofia, mas “tomar” os seus próprios problemas conferindo-lhes um tratamento filosófico e pedagógico. Os problemas sociais dos alunos que, obviamente, são suscetíveis de receber essa abordagem filosófica e pedagógica.

É possível, por exemplo, que uma aluna ou aluno brasileiro visualize com mais facilidade, e desenvolva um pensamento crítico sobre a desigualdade social, por meio da problematização de conceitos como o do “lugar de fala” e “racismo estrutural”, do que por meio do tema da “origem da desigualdade entre os homens”, de Jean-Jacques Rousseau. A hipótese que Rousseau oferece para explicar a desigualdade é um recurso insuficiente para o aluno brasileiro atual problematizar sua desigualdade. O que não significa que o ensino de filosofia, é preciso dizer, deva abandonar Rousseau e toda a tradição filosófica, mas de articulá-la ou reconduzi-la em conexão com os problemas filosóficos mais “tocantes” aos alunos.

Não cabe aqui desenvolver mais esse assunto e sugestões para o ensino de filosofia. É preciso, contudo, indagar se o uso inadequado de alguns dos recursos propostos (filmes, poemas, romances), por Rodrigo, Rocha, e outros, para “partir da realidade do aluno”, não poderia mais favorecer a manutenção das desigualdades sociais e culturais dos alunos, denunciada por Pierre Bourdieu, do que democratizar o ensino de filosofia. Se tais recursos não favoreceriam mais o aprendizado filosófico de alunos com determinado “capital cultural”, e pouco efeito produziria para os que não possuem esse capital, especialmente em contextos tão desiguais como o da realidade social brasileira.

A respeito da recepção de toda mensagem para um receptor, como a mensagem vinda dos meios de comunicação, por exemplo, Bourdieu comenta que:

Como toda mensagem é objeto de uma recepção diferencial, segundo as características sociais e culturais do receptor, não se pode afirmar que a homogeneização das mensagens emitidas leve a uma homogeneização das mensagens recebidas, e, menos ainda, a uma homogeneização dos receptores. É preciso denunciar a ficção segundo a qual “os meios de comunicação de massa” seriam capazes de homogeneizar os grupos sociais, transmitindo uma “cultura de massa” idêntica para todos e idênticamente percebida por todos (BOURDIEU, 1998, p. 61).

Não podemos esperar então que todos os alunos recebam homogeneamente as mensagens que se esperam transmitir com o uso daqueles recursos para a problematização e sensibilização deles para os problemas filosóficos. Especialmente, em uma realidade escolar com a do Brasil, que pode apresentar diferenças sociais e culturais significativas entre os alunos. Por isso, é preciso avaliar bem o uso desses recursos, e utilizá-los de acordo com o contexto e com as diferenças entre os alunos.

Aparentemente, com essas considerações sobre quais problemas filosóficos e sobre a tensão entre o filosofar e a tradição filosófica, acabamos por nos deslocar um tanto do tema que inicialmente nos propusemos tratar. Entretanto, além da importância que julgamos ter essas questões que tratamos, tais apontamentos que levantamos pretendem conferir destaque às questões pedagógicas, e procuram conceder maior visibilidade no ensino de filosofia para aquele que aprende, ou seja, para o aluno. São questões, portanto, que demandam pedagogias e outros conhecimentos necessários, além do “filosófico”, para o ensino de filosofia.

Retomemos assim as reflexões de Guillermo Obiols, autor que reconheceu a pertinência de algumas teorias pedagógicas para o ensino de filosofia. Obiols (2002) articulou algumas teorias pedagógicas com a perspectiva filosófica sobre o ensino de filosofia, isto é, da perspectiva extraída dos filósofos clássicos, os quais relacionam “aprender filosofia” com “aprender a filosofar”, e também com a sua proposta de “modelo formal” para o ensino de filosofia. Pois, Obiols julga “[...] que há ao menos três ideias ou teorias pedagógicas importantes em nossos dias que são compatíveis e complementares às ideias sobre o ensino e a aprendizagem de filosofia que surgem da própria filosofia”<sup>107</sup> (OBIOLS, 2002, p. 103).

A primeira teoria pedagógica que Obiols relacionou com o ensino de filosofia é a “teoria dos conteúdos”, desenvolvida por César Coll e seus colaboradores (1998), cujas teses apresentadas são reconhecidamente inspiradas nas ideias construtivistas do ensino e da aprendizagem. Obiols julga que nesta teoria pode-se ler a postura filosófica que, segundo ele, está expressa nos clássicos (2002, p. 105).

Para tanto, Obiols parte do entendimento de que se há um processo de ensino de filosofia, o qual deve apontar para facilitar que se produza uma “aprendizagem filosófica”. E, a respeito dessa aprendizagem, o autor argumenta que:

[...] os clássicos<sup>108</sup> estabeleceram firmemente que esta aprendizagem é uma aprendizagem inseparável de um conteúdo e de uma forma, que se trata de aprender filosofia e de aprender a filosofar e que apenas se aprende a filosofar estudando filosoficamente a filosofia efetivamente existente (OBIOLS, 2002, p. 104).

---

<sup>107</sup> Em nota, Obiols adverte que não se trata aqui de fazer com que essas ideias ou teorias fundamentem um modelo de ensino de filosofia, mas apenas oferecer algum apoio ao modelo (Obiols, 2002, p. 103).

<sup>108</sup> Lembremos que os clássicos, os quais Obiols se refere, seriam sobretudo Kant e Hegel, mas também, de certo modo, Sócrates, Aristóteles e Platão (ver pp. 94-95).

Partindo desse vínculo entre “aprender a filosofar” com o “aprender filosofia”, estabelecido pelos filósofos clássicos, Obiols estabelece, por sua vez, sua primeira premissa, a qual é constituída, ou se desdobra em duas negações. Em primeiro lugar: “negamo-nos a ensinar filosofia como uma série de conceitos, teorias ou histórias, como uma série de ‘resultados’ obtidos pelos filósofos para enfeitar uma ‘cultura geral’” (OBIOLS, 2002, p. 104). E ainda, o autor nega também “à saída fácil de ‘ensinar a pensar’ no vazio ou, o que dá no mesmo, a pensar a partir do leal saber e entender de cada um” (2002, p. 104).

Em concordância com esta premissa, Obiols relaciona então a postura, expressa nos clássicos, de que a aprendizagem filosófica consiste em aprender filosofia e aprender a filosofar, isto é, de que se trata de uma aprendizagem inseparável de um conteúdo e de uma forma, com as teses desenvolvidas por César Coll *et al.*

Na verdade, a principal tese de Coll *et al.* parte da importância atribuída aos conteúdos do ensino e à aprendizagem pela Reforma do sistema educacional nos anos 90 em seu país (Espanha) (COLL *et al.*, 1998, p. 09). Nessa perspectiva, os conteúdos não se restringem aos fatos e conceitos a serem ensinados, mas abarcam também os procedimentos e as atitudes, valores e normas. Pois, nas propostas curriculares da Reforma, segundo Coll, “considera-se que os *fatos e conceitos* são somente um tipo de conteúdos e que juntamente com eles devem ser levados em consideração os outros tipos de conteúdos [...], ou seja, *os procedimentos e as atitudes, valores e normas*” (1998, p. 14-15).

Há, portanto, três tipos de conteúdo importantes para o ensino e aprendizagem escolar, de acordo com a Reforma e com a tese de Coll, que podem ser designados como: *conceituais, procedimentais e atitudinais*. A partir dessa concepção sobre os conteúdos, Coll e seus colaboradores desenvolvem as seguintes teses apresentadas por Obiols:

“a) Os conteúdos designam o conjunto de saberes ou formas culturais cuja assimilação e aprovação pelos alunos e alunas considera-se essencial para seu desenvolvimento e socialização; b) Os conteúdos não são apenas os fatos e os conceitos a serem ensinados, mas abarcam também os procedimentos e as atitudes, valores e normas. Em definitivo, há três tipos de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais; c) A aprendizagem significativa destes conteúdos pelos alunos implica em desenvolver atividades para que os mesmos possam construir significados e atribuir sentido ao que aprendem”. (OBIOLS, 2002, p. 105).

Assim, a relação que Obiols estabeleceu entre a aprendizagem filosófica e a tese de Coll sobre os conteúdos, sucintamente, se faz por meio da correspondência entre “aprender filosofia”

com o aprender os “conteúdos conceituais”, pois, nas palavras de Obiols: “Aprender filosofia pode ser entendido como aprender conteúdos conceituais filosóficos (compreender criticamente conceitos filosóficos, métodos filosóficos, teorias filosóficas, desenvolvimentos históricos da filosofia, etc.)” (2002, p. 106). E, por outro lado, a correspondência entre “aprender a filosofar” com o “aprender conteúdos procedimentais e atitudinais”. Uma vez que, de acordo com Obiols:

Aprender a filosofar poderia ser aprender conteúdos procedimentais e atitudinais filosóficos, ou desenvolver procedimentos e atitudes filosóficos (aprender a filosofar é aprender a praticar métodos filosóficos, exercícios filosóficos, técnicas filosóficas, hábitos, disposições e valores filosóficos; é um aprender a ler filosofia criticamente, a detectar pressupostos, a reconstruir argumentos, a confrontar teses filosóficas, a emitir um juízo próprio e fundamentado sobre questões filosóficas, desenvolver atitudes de tolerância e de discussão racional de ideias filosóficas, etc.) (OBIOLS, 2002, p. 106).

Entretanto, Obiols faz algumas ressalvas a respeito desta relação de correspondência entre a aprendizagem filosófica e a teoria dos conteúdos. É necessário, segundo ele, efetuar alguns esclarecimentos e algumas ampliações sobre a aprendizagem filosófica. Pois Obiols observa que os “conteúdos conceituais filosóficos (aprender filosofia) remete a um ou outro dos múltiplos territórios filosóficos” (OBIOLS, 2002, p. 107), podendo ser a um período histórico da filosofia, um problema filosófico, uma obra filosófica, os textos filosóficos, etc. Assim, seria necessário organizar uma sequência que favoreça a aprendizagem. Já o “aprender a filosofar ou aprender procedimentos e atitudes” remete a práticas plurais, que se multiplicam conforme os métodos e condutas filosóficas, e os quais não apenas se diferenciam, mas se contrapõem segundo distintas escolas ou posturas filosóficas (2002, p. 107). Como adverte o autor: “sucede que os procedimentos filosóficos mais gerais prolongam-se em variados métodos específicos desenvolvidos por diferentes correntes filosóficas” (OBIOLS, 2002, p. 107-108).

Obiols propôs também que há uma relação entre o Construtivismo, concebendo-o num sentido mais geral, com o ensino de filosofia (2002, p. 108). Ele procurou demonstrar como que a aprendizagem filosófica, isto é, a aprendizagem que conjuga o *aprender filosofia* com o *aprender a filosofar*, é compatível com a pedagogia ativa, com as concepções construtivistas da aprendizagem e do ensino e com a ideia da “aula-oficina”, encontrando nelas respaldo, e recursos para se enriquecer enquanto prática (2002, p. 113).

O autor retomou aqui, nesta sua proposta de relacionar o ensino de filosofia com o Construtivismo, a sua definição de ensino de filosofia “como um processo que se propõe a facilitar a aprendizagem filosófica em um determinado contexto” (OBIOLS, 2002, p. 108).

Retoma também suas considerações sobre as relações conflitantes entre a filosofia e seu ensino. Ele relembra então a postura de alguns filósofos que desprezam o ensino da filosofia<sup>109</sup>, entendendo este como um malefício ou obstáculo para a prática filosófica propriamente. Entretanto, ao lado dessa postura há uma longa tradição filosófica que não dissocia o ato de filosofar do de ensinar. De acordo com autor:

Esta tradição inicia-se com Sócrates, mestre-filósofo em quem não se pode distinguir o ato de filosofar do ato de ensinar, nem o de ensinar do de filosofar, prolonga-se nas práticas que, desde a antiguidade até o presente, reúnem mestres e discípulos no trabalho filosófico na forma de um cenáculo, um gabinete ou uma oficina de pensamento [...] (OBIOLS, 2002, p. 108).

Segundo Obiols, a expressão dessa ideia e prática de ensino na universidade contemporânea pode ser a do seminário de pesquisa, pelo qual se desenvolveria um trabalho filosófico onde professor e alunos estariam envolvidos ativamente. Assim, conforme o exemplo de Obiols: “O professor coloca uma discussão franca e aberta do tema e de sua perspectiva, pede perguntas e comentários [...] sugere atividades para que os estudantes realizem: resenhar criticamente as fontes e a bibliografia..., reconstruir argumentos, comparar teses, tirar conclusões etc.” (2002, p. 110-111).

Por fim, Obiols compara esta prática do seminário de pesquisa com aquela tradição do ensino de filosofia, e com as teorias pedagógicas modernas, em especial, o Construtivismo. O autor traça ainda um breve panorama da pedagogia moderna, relacionando-a com a aprendizagem filosófica, concebida por ele como uma “aprendizagem integral”, e que, devido à importância desse panorama para os argumentos de Obiols, os reproduziremos aqui:

Esta prática do ensino de filosofia, que tem antecedentes tão remotos como o diálogo socrático ou a disputa sobre as questões controversas nas universidades medievais, encontra atualmente um respaldo na pedagogia ativa, nas concepções construtivistas da aprendizagem e do ensino e na ideia da aula-oficina. Com efeito, ao longo do século XX, a partir de figuras como John Dewey ou dos estimuladores da “escola nova”, a pedagogia realizou uma crítica das ideias pedagógicas tradicionais que colocavam um estudante passivo que como extremidade de uma cadeia de transmissão deveria incorporar os conhecimentos dos livros e a palavra do professor. De forma complementar, as teorias construtivistas da aprendizagem, de Piaget em diante, enfatizaram que não se aprende vendo, mas perguntando, que a aprendizagem significativa supõe uma assimilação do real e uma reconstrução no sujeito dos conhecimentos anteriores, que um conhecimento novo e significativo deve

---

<sup>109</sup> Como já havia observado Obiols, essa postura que despreza o ensino de filosofia entende o ensino como a prática da fala, da explicação (a aula expositiva somente), e uma prática rotineira e repetitiva. Como escreve o autor: “A filosofia que despreza a prática do ensino filosófico concebe a este último como um ensino repetitivo e rotineiro” (OBIOLS, 2002, p. 108).

complementar, modificar ou descartar drasticamente um conhecimento anterior. [...]A pedagogia ativa, o construtivismo e a ideia da aula-oficina confluem entre si e com a ideia de um ensino e uma aprendizagem da filosofia do tipo que desenvolvemos acima. Como a filosofia é uma busca permanente na qual deve colocar-se cada estudante, como a filosofia é um saber inacabado e como não há pessoa que não tenha desenvolvido de um modo mais ou menos embrionário, mais ou menos claro, mais ou menos articulado, algum conjunto de ideias filosóficas, a aprendizagem da filosofia, quando é uma aprendizagem integral nos termos que desenvolvemos antes, resulta de um processo ativo de construção e reconstrução permanente das ideias em que se ratificam, retificam, descartam ou se enriquecem as ideias iniciais. Este processo de aprendizagem da filosofia pode ser estimulado por uma perspectiva construtivista de educação filosófica (OBIOLS, 2002, p.111-113).

Como já apontamos, Obiols desenvolve a partir dessas considerações um “modelo formal geral” para o ensino e aprendizagem filosóficos. No que diz respeito ao “processo de aprendizagem filosófica”, o modelo se apoia assim na teoria pedagógica dos conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) de Coll et al. (1998). Isto é, para que haja a aprendizagem filosófica integral (aprender filosofia e a filosofar), é preciso que se aprendam os conceitos, procedimentos e atitudes filosóficas (OBIOLS, 2002, p. 120-121)<sup>110</sup>.

Quanto ao “processo de ensino filosófico” desse “modelo formal geral”, quanto à parte desse modelo que se refere ao ensino de filosofia e a suas estratégias didáticas, Obiols a apresenta dividindo-a em três momentos: início, desenvolvimento e encerramento (2002, p. 121). Estes momentos, seja de um curso, unidade ou aula, são colocados didaticamente por Obiols como sendo “um início problematizante, um desenvolvimento analítico e um encerramento sintético” (2002, p. 121).

O “início problematizante” do modelo, portanto, é o momento de colocar um problema ou questão filosófica, com o intuito de desenvolver um trabalho, por parte do professor, com ações necessárias para que “os estudantes façam seu esse problema ou questão filosófica: trata-se de problematizar o problema, de provocar a perplexidade e despertar o interesse frente àquilo que será objeto de tratamento” (OBIOLS, 2002, p.122). Quanto ao momento do desenvolvimento, é o momento no qual, basicamente, os alunos devem discutir as possíveis “soluções” que eles mesmos levantaram e superá-las, analisando e compreendendo as soluções

---

<sup>110</sup> Obiols representa graficamente seu modelo formal geral para a aprendizagem e ensino filosóficos (2002, p. 120).

e respostas, encontradas na história da filosofia, que possam haver gerado a questão (2002, p. 122)<sup>111</sup>.

Devemos ressaltar ainda que esse “modelo formal geral” desenvolvido por Obiols, segundo ele, pode ser aplicado a um curso organizado em torno de qualquer seleção de problemas filosóficos a serem considerados (2002, p. 125). E, como já apontamos, trata-se de um modelo que se pretende emancipador, para estudantes e professores, no qual a aula deve se converter num local de ensino e de produção filosófica (OBIOLS, 2002, p. 125).

Embora Obiols tenha reconhecido que seu modelo formal requer que se façam precisões, isto é, cuidados específicos segundo os distintos níveis ou circunstâncias de ensino (2002, p. 125), e assim ele apresentou suas considerações para cada nível escolar, podemos apontar algumas insuficiências em suas sugestões didáticas e considerações sobre a aplicação do seu modelo no nível secundário. O que não significa que julgamos o modelo de Obiols incapaz de obter importantes “resultados filosóficos” na educação secundária. Pelo contrário, especialmente aplicado a alunos com certo “capital cultural”, o modelo e as estratégias de Obiols pode conduzi-los, assim julgamos, a uma considerável “aprendizagem filosófica significativa”.

Entretanto, parece-nos importante destacar alguns pontos que César Coll e seus colaboradores (1998) desenvolveram, julgando-os como fundamentais para a “aprendizagem significativa”<sup>112</sup>. São pontos, ou considerações, que Obiols talvez não tenha dado a devida atenção, embora seu modelo seja inspirado e organizado conforme a teoria dos conteúdos desenvolvida por aqueles autores.

No capítulo sobre a aprendizagem e ensino de conceitos, Juan Ignacio Pozo (1998), um dos autores colaboradores de Coll, argumenta sobre a necessidade de haver certas condições para que haja a “aprendizagem significativa” dos conceitos (POZO, 1998, p. 35). Visto que

---

<sup>111</sup> Para tanto, os alunos devem realizar uma série de tarefas, segundo Obiols, como analisar, leitura e comentário de textos filosóficos, estudo da história da filosofia, comparar textos, fazer rascunhos, tirar conclusões, fazer uso das fontes filosóficas ou bibliografia secundária, etc. (2002, p. 123). Neste momento ainda, os alunos devem apresentar suas produções, rascunhos e argumentos, e o professor deve discutir e contribuir com os argumentos e resultados obtidos (Obiols, 2002, p. 124). Por fim, segundo Obiols, o momento do encerramento é o de recapitular o caminho percorrido, momento de síntese de todo o trabalho, e de avaliação das aprendizagens e do ensino (2002, p. 124).

<sup>112</sup> A “aprendizagem significativa”, na concepção dos autores, é a que se pretende com o ensino dos diferentes tipos de conteúdos (em suma, os conceituais, procedimentais e atitudinais). Ela vem substituir a concepção transmissiva e cumulativa da aprendizagem. E a aprendizagem significativa ocorre, segundo os autores, quando os alunos, ao invés de memorizar dados ou informações, passam por um processo de “construção de significados” e “atribuição de sentido” àquilo que aprendem (Coll, 1992, p. 14).

compreender é mais complexo que memorizar, para que o aluno compreenda então o material a ser ensinado, segundo Pozo, “é necessário que tanto o material quanto o aluno que precisa aprendê-lo preencham certas condições” (1998, p. 35).

Quanto às condições que o material de aprendizagem deve atender para ser melhor compreendido, trata-se, em primeiro lugar, que o material esteja internamente organizado, de modo que cada parte desse material mantenha uma conexão lógica ou conceitual com as outras partes (POZO, 1998, p. 37). Além disso, é conveniente também que, no caso de textos e discursos expositivos, tenha-se cuidado para que a terminologia e o vocabulário empregado não sejam muito difíceis para o aluno, pois, além do problema conceitual, que consiste nas dificuldades para atribuir significado a termos conhecidos, haveria também o problema terminológico ou de vocabulário (POZO, 1998, p. 37). Os alunos, admite Pozo, precisam ir adquirindo um certo vocabulário específico das matérias, mas, como ele observa, “essa aprendizagem deve ser progressiva, evitando que sejam introduzidos em um mesmo material muitos termos novos, já que assim seria mais difícil que o aluno estabelecesse relações significativas entre eles e, portanto, impediria a sua compreensão” (POZO, 1998, p. 37).

Relacionadas a essas condições necessárias do material de aprendizagem estão também as condições dos alunos. Visto que a dificuldade terminológica não se encontra no texto ou na exposição, as condições do material não podem ser analisadas isoladamente das características dos alunos. É preciso, portanto, levar em consideração o aluno, a quem o material é direcionado (POZO, 1998, p. 37).

As condições dos alunos que Pozo se refere consistem, basicamente, nos seus “conhecimentos prévios”. É uma condição indispensável, segundo o autor (POZO, 1998, p. 38) para que haja uma aprendizagem significativa, que o aluno possa relacionar o material de aprendizagem com os seus conhecimentos prévios, isto é, com a estrutura de conhecimentos de que já dispõem. De acordo com Pozo: “dessa forma, juntamente com uma predisposição ou motivação favorável para a compreensão e os esforços que isso requer, uma condição essencial da aprendizagem de conceitos será que eles se relacionem como os conhecimentos prévios dos alunos” (1998, p. 38).

Trata-se aqui, portanto, de um ponto importante para se pensar na aprendizagem significativa de conceitos filosóficos, que estes devem se relacionar com os conhecimentos prévios dos alunos, para que haja então sua efetiva compreensão. No entanto, essa condição

não foi abordada por Obiols no seu modelo. Mas não é só ele. Em geral, no nosso entendimento, os autores sobre o ensino de filosofia não costumam dar a devida atenção para esse ponto.

Entretanto, o descuido com esse importante momento didático pode ser crucial para o insucesso na “aprendizagem significativa” dos conceitos filosóficos. Pois, essa aprendizagem pode converter-se em “aprendizagem memorística”, se os conceitos ou informações a serem ensinadas não se conectarem aos conhecimentos que o aluno já dispõe. É preciso “ativar” esses conhecimentos com os que serão ensinados para que haja a compreensão destes últimos. Como explica Pozo, referindo-se ao aprendizado de conceitos científicos:

Sejam de um tipo ou de outro, o certo é que, para que os alunos compreendam os conceitos científicos que se procura ensinar-lhes na escola, é necessário partir dos seus conhecimentos prévios. Essa, como veremos, é uma diferença essencial entre aprendizagem memorística e a aprendizagem significativa. Na verdade, quando as atividades de aprendizagem/ensino não são dirigidas deliberadamente a ativar conhecimentos prévios nos quais apoiar essa compreensão, é muito provável que os alunos sejam incapazes, por si mesmos, de estabelecer uma relação entre informação nova e seus conhecimentos prévios [...] – com o que a compreensão será impedida e os alunos se orientarão para a aprendizagem literal ou memorização [...] (POZO, 1998, p. 43).

O que Obiols e outros autores sobre o ensino de filosofia propõem, no entanto, como estratégia didática que mais se aproximaria da “ativação” dos conhecimentos prévios dos alunos é o uso de recursos tecnológicos e culturais (filmes, poemas, textos jornalísticos, etc.). Entretanto, como apontamos, são recursos que tem a finalidade de problematizar, ou “sensibilizar” os alunos para que eles percebam e se interessem por problemas (filosóficos) que podem lhes ser muito distantes. Isto é, são problemas, com seus temas e conceitos que podem não ativar, mesmo com o uso desses recursos, nenhum conhecimento prévio. Neste caso, os recursos funcionariam, eles próprios, como conhecimentos prévios, adquiridos para que os alunos compreendam o problema filosófico. Esses recursos podem ser usados, como afirma Obiols, “[...] com o propósito de que os estudantes façam seu o problema que será tratado” (2002, p. 122). Se o problema é alheio ao aluno, é preciso verificar se ele tem, digamos assim, potencial para ativar algum conhecimento prévio daquele, e usar estratégias didáticas para conseguir essa ativação. Por isso, no nosso entendimento, aqueles recursos podem ser insuficientes para a problematização e para a aprendizagem significativa.

### 4.3 Outras reflexões sobre o ensino de filosofia com as teorias pedagógicas e uma crítica descolonizadora

Não caberia aqui fazer uma exposição, ou apresentação exaustiva das reflexões sobre o ensino e aprendizagem da filosofia e do “filosofar” articulados, ou alicerçados nas teorias pedagógicas modernas, e mais especificamente, nas ciências da educação. Desde o advento, no século XX, da chamada “Escola nova”, das ciências da educação, e das teorias pedagógicas construtivistas com seus “métodos ativos”, inúmeros autores de diferentes localidades desenvolveram reflexões e propostas didáticas para o ensino de filosofia inspirados nessas novidades do campo da educação e da pedagogia. Certamente, muitos desses trabalhos podem ter nos escapado. Contudo, faz-se pertinente apontarmos mais alguns desses trabalhos, além dos que já analisamos aqui, a fim de que possamos dimensionar melhor a importância que o pensamento pedagógico moderno teve para se repensar o ensino de filosofia.

Retomemos assim as reflexões e propostas de Luis Cifuentes e José M. Gutiérrez (1997), mais especificamente de um de seus colaboradores, o autor Ignacio Izuzquiza, que propõe três teorias para se pensar o papel da Filosofia no ensino médio: a denominada “teoria da observação”, a da “tradução”, e a da “simulação” (IZUZQUIZA, 1997, p. 77). Isto é, na proposta desse autor, o ensino de filosofia deve operar sob esses três fundamentos conceituais (1997, p. 80).

A respeito da “teoria da observação”, por exemplo, para ser adequada, ela deve se encontrar na etapa inicial do ensino e, sobre a sua constituição, Izuzquiza afirma que: “sua elaboração, importante na atualidade, supõe combinar *importações teóricas de diferentes disciplinas*<sup>113</sup>: psicologia cognitiva, cibernética, teoria de decisões, teoria de sistemas, teoria do desenho, etc.” (1997, p. 79). Trata-se assim de uma teoria construída a partir das ciências da educação desenvolvidas no século XX.

As outras duas teorias propostas por Izuzquiza incidem, segundo o autor, sobre o discurso filosófico, que é, portanto, o objeto da simulação e da tradução” (1997, p. 80). Essas três teorias devem funcionar como “fundamentos conceituais” que vão estruturar um curso de introdução à Filosofia no ensino médio. Assim, o professor tem por função observar e traduzir, isto é, observar as condições concretas do ensino, e as materiais, sociais e temporais (1997, p.

---

<sup>113</sup> Grifo do autor.

82), e ainda traduzir o discurso filosófico para que os alunos possam considerar seus elementos e compreender seus conteúdos (1997, p. 80). Com essas operações, o professor deve ser um filósofo que leva a cabo a atividade filosófica, e para isso ele deve ser um “criador de estímulos conceituais”, ou então, como define Izuzquiza, “*o professor de filosofia será um criador de situações, um produtor de estímulos, nas quais se estruturam situações de simulação e tradução*”<sup>114</sup> (1997, p. 80).

Essa “situação de simulação” do discurso filosófico deverá ser exercida pelos alunos, de modo que, com aquelas funções do professor de filosofia, ou seja, com as operações de observação, simulação e tradução, a aula de filosofia se converta em um “laboratório conceitual”, com os alunos estimulados a simular os filósofos e seus discursos. Como explica Izuzquiza:

Minha proposta defende que um curso de introdução à Filosofia se transforme num curso onde se exercite a operação teórica da observação, se realize a simulação do discurso filosófico já constituído, e se trabalhe segundo as normas da simulação, por parte dos alunos, do comportamento de um filósofo técnico. Todo isso se resume na consideração da aula de Filosofia como um “*laboratório conceitual*”<sup>115</sup>, o qual deve ser entendido como uma figura teórica, ou conceitual, que traduz propostas bem concretas da teoria do conhecimento (IZUZQUIZA, 1997, p. 82-83).

Está claro que Izuzquiza se apoia nas teorias e ciências da educação, com sua proposta de transformar a aula de filosofia em um “laboratório conceitual”, estruturado, por sua vez, nas teorias da observação, simulação e tradução. Nessa proposta de “simular o discurso filosófico”, ele leva em consideração ainda a relação existente entre a experiência cotidiana do aluno e o modo como se trabalha, ou deve trabalhar em um curso de Filosofia (1997, p. 81). Sobre essa relação, Izuzquiza afirma que: “trata-se de um *tema conflitivo*, sobre o qual não parece haver existido um trabalho conceitual específico, se excetuarmos os trabalhos – amplamente conhecidos, mas utilizados parcialmente – da psicologia cognitiva (por exemplo, Piaget e Vygotsky)” (IZUZQUIZA, 1997, p. 81).

Cifuentes, expondo a concepção geral de seu livro, afirma que para o objetivo de que “os alunos aprendam a filosofia e a filosofar”, não se defende aqui uma única teoria psicológica da aprendizagem e do ensino, mas sim, como ele afirma, “[...] defendemos uma série de *critérios psicopedagógicos*, cujo segmento e adoção nos parecem necessários para ensinar ou

---

<sup>114</sup> Grifo do autor.

<sup>115</sup> Grifo nosso.

aprender filosofia com certo êxito” (CIFUENTES; GUTIÉRREZ, 1997, p. 91). Ele defende para a didática da filosofia um pluralismo filosófico, e um certo “ecletismo metodológico”, o que consiste na articulação, ou combinação de diferentes teorias, sejam as provenientes das ciências da educação, como as de Piaget e Ausubel, sejam as da própria filosofia, como a de Dewey. A razão desse pluralismo e ecletismo é, segundo Cifuentes, “[...] porque todos os métodos e modelos didáticos são adequados se são utilizados corretamente dentro de um determinado contexto de ensino e aprendizagem” (1997, p. 94).

Como exemplo desse ecletismo, Cifuentes menciona o modelo didático apresentado por Mathew Lipman e seus colaboradores. Esse modelo do filósofo norte-americano, segundo Cifuentes, consiste numa síntese de diferentes teorias, como as de Piaget, Kohlberg, Peirce e Dewey (1997, p. 95). Cifuentes justifica ainda que o “ecletismo metodológico” provém de uma característica da filosofia, que é o seu pluralismo. Como afirma o autor: “este *ecletismo metodológico* surge precisamente de um pressuposto filosófico fundamental: a aula de filosofia é um reflexo do *pluralismo filosófico da tradição do pensamento ocidental*, desde a Grécia até os nossos dias” (CIFUENTES e GUTIÉRREZ, 1997, p. 95). Disso, ele conclui, em seguida: “portanto, não pode haver um modelo fixo, único e universal de didática da filosofia, porque não tem existido na história da filosofia [...]; na aula de filosofia, o aluno deverá investigar conforme seu nível, mas como um filósofo, simulando a atividade conceitual dos grandes filósofos que tem estudado” (1997, p. 95-96).

Outro trabalho produzido na Espanha que merece destaque aqui é o intitulado *Método activo: una propuesta filosófica* (1985), escrito conjuntamente por M. L. Dominguez Reboiras, e B. Orio de Miguel. Para os autores, está claro que o “método ativo” é o mais adequado para a filosofia; sem um método como o ativo, poderíamos nos restringir a palavras vazias, sem sentido. Nas palavras dos autores: “com o método ativo, tratamos de encontrar o canal adequado para que a mensagem filosófica entre o emissor e o receptor discorra com fluidez” (DOMÍNGUEZ REBOIRAS e ORIO de MIGUEL, 1985, p. 26). Pois, continua os autores, “só assim, há discurso filosófico; no contrário, há pura *logomaquia* sem sentido, palavras vazias ou enteléquias abstratas que se perdem no ar, sem poder, ao menos, convertê-las em objeto decorativo” (1985, p. 26).

Embora o objetivo desse método seja proporcionar as condições para que os alunos (adolescentes) do ensino secundário ativamente desenvolvam um aprendizado filosófico, ou seja, que aprendam a filosofar, todo o trabalho a ser desenvolvido pelo método, como reconhece

os autores (1985), é interdisciplinar. Os autores não apenas se inspiram em diferentes ciências, como defendem com veemência em sua proposta a necessidade de alguns conhecimentos científicos, como os da biologia, da física e das ciências humanas, operando como ponto de partida para se alcançar a abstração filosófica. Logo no início, eles argumentam que: “se a Filosofia em sua origem é o saber-mãe a partir do qual se iniciam todos os demais, hoje ela também não pode desenvolver-se a margem das distintas ciências, sob pena de ser convertida em um conjunto de puras e abstratas elocubrações vazias” (1985, p. 13).

O estudo e compreensão de alguns conhecimentos das ciências biológicas, por exemplo, são indispensáveis na proposta dos autores, pois elas fornecem uma das mais importantes contribuições para a compreensão do homem (1985, p. 13). Assim, para os autores: “o perigo real de cair em reducionismos filosoficamente não admissíveis, não pode nos dispensar de incorporar na Filosofia as investigações das ciências biológicas” (1985, p. 14). Baseados em alguns conhecimentos biológicos, como o de que os seres-vivos nascem com os conhecimentos necessários para interagir-se com seu entorno, e este por sua vez é necessário para a sua sobrevivência, os autores estabelecem assim o primeiro princípio teórico de seu trabalho filosófico: “o saber/aprendizagem é uma *necessidade vital* para o homem, porque garante sua integração com o entorno, e com ele sua sobrevivência. Esquecer este princípio e suas múltiplas consequências, tanto filosóficas como didáticas, nos levaria necessariamente ao fracasso” (1985, p. 15).

Outra ciência indispensável para a proposta de método ativo e programa de Reboiras e Miguel é a Psicologia, como ciência fundamental para o professor conhecer a adolescência, ou seja, seus alunos. Sendo um método direcionado e tendo como principal agente o aluno, os autores concebem assim como fundamental que o professor tenha um bom conhecimento dos seus alunos adolescentes. Sem esse conhecimento, e sem buscar conectar Filosofia e vida de modo que os alunos sintam interesse ou queiram aprendê-la, os objetivos do método não serão alcançados. Como afirma os autores: “devemos nos esforçar para conhecer quais são seus centros de interesses, quais problemas ocupam, a nível vital, seu espaço interior. Caso contrário, nosso esforço será inútil, e se o estudo/aprendizagem não é desejado, não faremos mais do que reforçar seu rechaço [...]” (1985, p. 21). Daí a necessidade de se recorrer à psicologia, como afirma os autores em seguida: “por isto, um professor de Ensino Médio necessita possuir conhecimentos de Psicologia, e, sobretudo, necessita saber qual é o estado de desenvolvimento de um adolescente e seus principais problemas” (1985, p. 21).

Aqui no Brasil, Ronai Pires da Rocha (2008), também defende como indispensável ter um conhecimento dos adolescentes por meio da psicologia, e de outras ciências, para se pensar e exercer o ensino de filosofia. Conseqüentemente, ele vai propor um pensamento sobre a didática da filosofia tomando por referências teorias científicas e pedagógicas.

Para Rocha, é trivial que o ensino de filosofia nos remete a uma discussão empírica do campo da didática. O que nos leva a perguntar sobre quais instrumentos teóricos dispomos para tratar do tema, isto é, sobre o que sabemos de teorias de aprendizagem, das crianças e adolescentes, e por fim dos conteúdos relevantes para a situação de ensino e aprendizagem provenientes da psicologia, antropologia, sociologia, linguística, etc. (Rocha, 2008, p. 128). Pois, como afirma o autor: “cada um que pretende discutir o ensino de Filosofia deve ajustar suas contas com esses saberes, pois são eles que, explícitos ou não, determinam nossas atitudes e posições nessa área” (2008, p. 128)<sup>116</sup>.

Assim, para fazer algumas projeções didáticas para o ensino de filosofia, Rocha apresenta a teoria pedagógica chamada de Teoria dos Campos Conceituais, desenvolvida por Gerard Vergnaud (1990), para pensar a aprendizagem da matemática, e usada por outros autores para pensar na aprendizagem de outras ciências. Trata-se de uma teoria que pode ser caracterizada, segundo Rocha, “[...]como uma teoria sobre a conceitualização da realidade, uma teoria *psicológica* dos conceitos, que procura estudar as filiações e rupturas entre conhecimentos, do ponto de vista dos conteúdos conceituais de cada área do conhecimento humano [...]” (2008, p. 130).

A Teoria dos Campos Conceituais (TCC) é de inspiração construtivista, mais precisamente da psicologia do desenvolvimento cognitivo, e também se baseia em alguns estudos da filosofia da linguagem e da lógica. Segundo Rocha, ela tem ao menos três fontes: os estudos de Vygotsky, de Piaget, de Frege no campo da lógica, e com outros autores como importantes para o seu desenvolvimento, como Henry Wallon (Rocha, 2008, p. 130-131). A TCC tem como principais aspectos ainda, isto é, o “campo conceitual” é formado pelos conceitos, situações, procedimentos e representações (Rocha, 2008, p. 143). Na definição do

---

<sup>116</sup> Já vimos aqui que, coerente com essa exigência didática de se conhecer as etapas da vida e os conhecimentos científicos a respeito delas e sobre aprendizagem, Rocha distinguiu e defendeu diferentes “guias” para o ensino de filosofia conforme a etapa da vida. Esses guias correspondem aos três eixos, ou dimensões da filosofia (história, problemas e método) que Rocha distinguiu (2008, p. 122). Por exemplo, o guia para o ensino de filosofia na adolescência, na concepção e caracterização que Rocha faz dessa idade da vida, como vimos, é a dimensão dos problemas filosóficos (2008, p. 123).

próprio Vergnaud: “um campo conceitual é um conjunto de *situações* cujo domínio progressivo exige uma variedade de conceitos, de procedimentos e de representações simbólicas, em estreita conexão” (VERGNAUD, G. apud ROCHA, 2008, p. 135).

Rocha faz assim uma breve investigação das possíveis projeções e desdobramentos desses quatro aspectos da TCC (conceitos, situações, procedimentos e representações) para se pensar o ensino de filosofia. Antes, ele faz a apresentação desses aspectos, e observações sobre a psicologia do desenvolvimento cognitivo (Vygotsky e Piaget), importantes para o ensino de filosofia.

Não cabe aqui retomarmos integralmente essa apresentação e observações de Rocha sobre a TCC e as outras teorias da psicologia. Mas devemos destacar, brevemente, a concepção de conceito na TCC, com suas implicações para a filosofia. Como podemos ver na definição de campo conceitual, os conceitos são formados a partir das situações; é “o conjunto de situações que dão sentido ao conceito” (ROCHA, 2008, p. 132). Em outra definição de Vergnaud, “um campo conceitual é um conjunto de situações cujo tratamento exige o recurso de conceitos de natureza distintos [...]” (ROCHA, 2008, p. 135). Com isso, o conceito se caracteriza por um processo de construção que o torna, por assim dizer, maleável ou mutável conforme as situações e problemas que emergem do cotidiano. Pois, o sentido do conceito, como afirma Rocha, “[...] vai sendo elaborado pela criança na presença de situações e problemas a serem enfrentados” (2008, p. 133). Ele é criado por nós para dar conta do real, para assim organizar a experiência cotidiana. E ainda, como observa Rocha, “cada um dos conceitos que usamos em nosso cotidiano foi por nós recriado, concebido, conquistado, apropriado” (2008, p. 134). Por isso, para Vergnaud, não devemos “reduzir o conceito à sua definição” (2008, p. 133).

Essas observações sobre os nossos conceitos têm implicações na aprendizagem adequada dos conceitos científicos, e também dos filosóficos. Pois as definições são uma parte dos conceitos, como diz Rocha, seu “ponto de chegada”, “mas são também malhas na complexa rede do conhecimento”. Por isso, como ele observa, “se uma definição estiver desconectada dessa rede, não será apreendida em sua riqueza” (ROCHA, 2008, p. 134). É preciso conceber então os conceitos como não funcionando isoladamente, mas vinculados uns com os outros (ROCHA, 2008, p. 134). Isso nos exige considerar os processos de filiações e rupturas dos conceitos, nas situações de aprendizagem, das ciências e também da filosofia. Como afirma Rocha:

A aprendizagem das propriedades e relações contidas nos conceitos cotidianos e científicos se realiza por meio de uma história complexa, entretida por processos de filiações e rupturas entre os mesmos. Essas observações são particularmente importantes no caso da Filosofia, pois ali se colocam questões muito especiais sobre as relações entre os conceitos comuns do cotidiano e suas contrapartidas filosóficas [...] (2008, p. 135).

Quanto às projeções que Rocha faz dos quatro aspectos da TCC (conceitos, situações, procedimentos e representações) para investiga-las no caso da filosofia, julgamos pertinente destacar aqui suas observações sobre as “situações” no ensino da filosofia. Em relação às “situações”, as perguntas que Rocha toma como guia da sua investigação são: “Onde encontramos as situações filosóficas? Em que momentos praticamos Filosofia? Quais acontecimentos, eventos, situações que demandam um tratamento de natureza filosófica?” (2008, p. 144). Em seguida, Rocha faz a seguinte observação:

Quando se fala em ‘partir do vivido para o pensado’, isso não é uma autorização para o uso, em sala de aula, de situações individuais, que digam respeito aos estudantes presentes em classe. Aqui, penso nos lugares mais impessoais, tais como filmes, romances, poemas, novelas, letras de música, noticiários, etc. (ROCHA, 2008, p. 144).

Aqui está um ponto em que divergimos de Rocha. Por que não considerar as “situações individuais” como “situações filosóficas”, isto é, como situações possíveis de receber um tratamento ou abordagem filosófica? Estamos falando aqui de situações individuais que são em última instância coletivas, ou seja, diferentes situações que podem ser, por assim dizer, enquadradas conceitualmente em um único conceito. Situações que podem ser qualificadas, por exemplo, como casos de racismo, machismo, violência simbólica ou policial, desigualdade social, corrupção, etc. Evidentemente, essas situações individuais ou do contexto podem ser abordadas por meio daqueles recursos didáticos, mas com o professor fazendo adequadamente as conexões necessárias entre a ficção e o vivido pelo aluno. Também, não estamos descartando aquela busca de Rocha pelos “lugares mais impessoais” com os recursos culturais. Mas por que não, ao menos em alguns momentos de um curso de filosofia no ensino médio, não voltarmos para situações que são de fato mais vividas pelos alunos?

Outro texto pertinente para se destacar, apontando um pensamento sobre o ensino de filosofia inspirado ou implicitamente influenciado pelo construtivismo, é *O ensino da filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem* (2003), do Antônio Joaquim

Severino, já mencionado por nós<sup>117</sup>, e que procura defender o ensino-aprendizagem do filosofar apresentando seus aspectos próprios.

Além da exigência, como se pode notar no título do texto, da “historicidade” do conhecimento, isto é, a necessidade de se compreender e dialogar com o pensamento filosófico produzido (história da filosofia) para se desenvolver o “filosofar” próprio, o autor defende que há uma “construtividade do conhecer, do ensinar e do aprender”, ou seja, ele ressalta aqui o caráter construtivo do conhecimento, pois, segundo o autor, “todo conhecimento, incluindo o filosófico, se dá mediante um processo de construção e não de contemplação, de representação” (SEVERINO, 2003, p. 57). É por isso que o ensino de filosofia não deve se reduzir a exercícios de leitura, mas deve ter também o exercício de escrita, enquanto um exercício de pensar temático, o que envolve assim a pesquisa, como argumenta Severino: “se ensinar/aprender é conhecer, e se conhecer é construir o objeto que se conhece, então ensinar/aprender implica a prática da pesquisa. Só se ensina e só se aprende pesquisando” (2003, p. 57).

Assim, numa perspectiva mais epistêmica, o ensinar e o aprender consistem num processo de construção dos conteúdos, o que justifica o fato de o aprendiz se identificar melhor com as atividades mediadoras que o coloquem num fazer. Como afirma Severino, “daí a necessidade do fazer em filosofia que se expressa como produção do pensar, dito e escrito, onde ele concretiza o domínio das atividades básicas do pensamento, que são o conceituar, o problematizar e o argumentar” (SEVERINO, 2003, p. 57). Severino faz ainda uma importante observação sobre essas atividades básicas da filosofia no ensino: a de que elas precisam se referir a conteúdos reais. Pois, como ele afirma, “sua abstratividade não significa desvincular-se do mundo real dos fenômenos e das situações históricas vividas pelos homens” (2003, p. 57).

Embora não estejam explícitas, não é difícil notar as influências do construtivismo e do chamado “método ativo” nesse texto de Severino, quando ele fala da “construtividade do conhecimento”, e que as atividades mediadoras do processo de ensino e aprendizagem devem colocar o aprendiz na condição de “um fazer”. Ainda podemos observar que, quando Severino fala das atividades básicas do pensamento (conceituar, problematizar e argumentar), ele retoma uma caracterização da filosofia, comum talvez, desde o trabalho de Frédéric Cossutta (1994), e do “triângulo didático” proposto por Michel Tozzi<sup>118</sup>.

---

<sup>117</sup> Ver o Primeiro Capítulo.

<sup>118</sup> Ver mais acima neste Capítulo.

Quanto a defesa de Severino em relação à “historicidade do conhecimento” para o ensino da filosofia, ou seja, quanto à história da filosofia no seu ensino, devemos apontar aqui as importantes considerações que ele faz a respeito. Pois, como Severino observa, “o convívio com os filósofos parece um caminho óbvio. Mas é preciso muita sensibilidade e lucidez para trilhá-lo” (2003, p. 54). Impõe-se o resgate do pensar filosófico do passado, segundo a argumentação de Severino, porque o pensamento humano historicamente se constituiu por múltiplas contribuições. Assim, “o filosofar é, sem dúvida, uma grande experiência coletiva, como, de resto, o é toda a cultura humana” (SEVERINO, 2003, p. 54). Isto significa que “o exercício do filosofar implica um diálogo especial com os pensadores do passado e mesmo com os pensadores contemporâneos” (2003, p. 55).

A justificativa “mais profunda”, dada por Severino, para o resgate do pensamento filosófico do passado no ensino de filosofia, é que este, enquanto “processo” objetivado em “produto”<sup>119</sup>, precisa ser revivido enquanto processo, e fazer então do filosofar uma “experiência coletiva”. Como explica Severino: “Trata-se, antes, no processo ensino/aprendizagem da Filosofia, de se articular bem o produto e o processo. Incorpora-se o processo pelo resgate reconstrutivo do produto, revivendo o processo que foi como que objetivado no produto” (2003, p. 55).

Em outro texto mais recente, Severino (2010) retoma a importância da “historicidade do conhecimento” para ensinar filosofia ao adolescente. Para este lidar com conceitos, segundo o argumento de Severino, o adolescente precisa se familiarizar minimamente com o acervo cultural que constitui o campo filosófico (2010, p. 66). Entretanto, como ele afirma: “não se trata de dedicar-se apenas ao resgate dos produtos históricos da Filosofia, mas de retomá-los como mediações conceituais para pensar as temáticas do existir humano” (SEVERINO, 2010, p. 66). Severino acrescenta ainda que “seu diálogo com pensadores distantes no tempo ou no espaço só se justifica na medida em que eles pensaram ou pensam os problemas que atravessam nossa existência histórica” (2010, p. 66-67).

Embora esteja consciente dos riscos do historicismo no ensino de filosofia, Severino, portanto, não abre mão do resgate do pensamento filosófico do passado. Como ele argumenta: “só posso aprender a pensar, pensando, mas, para nós, pensar implica retomar aquilo que é

---

<sup>119</sup> Lembremos que essa caracterização da história da filosofia como “produto”, e do filosofar como “processo”, Severino a retoma de Kant, e a qual foi muito utilizada por Boavida (2010) para fazer a crítica ao ensino de filosofia tradicional conteudista, baseado assim na história da filosofia.

resultante do já pensado” (SEVERINO, 2003, p. 55). Ele reconhece, no entanto, que: “tanto o historicismo como o textualismo<sup>120</sup> me parecem insuficientes e reducionistas pedagogicamente, e acabam dificultando<sup>121</sup>, ao invés de facilitar, o aprendizado amadurecido e formativo da filosofia” (2003, p. 56).

No nosso ponto de vista, insistimos que é preciso rever o lugar da história da filosofia no seu ensino, por diferentes razões, e levando em conta ainda o contexto em que se está exercendo o ensino e aprendizagem da filosofia. Em primeiro lugar, podemos nos perguntar sobre qual é o momento mais adequado para a inserção do “produto filosófico” (a exposição e os textos dos filósofos) no “processo” (filosofar) que se espera que o aluno empreenda? Não poderia ser o caso de propor e praticar um “processo puro” com o aluno, até que ele alcance um produto, ainda que “pré-filosófico”, para numa segunda etapa ele reviva esse produto, incorporando o processo pelo resgate reconstrutivo de outro produto, o da historicidade do conhecimento?

Numa aula de filosofia com a articulação da história da filosofia, é muito comum a aderência fácil dos alunos para algumas ideias dos filósofos, seja porque, talvez, com a expansão na nossa época das culturas do Youtube, dos “influencers”, dos “coachs”, parece ser cada vez mais comum a prática de simplesmente aceitar ou rejeitar algumas ideias ou opiniões; seja ainda porque, “concordar com o filósofo” e assim “reproduzi-lo”, facilitaria o “trabalho” para o aluno pouco interessado com o ensino escolar. Mas, mesmo para o aluno disposto a filosofar, o resgate do pensamento filosófico em um momento inoportuno pode inibi-lo da tentativa de avançar por conta própria, de produzir um pensamento mais autoral, ou de tentar pensar diferente, e assim comprometer sua atividade filosófica.

De qualquer forma, mesmo que seja indispensável a historicidade do conhecimento no ensino de filosofia, o resgate do pensamento filosófico ocidental e clássico, retomando os problemas filosóficos desse contexto, pode constituir uma etapa posterior, em conexão com uma primeira etapa, como já defendemos, de problematização de problemas vividos pelos alunos, ou que se encontram em seu contexto. Começar, por exemplo, como já indicamos, com o problema do “lugar de fala”, tratado por Djamilia Ribeiro, para em um segundo momento

---

<sup>120</sup> Textualismo tem o sentido aqui de uma atividade escrita de interpretação rigorosa do texto filosófico. Como diz Severino, é a “pura exegese estruturalista” dos textos dos filósofos (2003, p. 56).

<sup>121</sup> Como vimos, Boavida concebia os “produtos” (os textos dos filósofos) como inibidores do “processo”, isto é, do filosofar por parte dos alunos, no ensino de filosofia tradicional.

transitarmos para as suas referências filosóficas da filosofia ocidental, como o problema do poder (Michel Foucault), e o da existência em Sartre.

Por fim, a presença da história da filosofia ocidental no ensino da filosofia, se pensarmos em nosso contexto latino-americano, levanta a questão da “colonização epistêmica”, dentro de uma perspectiva descolonizadora do conhecimento e do ensino. O próprio Severino reconheceu recentemente, num texto escrito em coautoria (SEVERINO; TAVARES, 2020), que na colonização que o Ocidente perpetrou na América Latina se encontra como legado a “colonização epistemológica e cultural”, da qual faz parte a filosofia ocidental. Neste texto, Severino e Tavares destacam, em primeiro lugar, que a universidade latino-americana vem consolidando a colonização epistemológica e cultural, ao cultivar e disseminar o conhecimento sob a perspectiva ocidental. Segundo os autores:

Ocidente aqui é tomado como contexto geocultural que abrange principalmente a Europa e os Estados Unidos da América do Norte, espaços que se tornaram lugares centrais do cultivo das formas de expressão – filosófica, científica, estética e técnica – da cultura que se apresenta, às outras regiões do mundo, como paradigma da cultura universal (SEVERINO; TAVARES, 2020, p. 101).

Não é difícil constatar que nas universidades brasileiras, e também nos documentos oficiais e currículos escolares para o ensino médio, a filosofia ocidental é colocada e estudada, geralmente, como “a filosofia”, isto é, como a única filosofia, reafirmando o “paradigma da cultura universal”, e mantendo assim o processo de “colonização epistemológica e cultural”. A respeito da filosofia, Severino e Tavares (2020, p. 108) afirmam, ao analisar a crítica epistemológica de Ramón Grosfoguel, que se configurou uma realidade histórico-social nos países colonizados, entre outras razões porque, como afirma Grosfoguel, “a filosofia ocidental privilegiou a egopolítica do conhecimento em desfavor da geopolítica do conhecimento e da corpo-política do conhecimento (GROSFOGUEL, 2014, p. 382). Historicamente, isto permitiu ao homem ocidental, segundo Grosfoguel, a “representar o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não-ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade” (2014, p. 383).

Em linhas gerais, a crítica epistemológica de Ramón Grosfoguel aponta para como o Ocidente, julgando sua própria epistemologia como universal, isto é, seu paradigma do conhecimento como sendo este universal, impôs e expandiu essa concepção de conhecimento

para outros povos colonizados histórica e geograficamente, colonizando-os também epistemologicamente. Para Grosfoguel, “ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores” (2014, p. 383).

Esse ocultamento do sujeito da enunciação é produzido sobretudo pela filosofia e pelas ciências ocidentais. Nelas, segundo Grosfoguel, “aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A ‘egopolítica do conhecimento’ da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um ‘Ego’ não situado” (2014, p. 382). O sujeito da enunciação se apresenta assim como desvinculado do seu lugar epistêmico “étnico-racial/sexual/de gênero”. Dessa forma, segundo Grosfoguel:

Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSGOQUEL, 2014, p. 382)<sup>122</sup>.

Esse mito do conhecimento universal, desenvolvido pelo Ocidente colonizador em sua filosofia e ciências, torna-se também (colonização epistêmica) o mito do colonizado, isto é, o conhecimento aceito como o verdadeiro pelo colonizado, nas relações de poder entre dominador e dominado. Como explica Grosfoguel, “o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes” (2014, p. 382).

Com essas críticas, Grosfoguel se inscreve aqui nas chamadas “perspectivas subalternas étnico-raciais”<sup>123</sup>, que integram o chamado “pensamento descolonial”, e que se propõe a ser uma forma de conhecimento que origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas (2014, p. 382). A partir dessa perspectiva, Grosfoguel vai

---

<sup>122</sup> É a partir da filosofia moderna que surge esse mito do conhecimento universal, mais precisamente, com Descartes. Pois, segundo Grosfoguel, “ao criar um dualismo entre mente e corpo e entre mente e natureza, Descartes conseguiu proclamar um conhecimento não-situado, universal, visto pelos olhos de Deus” (2014, p. 383).

<sup>123</sup> Há vários autores que se situam, ou podem ser situados nessas perspectivas subalternas, ou no pensamento descolonial. Grosfoguel cita por exemplo as intelectuais feministas chicanas e negras Moraga e Anzaldúa (1983), Collins (1990), o filósofo argentino Enrique Dussel (1977), Walter Mignolo (2000), Frantz Fanon (1967), entre outros (Grosfoguel, 2014, p. 381).

defender, não o que ele chama de “populismo epistêmico”, que tomaria todo conhecimento produzido a partir de baixo como automaticamente um conhecimento epistêmico subalterno, mas partir da concepção de que:

[...] todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objetividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental (GROSFOGUEL, 2014, p. 382-383)

Dessa forma, ensino de filosofia que toma por referência somente o legado do pensamento filosófico ocidental, com sua pretensão de universalidade, pode estar, em alguma medida, reproduzindo e perpetuando esse “mito ocidental”.

#### **4.4 Algumas considerações numa perspectiva descolonizadora**

Devemos considerar, portanto, essas críticas das “perspectivas subalternas” para se pensar o ensino de filosofia. Reavaliar então o lugar da “historicidade do conhecimento” de que falava Severino, que não é senão a “historicidade do conhecimento ocidental”. É preciso rever criticamente o papel do pensamento filosófico ocidental no nosso ensino de filosofia, para que este não se converta numa espécie de “colonização epistêmica sobre os alunos”, ou em um “reforço” da imposição do modo de pensar ocidental, referendando-o como único modo de pensar legítimo.

Além dessa revisão, podemos, por assim dizer, “desvitalizar” a problematização filosófica dos alunos, se tomarmos para o “ensino e aprendizagem do filosofar” somente os temas ou problemas levantados pela tradição filosófica europeia. Esses problemas podem estar afastados demais, temporalmente ou socialmente, dos alunos, de modo que não seja efetiva a conexão com o seu contexto ou conhecimentos prévios; podendo não ocorrer assim, para usar uma expressão de Boavida, a “ativação do filosófico”, como se esperava ocorrer.

Em contrapartida, podemos reivindicar, porque não, um espaço para as “perspectivas subalternas” no ensino de filosofia. Talvez seja possível recolhermos bons frutos “crítico-filosóficos” com um “ensino de filosofia subalterno”. Por isso defendemos que se parta dos “problemas subalternos”, que estão mais próximos dos alunos, e não de “problemas neutros”,

e depois relacioná-los criticamente com os problemas filosóficos ocidentais que se pretendem universais.

Mas não devemos reconsiderar apenas os “conteúdos filosóficos” no ensino de filosofia. A pedagogia ocidental, inclusive por ter seus fundamentos na filosofia ou na ciência, também se pretende universal, e assim também pode assumir uma posição de “colonizadora”. Como disse Ronai Pires da Rocha (2008), quem pretende discutir o ensino de filosofia deve ajustar contas com algumas ciências (psicologia, antropologia, etc.), mas também é preciso uma crítica epistemológica sobre essas ciências e sobre a pedagogia. Em suma, é preciso pensar o ensino de filosofia a partir de uma “educação descolonizadora”, e que assim problematiza filosoficamente a realidade do aluno.

Enfim, com esse capítulo e considerações, procuramos apresentar e demonstrar de que modo algumas teorias pedagógicas podem ser significativas para se pensar o ensino de filosofia em sua prática. Diríamos que, em questões didáticas ou metodológicas, seria mesmo inconveniente não considerar os aportes das pedagogias e das ciências da educação, ou das ciências humanas, especialmente para se dimensionar quem está sendo educado, isto é, para se ter alguns conhecimentos sobre como é o aluno (adolescência), e como ele possivelmente aprende.

Buscamos também manter um posicionamento crítico sobre as propostas de ensino de filosofia inspiradas nas teorias pedagógicas, especialmente sobre os seus “lugares comuns”, como o estudo com a história da filosofia, com seus conteúdos ou problemas, o uso dos “recursos culturais” para a problematização ou “sensibilização” dos alunos, isto é, as estratégias didáticas para fazer, em alguma medida, dos problemas filosóficos os problemas sentidos ou “vividos” pelos alunos. Por fim, posicionamo-nos também sobre a importância de se fazer uma “crítica epistêmica” da filosofia ocidental, de considerar essa crítica para se pensar o ensino de filosofia. Considerar também a própria prática do ensino da filosofia com a “crítica epistêmica”, e com as, conseqüentemente, “perspectivas subalternas”. Devemos pensá-la tanto para o ensino médio brasileiro, com sua diversidade cultural e social, quanto também para o ensino de filosofia universitário, para disseminar e avançar nesse importante campo de estudo<sup>124</sup>.

---

<sup>124</sup> Retomaremos esses pontos em nossa Conclusão.

## 5 O ensino e aprendizagem do filosofar a partir da filosofia

Vimos nos capítulos anteriores que no século XX se desenvolveu, de modo geral, uma nova perspectiva sobre o ensino de filosofia, em relação ao ensino entendido como tradicional, e cujo foco passou a ser o aluno e o ensino e aprendizagem do “filosofar”. Trata-se, como vimos, de uma perspectiva inspirada nas teorias da “pedagogia moderna” ou das “ciências da educação”, desenvolvidas no mesmo século, e que se preocupava também em adequar o ensino de filosofia à nova realidade imposta pela escola e sociedade de massas. Analisamos assim algumas propostas para o ensino de filosofia que refletem essa nova perspectiva, como os trabalhos de Tozzi, Boavida, Obiols, e de outros autores.

Esses trabalhos sobre o ensino de filosofia evidenciam, no nosso entendimento, a “mudança de perspectiva” sobre o ensino de filosofia que o professor e filósofo argentino Alejandro Cerletti tem apontado em seus trabalhos escritos, dedicados em pensar o ensino da filosofia.

Cerletti observa (2003), em um dos seus escritos, que nos últimos anos houve mudanças no pensamento sobre o ensino de filosofia, transitando, por assim dizer, de uma concepção tradicional de se pensar a prática do ensino de filosofia, isto é, o modo mais comum de se entender o ensino de filosofia para uma concepção e defesa da perspectiva de “ensinar a filosofar”. Dessa perspectiva do “ensinar a filosofar”, houve uma espécie de salto, ou deslocamento, para um “ensino filosófico”. O pressuposto da concepção tradicional do ensino de filosofia, segundo Cerletti, é o de que há “algo” a se ensinar, isto é, a filosofia, que pode, portanto, ser ensinada e aprendida. Contudo, de acordo com Cerletti:

Nos últimos dez anos aproximadamente, houve toda uma série de trabalhos relativos à didática da filosofia que avançaram um pouco mais, e hoje poderíamos dizer que é quase ponto pacífico afirmar que o que se trata é, sobretudo, e para muitos o fundamental, “ensinar a filosofar”. Poderíamos também dizer que se deu uma volta a mais sobre a questão e que devemos falar de um “ensino filosófico” (CERLETTI, 2003, p. 64-65).

Para Cerletti, essa mudança foi fundamental, e de certa maneira definitiva, pois consiste numa transformação no modo de pensar a didática da filosofia. A respeito dessa transformação do ensino de filosofia, Cerletti afirma ainda, na continuidade da passagem acima:

Penso que essas aparentes pequenas mudanças deveriam ser apreciadas, na realidade, como algo de muito maior envergadura que uma reformulação terminológica, um

avanzo na didática específica ou um *aggiornamento* ocasional da disciplina. A meu ver, dever-se-ia interpretar como uma mudança fundamental na forma de pensar a didática da filosofia. Mas, o que quer dizer isto e que alcance poderia ter essa afirmação (CERLETTI, 2003, p. 65)?

Está claro que os autores anteriormente aqui analisados, com destaque para Tozzi, são alguns daqueles que defendem o “ensinar a filosofar” em suas respectivas propostas de didática, isto é, eles se encontrariam numa etapa intermediária, por assim dizer, desse movimento de mudança de perspectiva sobre o ensino de filosofia. Tal movimento pode ser entendido como o de uma reivindicação, ou talvez recuperação, da filosofia sobre o seu ensino, daí que a última etapa é a do “ensino filosófico”.

Podemos inferir então que o pensamento sobre o ensino de filosofia, e a prática efetiva deste ensino, esteve durante muito tempo, nas mãos, predominantemente, da pedagogia e da didática geral (o ensino tradicional), e cujo entendimento, em linhas gerais, era o da filosofia como um *corpus* de conhecimentos e informações (Cerletti, 2009). Ocorreu, entretanto, uma mudança de pensamento no século XX, transitando o enfoque do “ensino da filosofia” para o do “ensinar do filosofar”.

Essa mudança, que poderíamos chamar de etapa intermediária, se deve sobretudo, como vimos, por conta das inovações inspiradoras das ciências da educação, ou seja, da pedagogia moderna, cujos conceitos serviram de apoio para a elaboração das propostas das “didáticas do filosofar”. E, neste momento, apesar da influência determinante das ciências da educação (como foi o caso do construtivismo), já se desenvolvia a reivindicação da filosofia sobre o seu ensino, com a articulação de conceitos e perspectivas filosóficos, em especial a de Kant sobre o ensino da filosofia, para se justificar um ensino focado no filosofar.

Por fim, adentramos na fase da perspectiva do “ensino filosófico”, com as reflexões e trabalhos de autores como o Cerletti, e também os do professor Sílvio Gallo, nos quais se pretende fazer com que a filosofia assuma então o seu ensino como uma questão, isto é, que faça do ensino de filosofia um “problema filosófico”<sup>125</sup>. Nesta perspectiva, portanto, o ensino de filosofia deve ser pensado, por assim dizer, com as próprias armas fornecidas pela filosofia, desprendendo-se assim das teorias pedagógicas, ou colocando-as em segundo plano. Pois, trata-

---

<sup>125</sup> Um dos trabalhos de Cerletti tem por título, por exemplo, “O ensino de filosofia como problema filosófico” (2009).

se agora de uma abordagem estritamente, ou prioritariamente filosófica do ensino de filosofia. Retomemos então a indicação de Cerletti de que agora se deve falar de um “ensino filosófico”.

Cerletti retoma num texto posterior (2008) essa mudança de enfoque que passa a conceber o ensino de filosofia como uma questão, ou “problema filosófico”. Ele recorda que, nos últimos anos, houve um grande desenvolvimento do enfoque filosófico das condições e possibilidades do ensino da filosofia. Nesse sentido, escreve o autor: “a questão de ensinar filosofia começa a ser vista como um problema propriamente filosófico – e também político –, e não como uma questão exclusiva ou basicamente pedagógica” (CERLETTI, 2008, p. 20).

Na análise de Cerletti (2009), essa nova perspectiva se contrapõe àquela que concebe a questão do ensino de filosofia como uma questão apenas didática, e dessa forma “secundária” em relação à filosofia, condenando a prática do ensino de filosofia a mais um tipo de conhecimento a ser transmitido por meio da “didática geral”. Esse “enfoque tradicional” pressuporia, segundo Cerletti (2008), a filosofia definida como um conjunto de conhecimentos que é passível de ser transmitido, e assim, como escreve o autor, “desde essa perspectiva, a questão do ensino se reduziria a um problema técnico – a didática –, já que se trataria, em última instância, de pôr em contato o estudante com os conteúdos e procedimentos próprios da filosofia” (CERLETTI, 2008, p. 25).

Na conclusão do seu trabalho escrito em 2008, Cerletti apresenta ainda essa “mudança de perspectiva” no pensamento sobre o ensino de filosofia, constatando que:

Os estudos mais recentes sobre o ensino de filosofia foram progressivamente modificando o enfoque e a caracterização de seu campo problemático. Anos atrás, considerava-se que a questão “ensino de filosofia” não constituía um problema filosófico relevante, e ela era tida, em maior ou menor grau, como um caso especial de didática. Nessa linha, entendia-se a didática da filosofia como uma disciplina secundária, fundamentalmente operativa, na que era factível adaptar ao caso particular do ensino de filosofia um conjunto de técnicas e estratégias elaboradas no campo da didática geral (CERLETTI, 2009, p. 89).

Nessa perspectiva tradicional, portanto, a filosofia era entendida como um “corpo de conhecimentos” que podia ser ensinado como qualquer outro conjunto de conhecimentos, sem se levar em conta o vínculo que deve haver entre o que se ensina, no caso a filosofia, com o modo de se ensinar. Em outras palavras, não se considerava a relação entre *o quê* com o *como* ensinar, pois, como afirma Cerletti: “desde esse ponto de vista, o ‘objeto’ a ensinar ou o ‘que’ ensinar (a filosofia) não era considerado como influenciando de maneira substancial no ‘como’ fazê-

lo e a tarefa se reduzia a encontrar as formas mais adequadas e eficazes para conseguir uma boa transmissão” (CERLETTI, 2009, p. 89).

Em suma, essa era a perspectiva, predominante por sua vez, que compreendia a didática como anterior, e como um conjunto de conhecimentos, ou técnicas, que devem ser aplicadas numa disciplina. Neste caso, os “saberes didáticos” se encontravam dissociados, no nosso caso, dos “saberes filosóficos”.

O ensino de filosofia nesta perspectiva anterior, portanto, não era tomado como um “problema filosófico”. Não se abordava filosoficamente o ensino de filosofia, pois o compreendia como um caso, ou uma questão que dizia respeito à didática. Eis aqui a mudança que vem se operando atualmente, pois o ensino de filosofia começou a ser interpretado, segundo Cerletti: “[...] como um campo complexo de problematização filosófica, com teorias e questões singulares estabelecidas com base na prática concreta de ensinar filosofia e da reflexão que a própria filosofia faz sobre o sentido e as condições de sua transmissão” (CERLETTI, 2009, p. 90).

Trata-se, portanto, agora de uma “abordagem filosófica” sobre o ensino de filosofia, mas que pode não desconsiderar uma relação com os conhecimentos da educação, e sim restabelecer esta relação, na direção da “interdisciplinaridade”. Pois, de acordo com Cerletti:

Essa mudança de perspectiva serviu não somente para redefinir e enriquecer o espaço da “didática especial em filosofia”, mas também possibilitou que a relação entre o ensino de filosofia e as diferentes disciplinas do campo da educação tivesse deixado de ser uma simples aplicação das segundas à primeira para converter-se em um importante âmbito de diálogo interdisciplinar (CERLETTI, 2009, p. 90).

É nessa “mudança conceitual de perspectiva” que Cerletti se inclui e inscreve seu pensamento sobre “o ensino de filosofia como problema filosófico” (2009). Neste trabalho, Cerletti sustenta então que qualquer proposta didática que se formule tem como condição de possibilidade um conjunto de decisões filosóficas, e, segundo o autor: “essas decisões são as que devem ser tomadas com respeito ao que se entende por filosofia, por filosofar e por ‘ensinar’ *filosofia*” (CERLETTI, 2009, p. 90). Conseqüentemente, trata-se de um trabalho teórico que procurou justificar, como escreve o autor, que “as metodologias ou estratégias de ensino terão supostos basicamente filosóficos, e não exclusivamente didáticos” (2009, p. 90). Portanto, podemos dizer que encontraremos neste texto, e em outros escritos de Cerletti, uma proposta de “ensino e aprendizagem do filosofar a partir da filosofia”.

No Brasil, o desenvolvimento, nos últimos anos, desse enfoque filosófico do ensino da filosofia ocorreu por iniciativa de vários professores filósofos, entre eles, por exemplo, o professor Walter Omar Kohan. Em um texto de apresentação de um dos volumes da “Coleção Filosofia na Escola” (2000), ele observa que a produção filosófica sobre o ensino de filosofia no ensino médio, aqui no Brasil, é ainda praticamente nula, e tal coleção busca assim preencher esta lacuna. Diante da questão se tal temática é menor, ou mesmo uma “temática não-filosófica?”, Kohan defende que a filosofia se mostra, ao longo de sua história, como um “empreendimento essencialmente educativo” (KOHAN, 2000, p. 08). Para ele, “se se trata de olhar para a história da filosofia, a nosso ver, se justifica, plenamente, a eleição do ensino da filosofia, ou da ‘pedagogia da filosofia’, como um tema estritamente filosófico” (KOHAN, 2000, p. 08).

Ainda no Brasil, Sílvio Gallo, que há alguns anos tem se dedicado a pensar o ensino de filosofia, também se inscreve, como já indicamos, nessa nova perspectiva que acentua a abordagem filosófica. Gallo, em sua proposta de “Metodologia do ensino de filosofia” (2014), opõe-se ao emprego da “didática geral” para o ensino de filosofia, pois tal “arte” não poderia dar conta do ensino e do aprendizado da filosofia. A filosofia está para além de qualquer método, escapando de qualquer didática que não corresponda, ou provenha de sua especificidade. Para o autor, a filosofia tem algo de específico que não permite que ela seja enquadrada pela “didática geral”, e que exige para o seu ensino um tratamento filosófico, e não somente pedagógico (GALLO, 2014, p. 53)<sup>126</sup>.

Há, certamente, outros autores que se alinham a essa perspectiva “filosófica” sobre o ensino de filosofia, no Brasil e em outros países. Destacaremos, contudo, alguns autores cujos pensamentos se aproximam mais, e ilustram com clareza os aspectos gerais dessa nova abordagem. E analisaremos aqui as propostas de metodologia do ensino de filosofia de Cerletti e de Gallo, não só pela proximidade que há entre as metodologias, mas pela relevância delas para a compreensão daquela “mudança de perspectiva” sobre o ensino de filosofia, e para se pensar e exercer o ensino da filosofia em nosso contexto.

É importante observar que essa concepção dos autores que defendem a perspectiva do “ensino filosófico”, isto é, que defendem em primeiro lugar ou estritamente um “tratamento filosófico” para o ensino de filosofia, se familiariza, em certa medida, com a concepção de

---

<sup>126</sup> Ver citação mais adiante, página 18.

Michel Tozzi de que os “referentes teóricos” retirados das ciências da educação tem que ser “filosoficamente interrogados” para se identificar os pressupostos filosóficos da metodologia de ensino, e assim evitar que esta seja uma “metodologia científica” para o ensino de filosofia (TOZZI *et al.*, 1992). Ambos os autores defendem então uma “abordagem filosófica” para o ensino de filosofia. Basicamente, a diferença entre eles é que Tozzi articula “filosoficamente” as contribuições ou referentes teóricos das ciências da educação, enquanto que esses autores mais recentes, como veremos, evitam articular outros campos do conhecimento e buscam fazer uma abordagem estritamente filosófica sobre o ensino de filosofia, tomando por seus “referentes teóricos” as próprias expressões filosóficas mais recentes.

Podemos dizer que nos trabalhos escritos daqueles autores (Cerletti e Gallo), e de outros que expressam essa nova perspectiva sobre o ensino de filosofia, numa “abordagem filosófica” sobre o ensino e o aprendizado da filosofia, encontram-se dois traços estruturantes, portanto, fundamentais para um tratamento filosófico da didática: a) uma concepção de filosofia subjacente ao, e que deve nortear, “*o quê*” e o *como* ensinar filosofia, de modo que a “didática filosófica” elaborada corresponda a essa concepção de filosofia, e do “filosofar”; b) conseqüentemente, os referentes teóricos dessas novas produções não são mais extraídos, ao menos não explicitamente, das “ciências da educação”, como o fez Michel Tozzi em sua “didática do filosofar”, mas esses trabalhos mais recentes agora, por assim dizer, bebem na fonte da filosofia contemporânea, articulando as concepções de filosofia, e outros conceitos encontrados nela.

### **5.1 A abordagem filosófica e a proposta metodológica de Cerletti**

Em suas produções escritas, Alejandro Cerletti nos apresenta suas reflexões e propostas sobre uma didática, ou uma metodologia filosófica. Antes de esboçar uma espécie de didática ou metodologia, ele desenvolve as condições e pressupostos de sua abordagem filosófica que devem implicar em determinados procedimentos “didáticos”, coerentes com a concepção de filosofia articulada. Em outras palavras, o “esquema didático” desenvolvido, e proposto, é uma consequência da abordagem filosófica, devendo ser, por assim dizer, “deduzido” das reflexões, ou condições filosóficas anteriormente desenvolvidas. E, por se tratar de uma abordagem filosófica, as referências teóricas articuladas por Cerletti são retiradas da própria filosofia, principalmente das que ele chamou de “*filosofías acontecimientales*”.

Tratar do ensino de filosofia como um “problema filosófico”, na perspectiva de Cerletti, implica responder filosoficamente às questões como “que é ensinar filosofia?”, e necessariamente “o que é filosofia?”, ainda, “por que ensinar filosofia” (CERLETTI, 2009)<sup>127</sup>. Aliás, a necessidade de se responder a essas questões, para se pensar e mesmo praticar o ensino de filosofia já nos indica, segundo o autor, que o ensino de filosofia requer, antes de mais nada, uma “sustentação filosófica”. Disso, podemos dizer que há uma relação direta entre a filosofia e seu ensino, pois, segundo Cerletti, “as interrogações ‘que é ensinar filosofia?’ e ‘que é filosofia?’ mantêm então relação direta que enlaça aspectos essenciais da filosofia e do filosofar” (2009, p. 14).

Consequentemente, as respostas alcançadas neste tratamento filosófico do ensino de filosofia serão fundamentais para a prática do ensino, pois serão seus “pontos de referência”. Em um dos seus textos mais recentes sobre uma didática filosófica possível (2015), Cerletti explica como que, quando o ensino de filosofia é tomado como um “problema filosófico”, as respostas nesta abordagem exigem, para a didática, uma prática específica. Tal como podemos constatar na seguinte passagem:

O fato de que a filosofia se ocupe *filosoficamente* do seu ensino significa ter que construir a questão “ensinar filosofia”, em primeiro lugar, como um problema filosófico. Isto é, a pergunta “*que é ensinar filosofia*” subsumi a questão pragmática “*como ensinar filosofia?*”. Na medida em que se trata de *ensinar*, as respostas dadas à pergunta “que é ensinar filosofia?” serão inexoravelmente o ponto de referência para a prática possível do ensino de filosofia. Uma *didática filosófica*, portanto, deverá vincular a vontade de resposta filosófica à pergunta “que é ensinar filosofia?” com uma prática específica de ensinar (CERLETTI, 2015, p. 19).

Entretanto, para que ocorra esse tratamento filosófico do ensino de filosofia, respondendo então à questão “que é ensinar filosofia?”, é preciso antes responder à questão “o que é filosofia?”, isto é, devemos partir de uma determinada concepção de filosofia, de modo que o “ensinar filosofia” corresponda a esta perspectiva filosófica. Cerletti defende assim, para que um ensino seja um “ensino filosófico”, a necessidade de se situar numa concepção de filosofia da qual devemos encontrar indicações sobre a prática do ensino da filosofia, o que garantirá o vínculo entre a “forma” e o “conteúdo”, ou seja, entre o “fazer filosofia” (filosofar) e o “ensinar filosofia”.

---

<sup>127</sup> Da mesma forma, Cerletti levanta as perguntas “que é uma didática da filosofia?” e “é possível uma Didática filosófica da filosofia”, quando tratou do tema e propôs uma “didática filosófica” (CERLETTI, 2015).

Trata-se de uma exigência do “ensino filosófico”, pois, como declarou Cerletti (2009), no seu livro: “O percurso que iniciamos, partindo da pergunta ‘que é ensinar filosofia?’ nos levou a afirmar que não é possível responder a essa interrogação sem situar-se em uma perspectiva ou concepção de filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 21). Pois, com efeito, segundo o autor, “as eventuais respostas a ‘que é filosofia?’ julgarão como é possível sua transmissão” (2009, p. 21). Além disso, como problematiza o autor (2015), responder de maneira filosófica a questão de “ensinar filosofia” supõe já uma caracterização, explícita ou não, da filosofia, já que, para ele, “essa filosofia vai estar involucrada, tanto no *modo* de responder, como no *objeto* da pergunta (contanto que se indague sobre ensinar, justamente, *filosofia*)” (CERLETTI, 2015, p 19).

Em todo ato de “filosofar”, e também no de “ensinar filosofia”, cada filósofo e cada professor de filosofia, segundo Cerletti, põe em jogo uma concepção específica de filosofia, mesmo que não o seja de maneira explícita. Pretender assim obter uma resposta definitiva para a pergunta “o que é filosofia” seria uma pretensão ilusória, pois toda resposta é dada a partir de uma filosofia, ou concepção de filosofia. O mesmo se passa com a pergunta “o que é ensinar filosofia”. Nas possíveis respostas para ambas as perguntas (“o que é filosofia”, e “o que é ensinar filosofia”), estarão subjacentes uma determinada concepção de filosofia. O que enlaça uma pergunta na outra. De acordo com Cerletti:

O fato de, ao pretendermos ensinar filosofia, sermos conduzidos a, como um passo prévio, ter de ensaiar uma possível resposta à interrogação sobre o que é filosofia, e que essa tentativa suponha já introduzir-se na filosofia, mostra que a sustentação de todo ensino de filosofia é, mais do que didática ou pedagógica, basicamente filosófica. As interrogações ‘que é ensinar filosofia?’ e ‘que é filosofia?’ mantêm então relação direta que enlaça aspectos essenciais da filosofia e do filosofar (2009, p.14).

Em outras palavras, buscar uma resposta para a pergunta “o que é ensinar filosofia” exige, conseqüentemente, uma resposta para o que é filosofia, ou partir de uma dada concepção do que é filosofia. É por isso que Cerletti defende assim, como uma condição para o ensino e para a “didática filosófica” que: “a resposta a ‘o que é ensinar filosofia?’ implica então adotar uma filosofia que sustente um ensino conseqüente<sup>128</sup>” (CERLETTI, 2015, p. 20). Evidenciando, ou não, tal filosofia.

---

<sup>128</sup> Cerletti aponta aqui, numa nota de rodapé, o Sívio Gallo como exemplo. Gallo apresenta uma didática filosófica apoiada sobre a filosofia de Deleuze e Guattari; uma didática coerente, portanto, com esta filosofia. (Abordaremos mais adiante a proposta metodológica de Gallo sustentada nesta filosofia).

A filosofia que Cerletti põe em jogo, nos seus textos, para propor, ou sustentar a possibilidade de uma “didática filosófica”, é a que ele chama de “*filosofia do acontecimento*”, em especial a do filósofo contemporâneo Alain Badiou (CERLETTI, 2015). Essa filosofia consiste assim no “referente teórico” de Cerletti. A partir, sobretudo, da concepção de filosofia de Badiou, o autor argentino propõe responder à questão sobre o que é ensinar filosofia, e elaborar uma espécie de “didática filosófica” correspondente com esta filosofia. E dessa forma, Cerletti entende ser possível uma “aprendizagem filosófica”<sup>129</sup>.

O ensino filosófico proposto por Cerletti parte assim da concepção de “A filosofia como repetição criativa”, título de um texto escrito por Alain Badiou (2008). Isso significa que o “ensino filosófico” defendido por Cerletti deve proceder tal como Badiou concebeu a filosofia, isto é, esse ensino deve constituir-se numa “repetição criativa”, de modo coerente então com a concepção desenvolvida por Badiou.

Analisando o “desenvolvimento da filosofia” no tempo, com as diferentes filosofias de alguns dos mais importantes filósofos, Badiou observa a repetição do tema do final da metafísica<sup>130</sup>, e a correlativa repetição do tema de um novo começo do pensamento, como sendo uma marca da filosofia; como, nas palavras do autor, “um sinal de uma imobilidade fundamental da filosofia como tal” (BADIOU, 2008, p. 2). Ele retoma ainda as palavras de um dos seus mestres, Louis Althusser, que afirma que “a filosofia é sempre a mesma coisa” (BADIOU, 2008, p. 2). Há, portanto, algo que se repete na história da filosofia, isto é, algo que está nos temas retomados pelos filósofos em diferentes momentos; há assim uma “*mesmidade*” do mesmo que retorna no destino a-histórico da filosofia (BADIOU, 2008).

Afirmar essa repetição no desenvolvimento da filosofia reconduz, por outro lado, uma velha discussão sobre a verdadeira natureza da filosofia, a qual se divide, segundo Badiou, em duas tendências principais (2008). Na primeira, a filosofia é considerada como sendo essencialmente um “conhecimento reflexivo”<sup>131</sup>. Neste caso, a filosofia assume, por assim dizer, um caráter escolar, no sentido tradicional do termo, no qual se pressupõe uma relação

---

<sup>129</sup> Segundo Cerletti: “A possibilidade de uma didática filosófica – isto é, uma didática associada a uma concepção determinada de filosofia – traz implícita a vontade de promover uma aprendizagem filosófica” (CERLETTI, 2015, p. 21).

<sup>130</sup> O tema da morte da metafísica significa o da morte da própria filosofia, caracterizada tradicionalmente como metafísica. Pois, como escreve Badiou: “[...] desde Hegel e Auguste Comte até Nietzsche, Heidegger ou Derrida – para não mencionar Wittgenstein e Carnap – podemos encontrar a ideia filosófica de uma provável morte da filosofia, em todos os casos, na sua forma clássica: a metafísica” (BADIOU, 2008, p.1).

<sup>131</sup> Nesta tendência, a filosofia como conhecimento reflexivo é também, de acordo com Badiou, “o conhecimento da verdade, nos âmbitos teóricos, o conhecimento dos valores, nos âmbitos práticos” (2007).

hierárquica entre mestre e aluno, ou então, entre aquele que detém o conhecimento e aquele que não o detém.

Por ser uma tendência que concebe a filosofia como uma espécie de conhecimento, aqui, nas palavras do próprio Badiou, “a forma apropriada da filosofia é a de uma escola”, e assim, continua o autor, “o filósofo é um professor, como Kant, Hegel, Husserl, Heidegger, e tantos outros [...]” (BADIOU, 2008, p. 2).

Badiou rejeita essa visão sobre a filosofia e nos apresenta uma segunda possibilidade, na qual não se concebe mais a filosofia como um conhecimento, mas sim “uma ação”, que é também, retomando Sócrates, uma “corrupção da juventude”, e por fim uma “revolta lógica”, da qual os jovens estariam mais predispostos (BADIOU, 2008).

A filosofia assim caracterizada, portanto, não consiste num “*corpus*” de conhecimentos que pode ser passivamente transmitido a um sujeito, mas, pelo contrário, intervém diretamente nele, transformando-o. Ela é aqui um modo de conversão radical do sujeito, ocasionando uma mudança completa de vida (BADIOU, 2008). Com isso, a filosofia assim compreendida, podemos deduzir, não corresponderia à concepção de filosofia subjacente naquele ensino de filosofia tradicional, “denunciado” por Cerletti.

Para esta segunda tendência, de acordo com Badiou, “a filosofia não é necessariamente uma questão de escola, aprendizagem, transmissão e professores; é uma livre remessa dirigida desde ninguém para todos” (BADIOU, 2008, p. 2). Tal como fizeram os filósofos, de acordo com a perspectiva do autor, com a diferença de que a filosofia não é mais entendida aqui como conhecimento, ou conhecimento do conhecimento, mas, é uma ação (BADIOU, 2008). Neste caso, segundo Badiou: “pode-se dizer que o que identifica a filosofia não é as regras de um discurso, mas a singularidade de um ato; é este ato que os inimigos de Sócrates chamaram de ‘corrupção dos jovens’” (2008, p. 2).

E o termo “corromper” aqui, na interpretação de Badiou, tem um sentido específico e positivo, pois significa “ensinar a possibilidade de recusar qualquer submissão cega às opiniões estabelecidas” (BADIOU, 2008, p. 2). Além disso, acrescenta o autor: “Corromper é dar aos jovens alguns meios para mudar suas mentes a respeito de todas as normas sociais; corromper é substituir a imitação pela discussão e crítica racional, inclusive, se a questão é uma questão de princípios, substituir a obediência pela revolta <sup>132</sup>” (BADIOU, 2008, p. 2).

---

<sup>132</sup> Não se trata, entretanto, de uma revolta espontânea ou agressiva, considerando que é uma consequência de princípios e críticas racionais, mas de uma “Revolta lógica”. Badiou se apropria aqui da expressão “Revoltas lógicas” do poeta francês Arthur Rimbaud, pois a considera como uma boa definição do ato filosófico (BADIOU, 2008).

A filosofia para Badiou, portanto, é muito mais um ato que transforma o sujeito subjetivamente, do que um conhecimento simplesmente adquirido. Mas, apesar dessa mudança, desse algo novo gerado pela “revolta lógica” do sujeito, o “ato filosófico” contém algo que se repete, e que os filósofos, por assim dizer, empregam ou retomam em suas distintas filosofias.

Podemos observar, segundo Badiou, dois pontos no “ato filosófico”. Primeiramente, ele se apresenta sempre na forma de uma decisão, uma separação, e uma distinção clara, como exemplifica o autor: “entre o conhecimento e a opinião, entre opiniões corretas e opiniões falsas, entre a verdade e a falsidade, entre o bem e o mal, entre sabedoria e loucura, etc” (BADIOU, 2008, p. 2). Em segundo lugar, o ato filosófico tem sempre uma dimensão normativa, pois essa divisão do ato filosófico, de conceitos ou de experiências, é de fato, segundo o autor, o ato de impor uma nova hierarquia, cujo resultado é o reverso de uma ordem estabelecida, ou de uma velha hierarquia. É neste caso então que, segundo o autor, temos algo efetivamente invariante na filosofia, algo que funciona como uma repetição compulsiva, ou como o eterno retorno do mesmo (BADIOU, 2008). O ato filosófico é, portanto, formalmente o mesmo (repetição).

Por outro lado, como destaca Badiou, devemos levar em conta a mudança do contexto histórico, uma vez que o ato filosófico tem lugar sob algumas condições. Para Badiou, “quando um filósofo propõe uma nova divisão e uma nova hierarquia para as experiências de seu tempo, isso significa que uma nova criação intelectual, uma nova verdade, acaba de aparecer” (2008, p. 3). Isto é, para o filósofo, “devemos assumir as consequências de um novo acontecimento nas condições reais da filosofia” (BADIOU, 2008, p. 3). Por isso que a filosofia é uma “repetição criativa”, pois, como afirma mais adiante Badiou:

Essa é a razão pela qual podemos finalmente falar de uma repetição criativa. Há algo invariável na forma de um gesto, um gesto de divisão; e há, com a pressão de alguns acontecimentos e suas consequências, a necessidade de transformar alguns aspectos do gesto filosófico. De modo que temos uma forma, e temos a forma variável da forma única. Por isso, podemos reconhecer claramente a filosofia e os filósofos, apesar de suas enormes diferenças, e seus violentos conflitos [...] (BADIOU, 2008, p. 3).

Por fim, Badiou define ainda a filosofia caracterizada como uma “repetição criativa” e retomando os aspectos que apresentamos aqui, numa outra passagem, e na qual vincula esse gesto que se repete com a condição dos jovens. Tal definição é reproduzida por Cerletti para apresentar sua proposta de “ensino filosófico” (2009, p. 35), pois nela Badiou indica que a filosofia se dirige sobretudo aos jovens. Retomemos assim tal passagem de Badiou, quando ele afirma que:

A filosofia é o ato de reorganizar todas as experiências teóricas e práticas, propondo uma nova grande divisão normativa que inverte uma ordem intelectual estabelecida e promove novos valores para além dos comuns. A forma de tudo isto é, mais ou menos, dirigir-se livremente a todos, mas, primeiro e principalmente aos jovens, pois um

filósofo sabe perfeitamente bem que os jovens têm que tomar decisões sobre suas vidas e que eles estão geralmente mais dispostos a aceitar os riscos de uma revolta lógica (BADIOU, 2008, p. 2).

É importante observar esse vínculo da filosofia com os jovens, segundo a perspectiva de Badiou. Apesar de ele rejeitar, por assim dizer, a filosofia na “forma escolar”, isto é, de não considerar a filosofia como conhecimento, e de não a entender como sendo necessariamente uma questão de escola, de aprendizagem, de transmissão e de professores, Badiou considera, todavia, que a filosofia se dirige aos jovens, pois é uma expressão ou discurso compatível com a realidade deles.

A filosofia deve de algum modo ser “ensinada” aos jovens, pois ela deve, por assim dizer, “chegar” a eles, e “corrompê-los” no bom sentido. Daí o papel fundamental do filósofo, visto que, como afirma Badiou: “o filósofo é útil porque ele (ou ela) tem a tarefa de observar a manhã de uma verdade, e interpretar esta nova verdade contra as velhas opiniões” (BADIOU, 2008, p. 3). E assim, continua o autor, “se ‘devemos fazer durar nossos pensamentos toda noite’<sup>133</sup>, é porque devemos corromper corretamente os jovens” (2008, p. 3).

Diríamos assim que, de certo modo, Badiou se opõe à concepção de filosofia na forma escolar, mas não se opõe ao “ensino da filosofia”. Pelo contrário, Badiou parece “defender” a necessidade do ensino de filosofia, mas não mais um ensino nas condições comuns que conhecemos, isto é, um ensino como uma transmissão de conteúdos e informações, realizada no âmbito escolar por um professor cuja tarefa seria transmitir a filosofia. O ensino de filosofia que Badiou parece sutilmente nos propor é o do gesto ou ato filosófico que atinja e abale fortemente os jovens, suas opiniões, e os force para esse ato filosófico. É por isso que essa concepção de filosofia de Badiou como “repetição criativa” vai constituir-se no “suposto filosófico” de Cerletti na sua proposta de um “ensino filosófico”.

Em busca do nexos entre os conteúdos filosóficos que se tenta transmitir em uma sala de aula e o ato de filosofar, e inspirado nessa concepção de filosofia de Badiou, Cerletti vai sustentar que tanto a filosofia quanto o seu ensino podem ser caracterizados como uma forma de “repetição criativa” (2009).

Sucintamente, a respeito do ensino de filosofia, podemos dizer que os “conteúdos filosóficos” constituem a dimensão da “repetição” deste ensino, e a qual, por sua vez, pode ser

---

<sup>133</sup> Essa frase (“devemos fazer durar nossos pensamentos toda noite”), citada por Badiou, é de um poema de Wallace Stevens.

considerada, segundo Cerletti, como a “condição de possibilidade da criação, ou seja, do aparecimento de algo diferente” (2009, p. 33); enquanto que o “ato de filosofar” constitui o momento da “criação” como uma intervenção determinante sobre os conteúdos, visto que, como afirma o autor, “o que definirá a potência de um filosofar é a preponderância dos elementos de novidade ante os de continuidade” (CERLETTI, 2009, p. 33).

Posteriormente, Cerletti (2015) retoma essas duas dimensões da “aprendizagem filosófica”, e reforça que a “repetição”, apesar de poder ser a condição de possibilidade de uma aprendizagem filosófica, esta não se esgota aqui. Pelo contrário, para que haja esta aprendizagem é preciso ir além da repetição, no sentido de que, segundo o autor, “deve haver uma reapropriação singular de um saber, ou saber-fazer da filosofia que seja assumido em primeira pessoa” (CERLETTI, 2015, p. 27). Pois, afirma ainda Cerletti: “a aprendizagem filosófica implica uma subjetivação particular dentro de uma objetivação geral de transferência rotineira” (CERLETTI, 2015, p. 27).

No seu texto sobre o “ensino de filosofia como problema filosófico” (2009), Cerletti identifica no ensino/aprendizagem da filosofia duas dimensões: a objetiva e a subjetiva. A primeira corresponde, por assim dizer, ao repertório que compõe a filosofia, ou seja, “a informação histórica, as fontes filosóficas, os textos de comentaristas, etc”. Esta dimensão objetiva constitui, portanto, o “ensinável da filosofia”, e é o seu aspecto repetitivo (repetição). A dimensão subjetiva, por sua vez, o autor a define como “a novidade do que filosofa: sua apropriação das fontes, sua re-criação dos problemas, sua leitura do passado, etc.” (CERLETTI, 2009, p. 33). Esta dimensão, portanto, corresponde ao “filosofar”, ao ato de pensar empreendido pelo aprendiz (aluno) que, intervindo nos saberes estabelecidos (repetição)<sup>134</sup>, produz um pensamento filosófico novo (criação). De acordo com Cerletti:

O fato de que ambos os aspectos estejam entrelaçados significa que o filosofar é uma construção complexa em que cada filósofo, ou aprendiz de filósofo, incide singularmente *naquilo que há* da filosofia. Podemos dizer que, em sentido estrito, é disto que trata o *pensar*: intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo. Quem filosofa pensará os problemas de seu mundo em, desde ou contra uma filosofia (CERLETTI, 2009, p.33).

---

<sup>134</sup> De acordo com Cerletti: “O fato de que ambos os aspectos estejam entrelaçados significa que o filosofar é uma construção complexa em que cada filósofo, ou aprendiz de filósofo, incide singularmente *naquilo que há* da filosofia. Podemos dizer que, em sentido estrito, é disto que trata o *pensar*: intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo. Quem filosofa pensará os problemas de seu mundo em, desde ou contra uma filosofia” (CERLETTI, 2009, p.33).

É nessa dimensão da “criação” que se manifesta então a “aprendizagem do filosofar”. Esse ensino e aprendizagem da filosofia consistem, em síntese, num esforço coletivo (professor e alunos) para a “irrupção do pensamento do outro” (CERLETTI, 2015).

Depois de definir as dimensões que compõem essa perspectiva sobre o ensino de filosofia, Cerletti esboça também uma espécie de “didática mínima”, que é coerente com esse “ensino filosófico” como uma “repetição criativa”. Para o autor, talvez seja impossível determinar os passos didáticos que conduziriam finalmente ao filosofar. Na verdade, uma vez que o objetivo aqui não é ensinar um “conteúdo filosófico”, mas sim a “atitude filosófica” (CERLETTI, 2009, p. 82) que é também o ato filosófico, não se pode falar de uma didática última, paradigmática, para se ensinar filosofia. Mas, por outro lado, é possível, no entanto, estabelecer “um esquema básico de operatividade que reflète de maneira coerente” as características que Cerletti apresentou acima para o ensino de filosofia. Este esquema deveria conter, de acordo com o autor, um momento da “problematização”, e outro da tentativa de “resolução” (2009, p. 83)<sup>135</sup>. Cerletti explica da seguinte maneira seu esboço de uma “didática mínima”:

Tal esquema deveria constar, pelo menos, de dois momentos: um de problematização, e outro de tentativa de resolução. Ou seja, distinguir didaticamente a construção (ou reconstrução) de um problema filosófico e a forma como se tenta resolvê-lo. No caso de se encontrar algum tipo de resposta ao problema elaborado, estaremos diante de uma nova possibilidade de problematização, agora em um nível de maior complexidade [...] (CERLETTI, 2009, pp. 83-84).

Já no texto de 2015, Cerletti retoma essa concepção sobre o ensino filosófico, assim como suas referências filosóficas da “filosofia do acontecimento”, em especial a de Badiou, mas agora para esboçar o paradigma de uma didática filosófica como uma “didática aleatória”. Isto é, o que ele pretendeu defender na ocasião é uma concepção da “aprendizagem filosófica” caracterizada sobretudo por seu aspecto aleatório, ou então de imprevisibilidade e novidade: “vou sustentar que para que haja uma aprendizagem – e de maneira paradigmática, uma aprendizagem filosófica – a continuidade dos conteúdos e as práticas instituídos devem verem-se ultrapassadas pela irrupção de algo que vai além do prescrito” (CERLETTI, 2015, p. 17). E disso suscita um processo de subjetivação. Pois, como continua o autor: “a aprendizagem estará sempre associada à irrupção subjetiva” (CERLETTI, 2015, p. 17).

---

<sup>135</sup> Cerletti explica da seguinte maneira seu esboço de uma “didática mínima”: “Tal esquema deveria constar, pelo menos, de dois momentos: um de problematização, e outro de tentativa de resolução. Ou seja, distinguir didaticamente a construção (ou reconstrução) de um problema filosófico e a forma como se tenta resolvê-lo. No caso de se encontrar algum tipo de resposta ao problema elaborado, estaremos diante de uma nova possibilidade de problematização, agora em um nível de maior complexidade [...]” (CERLETTI, 2009, pp. 83-84).

Cerletti quer acentuar aqui então, no ensino filosófico concebido como uma “repetição criativa”, essa dimensão da “criação” do sujeito quando produz um pensamento próprio, e no caso então “filosofa”. Esse ato de filosofar “gera algo novo”, inesperado, contingente; um pensamento singular, do sujeito em ato, que, portanto, é impossível de ser previsto e determinado pelo professor. Por isso, uma didática filosófica, isto é, uma didática cujo objetivo é o “filosofar” não pode ser pré-constituída, ou pré-estabelecida completamente pelo professor, o qual deve didaticamente estabelecer um programa, a ser “reapropriado” enquanto dimensão da “repetição”, e outras condições que possibilitam o surgimento do pensamento. De acordo com o autor:

No marco de uma didática filosófica, para que possamos qualificar uma aula de *filosófica* deverá ocorrer algo diferente de uma mera apresentação (exposição, explicação, etc.), por parte de um professor, de um tema da filosofia. Uma aula filosófica será aquela na qual se põe algo em jogo (um problema, um texto) que deve ser reapropriado por aqueles que interveem na aula. Esta reapropriação, ao possibilitar a intervenção criativa dos participantes, tem uma dimensão fortuita, já que o que se está pondo em prática é o pensar [...]. Esta irrupção aleatória excede qualquer programação, mas necessita uma programação que valorize essa circunstância, para dar lugar, caso isso aconteça (CERLETTI, 2015, p. 27).

Enfim, o que Cerletti chamou de “didática aleatória” é, na verdade, uma redefinição mais elaborada do seu esboço anterior de uma “didática filosófica” (2009). Não se trata, contudo, de uma didática no sentido comum que se entende este termo, como é compreendido no campo da pedagogia. Mas, tal como Cerletti já havia designado anteriormente, consiste em uma espécie de “didática mínima”, enquanto “princípio filosófico-didático”, isto é, uma pré-condição para a articulação de diferentes didáticas, ou procedimentos didáticos. E esta pré-condição é o que deve condicionar filosoficamente o ensino de filosofia. Além de ela não visar um resultado preconcebido, como costumam ser as didáticas, segundo o autor:

A didática aleatória é também, em um sentido preciso, uma metadidática, porque constitui um horizonte de possibilidades didáticas específicas da filosofia. Poderia concebê-la como uma forma de “princípio filosófico-didático” que, como tal, não prescreve ações singulares, mas sim, oferece uma referência para se percorrer diversos caminhos. É o *mínimum* de uma filosofia ensinável, que privilegia o filosofar dos alunos. Por certo, trata-se de uma meta-didática porque parte de uma hipótese geral (e condicional): é possível aprender e ensinar filosofia se se assume que todo ensino de filosofia é definido pela aprendizagem filosófica, e que todo encontro tem uma dimensão repetitiva (a filosofia posta em jogo) e outra fortuita, que será o foco de uma criação por parte daqueles que aprendem e ensinam; nisto radica o filosofar compartilhado (CERLETTI, 2015, p. 29-30).

É importante destacar ainda que o “filosofar” é compartilhado aqui porque, para Cerletti, o “sujeito da situação de ensino e aprendizagem” deste ensino filosófico, tratado até aqui, é um

“sujeito coletivo”, o que significa que o que se constitui em sujeito é, na verdade, a relação dos participantes (docentes – alunos – saberes), pois se produz uma recomposição do vínculo entre eles, a partir da novidade de cada um (CERLETTI, 2015). Além disso, “quem constituem o sujeito filosófico coletivo (e *se* constitui nele) são os reais protagonistas do ato de ensinar e aprender filosofia” (CERLETTI, 2015, p. 23).

Neste caso, estamos falando de um sujeito, portanto, para usar uma expressão cunhada pelo próprio Cerletti, “*acontecimental*”, isto é, de uma subjetividade que emerge a partir do encontro, e apenas nele, dos indivíduos suscitando um “filosofar coletivo”, que é ao mesmo tempo uma “autoaprendizagem”, e dialeticamente esse encontro, por assim dizer, refaz as individualidades.

Com tais perspectivas de um “sujeito filosófico coletivo” e do “acontecimento”, e a da “didática aleatória” que visa proporcionar as condições para que este sujeito coletivo filosofe, Cerletti certamente busca superar a perspectiva tradicional sobre o ensino de filosofia, e isso de modo a transformar completamente o pensamento e práticas aqui, realocando e redefinindo os componentes e agentes envolvidos neste ensino. Pois, para ele: “uma didática filosófica que se sustenta na dimensão aleatória do encontro e do acontecimento deve redefinir os tradicionais vínculos entre ensino de filosofia e aprendizagem filosófica, entre mestre e aprendiz de filosofia, entre professor e aluno, etc.” (CERLETTI, 2015, p. 25).

## **5.2 A abordagem filosófica e a proposta metodológica de Sílvio Gallo**

Já vimos como o filósofo brasileiro Sílvio Gallo também pode ser incluído, juntamente com Cerletti, nessa mais recente perspectiva sobre o ensino de filosofia, a qual o autor argentino chamou de “ensino filosófico”. E, como já propusemos, há um aspecto fundamental, pois é estruturante dessas propostas na perspectiva em questão, e que consiste em pautar-se sobre uma concepção de filosofia subjacente, e que deve assim nortear o “*o quê*” e o *como* ensinar filosofia, de modo que a “didática filosófica” elaborada corresponda a essa concepção de filosofia e do “filosofar”. Neste caso, os referentes teóricos (e desse modo “pedagógicos”), de Gallo também são extraídos da própria filosofia, especialmente da filosofia contemporânea francesa, como as filosofias de Deluze e Guattari e de Jacques Rancière, sendo estas suas principais referências. Portanto, seu objetivo é também um tratamento filosófico para a questão do ensino de filosofia.

Assim como Cerletti, Gallo também toma como ponto de partida, no seu livro no qual ele propõe uma “metodologia para o ensino de filosofia” (2014), uma concepção de filosofia para desenvolver suas propostas metodológicas e filosóficas. A necessidade de se partir de uma concepção específica de filosofia, segundo Gallo, se deve ao fato de que são múltiplas as filosofias, e variados os estilos do filosofar: “múltiplas e variadas são também as perspectivas do ensinar a filosofia e o filosofar” (GALLO, 2014, p. 39). Portanto, é preciso adotar uma das filosofias para propor ensinar a filosofia, bem como evidenciar qual concepção foi adotada: “assim, quando tratamos do ensino de filosofia é necessário que tomemos uma posição, que nos coloquemos no campo de uma determinada concepção de filosofia. E, fundamental [...], que evidenciemos a posição filosófica com base na qual pensamos e ensinamos” (GALLO, 2014, p. 39).

Para Gallo, portanto, o professor deve escolher uma perspectiva de filosofia que permita desenvolver um trabalho coerente na sala de aula. A não escolha pode acarretar em um “perigoso ecletismo”, no qual não se alcançaria nenhum resultado (GALLO, 2014, p. 38). Além disso, o professor deve deixar claro qual é sua perspectiva para os alunos, mas, de modo a evitar, todavia, o dogmatismo, isto é, esclarecendo que se trata de sua perspectiva, e não da única perspectiva possível. Nas palavras do autor: “penso que o professor deva, de forma sincera e leal, afirmar aos alunos a perspectiva de filosofia que ele adota, deixando claro que se trata de uma perspectiva e não *da* perspectiva” (GALLO, 2014, p. 38).

O “suposto filosófico”<sup>136</sup> de Gallo, isto é, a concepção de filosofia que ele põe em jogo para a elaboração de sua metodologia é a dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Assim afirma o próprio Gallo: “estou convencido de que o que faz com que a filosofia seja filosofia e não outra coisa qualquer é o trato com o *conceito*, como apontaram Deleuze e Guattari [...]” (GALLO, 2014, p. 54).

Contudo, é importante ressaltar que a escolha de Gallo pela concepção de filosofia desenvolvida por Deleuze e Guattari não é arbitrária, ou aleatória. Partir do entendimento de que a filosofia é uma “arte de criação de conceitos”, como concebeu os filósofos franceses (2013), fornece, para Gallo, um “porto seguro” para se aventurar no ensino de filosofia, pois se trata de uma “definição aberta”, que nos permitiria diferentes alternativas didáticas, como nos explica o autor:

---

<sup>136</sup> Expressão de Alejandro Cerletti, a qual ele utilizou para se referir à perspectiva filosófica de Alain Badiou, isto é, à concepção de filosofia do filósofo francês que ele tomou como referência para elaborar sua abordagem de didática filosófica (CERLETTI, 2009).

Essa perspectiva em especial me interessa, sobretudo, porque se trata de uma “definição aberta”, isto é, ela oferece um campo, mas não apaga o horizonte, nem coloca cercas nele. Em outras palavras, dizer que a filosofia consiste na atividade de criar conceitos nos dá parâmetros para pensá-la, mas ao mesmo tempo abre uma infinidade de possibilidades, pois são múltiplas as compreensões do conceito e múltiplos seus modos de produção (GALLO, 2014, p. 40).

No livro cujo título é *O que é filosofia*, Deleuze e Guattari (2013) desenvolvem uma reflexão definindo a filosofia sempre vinculada aos conceitos; sendo a filosofia uma “criação de conceitos”, ou um “conhecimento por puros conceitos”. Num primeiro instante, fornecendo-nos uma primeira definição, os autores afirmam que nós (os filósofos) sempre colocamos a pergunta “o que é filosofia”; sempre tivemos a resposta, que nunca variou, e a qual consiste, a saber: “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”<sup>137</sup> (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 8).

Gallo assumirá essa concepção de filosofia, cunhada por aqueles filósofos franceses, para refletir sobre o ensino filosófico, e desenvolver possíveis metodologias que sejam coerentes com essa concepção. Isto é, Gallo vai desenvolver propostas de didática filosófica, refletindo sobre o ensino de filosofia e sua prática, condizente com a perspectiva de que a essência, por assim dizer, da filosofia é a de um “ato de criar conceitos”. Pois, segundo o autor:

Se assumirmos essa perspectiva de que o específico (a “identidade”) da filosofia está no ato da criação de conceitos e que estes, por sua vez, referem-se a problemas, a discussão e a prática do ensino de filosofia deverão, necessariamente, passar pelo conceito e pelo problema, chaves para esta discussão e esta prática (GALLO, 2014, p. 56).

O conceito, por sua vez, seria uma forma de pensamento criado pelos primeiros filósofos para enfrentar um problema, ou um conjunto de problemas (GALLO, 2014). De acordo com o autor, pode-se dizer sucintamente que o conceito é “[...] uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido” (GALLO, 2014, p. 55). Portanto, essa atividade de criação do conceito, para lidar com o problema, consiste no ato de “filosofar”.

Esta concepção de Gallo, de os conceitos serem uma forma de lidar ou tratar dos problemas, também foi inspirada em Deleuze e Guattari, como ele mesmo nos deixa claro ao destacar diferentes passagens dos filósofos que explicitam a importância do problema na filosofia (GALLO, 2014, p. 55-56). Retomemos, por exemplo, uma passagem do texto de

---

<sup>137</sup> A partir desta primeira definição da filosofia, como a arte de criar conceitos, os autores vão desenvolver toda uma reflexão, e argumentação, sobre as implicações desta definição. Oportunamente, abordaremos mais adiante algumas dessas implicações e aspectos desta concepção de filosofia.

Deleuze e Guattari, quando eles escrevem que: “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 24). Podemos dizer ainda que os problemas estão na raiz do “filosofar”; eles são a condição do ato de filosofar e explicitam sua dimensão pedagógica, pois, como escrevem os filósofos mais adiante: “mas, mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (2013, p. 24).

Definida assim a perspectiva filosófica, e o entendimento sobre o filosofar como a produção e manipulação do conceito em vista de um problema, Gallo se mune, dessa forma, dos elementos necessários para a elaboração de um ensino filosófico.

Para tanto, ele destaca, primeiramente, a necessidade de se acentuar a especificidade desse ensino; que para ser filosófico, o ensino de filosofia deve estar circunscrito no seu próprio campo (a filosofia), deixando de lado, ou em um segundo momento, os conhecimentos provenientes do campo da pedagogia. É preciso, nesta perspectiva, em primeiro lugar um tratamento filosófico sobre o ensino da disciplina de filosofia, e não pedagógico. Tal como colocou Cerletti (2009), também devemos aqui tomar o ensino de filosofia “como problema filosófico”, ressaltando assim a especificidade da filosofia:

O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia – e não ciência, religião ou opinião -, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica (GALLO, 2014, p. 53).

Partindo dessa concepção, Gallo elabora uma possível didática filosófica, adotando a definição da atividade do filosofar como uma criação de conceitos, na qual ele defende que a aula de filosofia para o ensino médio se converta em uma espécie de trabalho coletivo que simule ou reproduza aquela criação de conceitos. Gallo propõe então que a aula de filosofia se constitua em uma “oficina de conceitos”<sup>138</sup>, onde “[...] os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório onde se façam *experiências e experimentações* com os conceitos” (GALLO, 2014, p. 57). Pois, “dessa forma, teremos na sala de aula a filosofia como

---

<sup>138</sup> Como já apontamos (Capítulo 4), essa proposta de Gallo, de que a sala de aula se transforme numa “oficina de conceitos”, nos remete à proposta do autor espanhol Ignacio Izuzquiza de que a aula de filosofia seja considerada como um “laboratório conceitual”. Contudo, se há certa semelhança entre ambas as propostas, devemos destacar que enquanto o autor espanhol nos fala de “simular” o discurso filosófico, por parte dos alunos, e seguir “normas da simulação”, Gallo enfatiza o ato de criação, de produção filosófica própria, inspirando-se na concepção de Deleuze e Guattari, e enfatiza ainda um trabalho filosófico, pelos alunos, com os seus próprios problemas.

atividade, como um processo, e não como um produto” (2014, p. 57), onde os conceitos serão criados, recriados, retomados, e renovados pelos alunos.

Esse trabalho, ou atividade com os conceitos, significa pôr em prática o que Deleuze e Guattari chamaram de “pedagogia do conceito”, que é o aprendizado sobre o processo de criação dos conceitos. Portanto, a didática filosófica aqui deve operar como uma “pedagogia do conceito”. Segundo o argumento de Gallo: “Ora, se os conceitos não estão dados, mas são criados, é possível se desvendarem as regras, os processos, os caminhos de criação dos conceitos; é possível – e é necessária – uma *pedagogia do conceito*, isto é, um aprendizado em torno do ato criativo de um conceito” (2014, p. 95).

É possível assim encontrar procedimentos didáticos que favoreçam esse aprendizado sobre o conceito. Gallo apresenta enfim sua primeira proposta didática, para o ensino médio, de articulação dessa “pedagogia do conceito”, sobre determinadas etapas que culminariam na produção conceitual, isto é, “filosófica”:

No que concerne ao trato com as aulas de filosofia na educação média, penso que a pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de *sensibilização*; uma etapa de *problematização*; uma etapa de *investigação*; e, finalmente, uma etapa de *conceituação* (isto é, de criação ou recriação do conceito) (GALLO, 2014, p. 95).

Neste mesmo trabalho (2014), Gallo elabora ainda outra possibilidade didática para a filosofia. Lembremos que a concepção de filosofia de Deleuze e Guattari, como a arte de criar conceitos, é uma “definição aberta” que permite assim múltiplas possibilidades para o ensino de filosofia. Explorando assim essa fecunda concepção de filosofia, Gallo elabora também uma didática inversa a que ele propôs anteriormente, sustentada na “pedagogia do conceito”. Antes, como vimos, o método consistia em passar pelo problema, elaborá-lo e por fim criar os conceitos, ou manejá-los numa possível tentativa de resolução. Nesse outro procedimento, o qual Gallo o chama de “método regressivo”, inversamente devemos: “a partir de um conceito ou conjunto de conceitos criados por um filósofo, regredir ao problema ou problemas que o levou (aram) a criá-lo” (GALLO, 2014, p. 107).

Mas, não se trata aqui de uma regressão reconduzida, ou apenas refazendo os passos dados. Gallo sustentou, durante todo o seu trabalho sobre metodologia para o ensino de filosofia, que os “problemas” que o estudante deve enfrentar no ensino e aprendizagem da filosofia, em sua proposta de um “ensino ativo da filosofia”, devem ser sobretudo seus próprios problemas, e não os “falsos problemas”, isto é, os problemas impostos pelo professor. Por isso,

segundo Gallo, os estudantes devem, neste método regressivo, retomar os problemas enfrentados pelos filósofos, mas com isso o professor de filosofia deve:

[...] dar a eles o ‘direito a seus próprios problemas’, habilitando-os a fazerem eles mesmos o movimento de pensamento e criação filosóficos. Em outras palavras, propõe-se aqui um método para o ensino de filosofia que seja emancipador, que ofereça a cada um as ferramentas para pensar por si mesmo (2014, p. 107).

Em outro texto, cujo título é “*Pistas de un “método regressivo” para la enseñanza de la filosofía*” (2015), Gallo retoma este método de regressão aos problemas enfrentados pelos filósofos, e retoma também o argumento de que este método não deve se esgotar aí, mas que deve possibilitar o estudante de encontrar e enfrentar seus próprios problemas. Segundo Gallo, a “pedagogia do conceito” tem como pedra de toque o “direito aos próprios problemas”. Como ele explica:

Um “método regressivo” que demonstrasse o trabalho filosófico em ato seria seu ponto de partida, mas nunca seu ponto de chegada. As pistas de um método podem fazer-nos começar e colocar-nos no caminho de uma investigação do trabalho filosófico, mas não podem impor a nós problemas, e nos colocar na forma de um pensar certo. Esse método precisa estar aberto ao encontro dos próprios problemas, à emergência do acontecimento-problema, proporcionando ferramentas conceituais da filosofia que poderiam ser utilizadas como instrumentos e componentes para a construção do pensamento próprio [...] (GALLO, 2015, p. 41).

Essa defesa do “direito aos próprios problemas” como um “motor” do ensino de filosofia, Gallo a realiza nos seus métodos propostos sustentando-se tanto no pensamento de Deleuze e Guattari, quanto também no de Jacques Rancière. Como já apontamos, as teses, ou perspectivas de ambos os filósofos consistem nos dois principais “referentes teóricos” de Gallo na argumentação que sustenta sua metodologia para o ensino de filosofia.

Podemos dizer que, enquanto o pensamento de Deleuze e Guattari, sobretudo sua concepção de filosofia, constitui-se na base sobre a qual Gallo vai construir sua metodologia, edificando-a então sobre a “pedagogia do conceito”, o pensamento de Rancière é retomado por Gallo, especialmente, para sustentar sua própria crítica sobre a educação tradicional e para a defesa de um “ensino ativo” e emancipatório. E ambos os filósofos, segundo Gallo, desenvolvem análises equivalentes sobre alguns pontos (GALLO, 2014, p. 48)<sup>139</sup>. Gallo, por sua vez, articula essas análises desses filósofos franceses para reforçar suas próprias análises sobre o ensino de filosofia.

Para a “defesa de um ensino ativo” da filosofia, por exemplo, Gallo se apoia em Deleuze e em Rancière, combinando o pensamento de ambos os filósofos, valendo-se especialmente

---

<sup>139</sup> Ver citação mais adiante.

desse último para construir sua crítica. Gallo articula o pensamento dos dois filósofos para se opor ao pressuposto comum de que é possível saber o que alguém aprende<sup>140</sup> (Deleuze), e com isso se opor à tradicional perspectiva sobre o ensino, pautada na “lógica” da transmissão de conhecimentos e da “explicação”, para então defender um “ensino ativo” pautado agora na aprendizagem. Com esses filósofos, Gallo adquire os recursos necessários para assumir uma nova postura sobre o ensino:

Tanto com Deleuze quanto com Rancière, sair do registro do ensino como explicação ou tomar o aprendizado em seu mistério e em sua errância não implica dispensar o mestre, abdicar do ensino. Trata-se, isso sim, de assumir uma outra postura perante o ensino. Uma postura que não implique a transmissão direta de saberes, que seriam assimilados diretamente por aquele que aprende; uma postura que não implique uma submissão daquele que aprende àquele que ensina; enfim, uma postura de abertura ao outro, ao aprendizado como encontro com os signos e como criação (GALLO, 2014, p. 48).

Em Rancière, Gallo encontra os argumentos para se lançar contra a “lógica” da transmissão e da explicação que, numa perspectiva inspirada no filósofo francês, constataria que esta lógica é, por excelência, “antifilosófica”. Em Rancière encontramos, por outro lado, a defesa da “lógica da ignorância”, isto é, do “ensino” do “sentimento de ignorância”, com a postura de um “mestre ignorante”, que são mais coerentes, ou condizentes com um “ensino filosófico” da filosofia (GALLO, 2014, p. 50). Segundo Gallo (2014, p. 50), posicionando-se contra a lógica da explicação no ensino, Rancière defende a lógica da ignorância na aprendizagem, recorrendo assim ao papel historicamente desempenhado pela ignorância no âmbito da filosofia – esse conhecimento aberto por natureza, que aposta mais no problema do que na solução. E assim, inspirado no filósofo francês, ele constata: “ora, a lógica da explicação é, então, antifilosófica. Um ensino “explicativo” da filosofia é a morte mesma da filosofia” (2014, p. 50).

Gallo recorre sobretudo ao texto de Rancière *Nous que sommes si critiques*, de 1986, para argumentar contra o “ensino explicativo”. Trata-se de um texto sobre ensino de filosofia especialmente voltado para os professores dessa disciplina. Segundo Gallo, na ocasião, Rancière apresentou um desafio bastante interessante para o ensino ativo da filosofia. O filósofo critica os professores de filosofia que, apesar de julgarem-se tão críticos, frequentemente

---

<sup>140</sup> No livro *Diferença e repetição* (2006), Deleuze afirma, a respeito do processo de aprendizagem, que nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender, assim como não se pode falar de um método para aprender, mas sim de um “adestramento”: “Não há método para encontrar tesouros nem aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *Paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo [...]” (DELEUZE, 2006, p. 237).

limitam-se, contudo, a transmitir os conhecimentos filosóficos, agindo assim para a produção de um consenso (GALLO, 2014, p. 49).

Os professores de filosofia em geral se reduzem, portanto, na análise de Rancière, a uma das “figuras do mestre”, distinguidas pelo teórico e educador francês do século XIX Joseph Jacotot, e retomada aqui pelo filósofo, neste texto dos anos 80 (RANCIÈRE, 1986, p. 119); os professores de filosofia se assemelham então, no caso, a figura do “mestre explicador”<sup>141</sup>. Este tipo de mestre, como retoma Rancière, é o pior de todos porque ele é, na verdade, um “embrutecedor” dos educandos, visto que, como afirma o filósofo: “ele embrutece concedendo a função social da explicação<sup>142</sup> para o exercício de um controle intelectual, impedindo assim a decisão de emancipação”<sup>143</sup> (RANCIÈRE, 1986, p. 119).

Já a figura do “mestre ignorante”, ao contrário da do “mestre explicador”, além de não ser simplesmente um mestre menos sábio: “ele é, na justa medida de sua ignorância e da capacidade de todos para saber, o puro suporte da decisão de aprender – de se aprender – que é a do aluno” (RANCIÈRE, 1986, p. 119). É com esta figura do “mestre ignorante” que Rancière propõe uma mudança de perspectiva para se pensar a filosofia na escola; é este tipo de mestre que, segundo Gallo, “para Rancière explicita melhor a atividade do professor de filosofia” (GALLO, 2014, p. 50). Por fim, é assumindo esta figura do “mestre ignorante” que o professor

<sup>141</sup> Segundo Rancière, retomando a tese do Jacotot, há três tipos de mestres: o “explicador”, o “ignorante”, e o “livro aberto” (RANCIÈRE, 1986). Como sabemos, a oposição entre o mestre explicador e o ignorante será melhor desenvolvida por Rancière na sua obra *O mestre ignorante* (2007), na qual ele defende a noção de aprendizagem como emancipação do indivíduo, opondo-se assim ao ensino pela explicação que acaba por produzir o “assujeitamento” do educando, impondo-lhe o conhecimento fornecido pelo mestre, mantendo assim a “diferença” de inteligências.

<sup>142</sup> O fundo da questão a respeito da “explicação”, segundo Rancière, é que na “transmissão de conhecimentos”, engendrada pela explicação, há duas coisas absolutamente diferentes: uma atividade social e uma atividade intelectual. “Há primeiramente a produção de um consenso”. “Explicar”, segundo Rancière, quer dizer, resumidamente: “produzir um certo consenso sobre um certo número de proposições sensatas, tomando o lugar do saber o qual se decidiu, ou se resignou em renunciar”. Isso, pelo simples motivo que não podemos passar a vida aprendendo. Daí então a função social da explicação, que consiste, nas palavras de Rancière, “na produção de um suposto saber que torna o indivíduo disponível para a ação, ao mesmo tempo que o liga aos outros por uma rede de certezas comuns sensatas. Quanto à atividade intelectual da “transmissão de conhecimentos”, Rancière não a explicita, mas nos deixa entender que se trata das “doenças do consenso”, isto é, do muito pouco consenso que se caracteriza o “sectarismo”, e o demasiado consenso, o qual descamba no “fanatismo”. E o consenso não cura essas suas doenças, mas o que pode curar é a “liberdade de aprender”, a qual tem certa correspondência com a filosofia, pois segundo Rancière: “Só pode curá-las (as doenças do consenso) duravelmente não a possessão do saber, mas a liberdade de aprender, assim como a filosofia tem mais a ver com o fato de ignorar e de aprender do que com aquele de saber e ensinar” (RANCIÈRE, 1986, p. 118).

<sup>143</sup> A respeito da “emancipação”, é no *Mestre ignorante* que Rancière apresenta sua concepção, retirada, por sua vez, do “método Jacotot”. Na seguinte passagem dessa obra, Rancière afirma: “há desigualdade nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de *capacidade intelectual*. É a tomada de consciência dessa igualdade de *natureza* que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber” (RANCIÈRE, 2007, p. 49).

pode reconduzir a filosofia, na instituição de ensino, para um lugar onde ela se acomodaria melhor: o da “transmissão do sentimento de ignorância”. Pois, segundo Rancière:

[...] a filosofia pode ser, na instituição, este lugar onde se reverta o fundamento da autoridade do saber, onde o sentimento justo da ignorância apareça como a verdadeira superioridade do mestre: o mestre não é aquele que sabe e transmite; ele é aquele que aprende e faz aprender, aquele que, para falar a linguagem dos tempos humanistas, faz seu estudo e determina cada um a fazer por sua conta. A filosofia pode ocupar este ponto de reversão porque ela é o lugar de uma verdadeira ignorância. Todos sabem que, desde o começo da filosofia, os filósofos não sabem nada, não por falta de estudos ou de experiências, mas por falta de identificação. Também o ensino da filosofia pode ser este lugar onde a transmissão dos conhecimentos se autoriza a passar a algo mais sério: a transmissão do sentimento de ignorância (RANCIÈRE, 1986, p. 119-120)<sup>144</sup>.

É com essa perspectiva proposta por Rancière para o ensino de filosofia, de considerá-lo muito mais como uma “transmissão do sentimento de ignorância”, coerente então com a própria natureza da filosofia, que Gallo se inspira para ir além da “lógica da explicação e da lógica da transmissão”. E uma das múltiplas possibilidades para o ensino de filosofia para Gallo, aberta aqui com essa perspectiva, é a que se encontra em Deleuze e Guattari quando eles falam da “pedagogia do conceito”. Trabalhar com o ensino de filosofia no contexto de uma “pedagogia do conceito” seria, segundo Gallo, “um exercício de afirmação da filosofia, um trabalho do pensamento que faria com que a filosofia seguisse sendo uma força viva, na medida em que seria um convite aos estudantes para experimentar o pensamento em seu registro filosófico” (GALLO, 2014, p. 51).

### 5.3 Outras abordagens sobre o “ensino filosófico”

Desde o começo deste século tem ocorrido uma considerável produção textual sobre o ensino de filosofia em diferentes lugares, instituições acadêmicas, e países. Destacaremos aqui sobretudo as produções realizadas por autores brasileiros e argentinos. Contudo, não podemos deixar de destacar também a revista eletrônica, de sede na Bélgica, *Diotime* (Revista da didática e das práticas da filosofia)<sup>145</sup>, que tem como um dos seus diretores, entre outros importantes autores europeus, o Michel Tozzi.

Não seria possível, e nem caberia aqui, listar todos os autores brasileiros, mas podemos apontar alguns trabalhos de alguns autores, a título de exemplo, além dos autores já comentados

---

<sup>144</sup> Passagem também reproduzida por Gallo (2014, p. 50).

<sup>145</sup> <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/>

neste texto<sup>146</sup>, como Renê J. T. Silveira (2007), Roberto Goto (2007), Sônia C. M. Ferrari (2011; 2012), Paulo H. F. Silveira (2013), Rodrigo Gelamo (2008) entre outros autores. Entre os autores argentinos, além do Alejandro Cerletti, outros têm contribuído significativamente para a reflexão e práxis do ensino de filosofia, como, por exemplo, o professor atuante no Brasil, e já citado aqui Walter O. Kohan (2003; 2015). Podemos destacar o autor uruguaio Maurício Langón (2003; 2017).

Essa produção textual desses autores e de tantos outros pode ser incluída, no nosso entendimento, na perspectiva de que falava Cerletti do “ensino filosófico”, isto é, são trabalhos que tomam o ensino de filosofia como um “problema filosófico”, abordando assim as questões relativas ao ensino da filosofia a partir de “referências teóricas” retiradas da própria filosofia. São trabalhos que procuram refletir sobre as especificidades do ensino de filosofia, propondo alternativas ou perspectivas para se pensar ou a prática, ou os problemas teóricos que o ensino de filosofia pode suscitar. E para tanto, esses autores articulam, ou seja, tomam por suas referências a produção filosófica, especialmente a dos filósofos contemporâneos europeus, e também os trabalhos dessa mesma abordagem do “ensino filosófico”, com poucas referências, em alguns textos, tomadas das ciências da educação ou da pedagogia.

Podemos dizer então que essa produção teórica sobre o ensino de filosofia se alinha àquela perspectiva apontada por Cerletti, e desenvolvida por ele e por Gallo, de um ensino e aprendizagem do “filosofar” a partir da própria filosofia, ou, como denominou Cerletti, do “ensino filosófico”. Embora esses autores nem sempre tenham se ocupado, em geral, da didática ou dos possíveis procedimentos metodológicos para o ensino de filosofia, eles se propõem a pensar diferentes questões ou aspectos do ensino de filosofia sob uma abordagem de caráter filosófico, articulando assim as concepções dos filósofos para sustentar suas próprias perspectivas.

Entre os autores (as) que se preocuparam em tratar mais diretamente da “didática da filosofia”, direcionada para o Ensino médio, está a professora Lidia Maria Rodrigo (2014), autora que procurou tratar dos “aspectos formais da aprendizagem filosófica”, também dos “aspectos didático-pedagógicos da docência filosófica”, como os “procedimentos de ensino”

---

<sup>146</sup> Como a professora e autora Lidia Maria Rodrigo (2007; 2009; 2014), além do filósofo e professor Antônio Joaquim Severino, e do Sílvio Gallo, que são autores de uma vasta produção textual sobre o ensino de filosofia.

(aula expositiva, leituras de textos, etc.), e ainda propõe algumas “unidades didáticas”, com temas próprios da filosofia ocidental (2014).

Ao voltar-se para esses aspectos formais da aprendizagem filosófica, ela observa que a preocupação com estes deriva de concepções didáticas recentes, que se enfocam na aprendizagem, num sentido mais amplo, ao invés de se manter na fixação dos conteúdos a serem trabalhados (RODRIGO, 2014, p. 55).

Rodrigo se refere assim aos estudos e mudanças ocorridas nos anos 90 referentes à “didática da filosofia”, com a proposta do “ensino do filosofar”, cujo trabalho de maior destaque foi o de Michel Tozzi<sup>147</sup>. Nesses estudos sobre a didática da filosofia, como observa a autora (RODRIGO, 2014, p. 55), a atenção voltou-se para as competências e habilidades, defendendo ainda a importância de não separar a forma do conteúdo, isto é, dos “aspectos formais” da aprendizagem dos conteúdos filosóficos. Com isso, ela retoma para a sua proposta didática os “aspectos formais da aprendizagem filosófica” desenvolvidos pelos estudiosos europeus sobre a “didática da filosofia”, que consistem em “problematizar, conceituar e argumentar” (RODRIGO, 2014, p. 55). Aspectos, ou processos de pensamento que formam, como vimos, o “triângulo didático” de Tozzi<sup>148</sup>. Para Rodrigo, esses três aspectos formais podem garantir uma didática especificamente filosófica, e ainda criar a possibilidade de trabalhar, junto com os conteúdos filosóficos, essas competências que o aluno de ensino médio não possui (RODRIGO, 2014, p. 56).

#### **5.4 Algumas considerações descolonizadoras sobre a perspectiva do “ensino filosófico”**

Essa abordagem de muitos autores que tomaram o ensino de filosofia “como um problema filosófico”, ou que trataram das questões referentes ao ensino de filosofia a partir de referências retiradas do próprio pensamento filosófico, isto é, que procuraram oferecer uma

---

<sup>147</sup> Ver nosso Capítulo 4.

<sup>148</sup> Rodrigo (2014, p. 55-56) cita inclusive o seguinte trecho de Tozzi para justificar esses três procedimentos ou aspectos formais da didática para a filosofia, pois, nas palavras de Tozzi: “aprender a filosofar é, então, desenvolver sobre as noções e problemas essenciais para todo homem, estas três capacidades: problematizar as questões e afirmações, conceituar as noções, argumentar sobre as teses e objeções. Passos estreitamente articulados, já que, por exemplo, nós problematizamos ao argumentar sobre objeções, elaboramos uma problemática ao definir as noções que colocamos em relação, argumentamos a partir de uma questão [...] (1999, p. 4).

“abordagem filosófica” para o tema, certamente nos trouxe importantes contribuições para se pensar sobre o ensino e a aprendizagem da filosofia.

Trata-se de uma produção intelectual, como já apontamos, que procura refletir sobre as especificidades da filosofia e do seu ensino, e oferece assim um tratamento de contornos filosóficos para temas, ou questões, que envolvem o ensino da filosofia. Essas reflexões respondem, por assim dizer, sobretudo questões como “o que é a filosofia, ou filosofar?”, “por que ensinar a filosofia?”, “o que há de próprio ou específico no ensino da filosofia, ou do filosofar?”, “o que é o ensino filosófico?”, ou “o que ensinar da filosofia?”, etc. E também refletem e propõem, alguns desses autores, responder à questão didática de “como ensinar a filosofia?”.

No nosso entendimento, essas reflexões nos oferecem um norte para se pensar a prática e relevância do ensino de filosofia, como é o caso, por exemplo, da “didática mínima” de Cerletti (2009), da metodologia proposta por Gallo (2014), e da operatividade proposta por Rodrigo, além de suas reflexões sobre o ensino de massa, para os procedimentos da problematização, conceituação e argumentação (2014). São reflexões e propostas didáticas indispensáveis, para se pensar e ter um horizonte sobre o ensino de filosofia que vai além de uma prática pedagógica tradicional e conteudista.

Contudo, esses trabalhos se apresentam ainda com algumas insuficiências, no nosso entendimento, tanto do ponto de vista da operatividade, isto é, da didática, quanto do ponto de vista mais estritamente “filosófico”. De maneira resumida, podemos dizer que essa perspectiva, por ser a de um “ensino filosófico”, concede pouca atenção à perspectiva daquele que aprende (o adolescente)<sup>149</sup>, e à relação entre filosofia e pedagogia, o que torna essas reflexões insuficientes para se pensar em como operacionalizar o ensino de filosofia.

O próprio Alejandro Cerletti admite que a sua “didática mínima” consiste num esquema básico de operatividade que reflete as características que ele procurou demonstrar (o professor como filósofo, a pergunta filosófica como possibilidade didática, o “que” fusionado com o “como”, o convite a pensar) (CERLETTI, 2009, p. 83). A respeito de suas colocações sobre o processo que conduz a ensinar filosofia, e assim sobre a didática, Cerletti afirma ainda que não

---

<sup>149</sup> Com a exceção da professora Lidia Maria Rodrigo, que desenvolve reflexões sobre a educação de massa e aponta para as dificuldades cognitivas dos adolescentes, como questões importantes para se pensar o ensino de filosofia na atualidade (2009; 2014).

se trata de uma prescrição, ou de uma descrição do processo, “[...], mas da postulação de uma estrutura mínima – e, portanto, carente de conteúdos específicos – que ajude a tornar inteligível a questão ‘ensinar filosofia’, como problema filosófico e como problema didático (CERLETTI, 2009, p. 93).

Esses apontamentos e reflexões didáticas de Cerletti, assim como as de Gallo e as de Rodrigo, certamente, são consideravelmente relevantes para se estabelecer uma “estrutura mínima” que nos oferece algumas pistas para se operacionalizar um ensino que pretende conduzir ao “filosofar”. Entretanto, o “problema didático” e de operacionalização requer mais do que uma “abordagem filosófica”, mas também uma “abordagem pedagógica”. Como nos parece ter sido a pretensão de João Boavida em suas reflexões sobre o ensino e didática para a filosofia<sup>150</sup>.

Em uma entrevista à Revista *Dialogia* sobre o papel da filosofia na educação básica, o professor e filósofo Celso Favaretto (2011, p. 23) afirma haver uma carência muito grande, no Brasil, no que diz respeito à operacionalização da filosofia como disciplina da educação básica. Ele declara que:

Já temos no Brasil, nos últimos 20 anos, uma reflexão muito grande sobre a importância da filosofia, sobre o que é a filosofia, para que ela serve e como ela é necessária. A reflexão é muito boa. Nós temos livros e livros escritos sobre isso. Está na hora de trabalhar de uma maneira como as outras disciplinas, como os professores de ciências, de línguas, de matemática, que estão há muitas décadas trabalhando na maneira de operacionalizar as disciplinas segundo as condições tecnológicas, científicas e culturais diversas que nós vivemos (FAVARETTO, 2011, p. 23).

Para Favaretto, a operacionalização da filosofia enquanto disciplina pedagógica significa, primeiramente, adequar a filosofia, enquanto seus conteúdos, processos e procedimentos que são propriamente filosóficos, às necessidades pedagógicas de formação e àquilo que é chamado de interesse dos alunos (2011, p. 20). É preciso assim uma estratégia, segundo Favaretto, para encontrar no domínio próprio da filosofia (seus textos, problemas e contextos) uma vinculação com os problemas existenciais (2011, p. 21). Essa operacionalização está relacionada com a especificidade própria do ensino de filosofia na educação básica. E, segundo Favaretto: “essa especificidade é, acima de tudo, pedagógica, ou seja, a relação entre

---

<sup>150</sup> Ver nosso Capítulo 2.

o que é específico na filosofia e o que é necessário pedagogicamente é que deve resolver a questão da filosofia como disciplina propriamente educativa” (FAVARETTO, 2011, p. 17).

Podemos acrescentar, de acordo com o nosso ponto de vista, e visto que para Favaretto a especificidade da disciplina de filosofia é pedagógica, que a operacionalização e didática requer que os trabalhos sobre o ensino de filosofia estabeleçam também um diálogo com a pedagogia, que se pense a relação entre filosofia e pedagogia no ensino de filosofia. Como vimos<sup>151</sup>, as teorias pedagógicas podem trazer importantes contribuições, especialmente para se pensar a partir da perspectiva do aluno, isto é, sobre as possibilidades de se operacionalizar uma “aprendizagem filosófica”. Mas também, a relação entre filosofia e pedagogia, como vimos com Boavida, contribui para se pensar no próprio “ser da filosofia”, ao menos o da filosofia ocidental, e conseqüentemente contribui para se pensar nos pressupostos para o ensino de filosofia<sup>152</sup>.

Quanto às limitações, por assim dizer, estritamente filosóficas desses trabalhos sobre do “ensino filosófico”, podemos dizer que elas se devem ao fato de que essa produção textual se circunscreve no campo da filosofia ocidental europeia e norte-americana, reproduzindo assim uma perspectiva “eurocêntrica” da filosofia. Conseqüentemente, nesses trabalhos também, quando se articula algum pensamento do campo da pedagogia, não se ultrapassa o território da “pedagogia ocidental” europeia e norte-americana.

Não há, portanto, nessa perspectiva do “ensino filosófico” apontada por Cerletti e desenvolvida por diversos autores, uma problematização sobre as “pretensões universalizantes” da filosofia europeia, não há uma problematização sobre o seu papel na “colonização epistemológica”, e assim não se coloca em questão a perspectiva da “pluriversalidade” para o ensino da filosofia. Questões que, no nosso ponto de vista, são fundamentais política e pedagogicamente para se pensar e operacionalizar o ensino de filosofia no contexto brasileiro, e no latino-americano como um todo.

Dessa forma, essa produção sobre o ensino de filosofia não articula ou dialoga com referências filosóficas e pedagógicas “não-europeias”, bem como não toca e combate problemas sociais, como o racismo, marcadamente presentes na realidade, por exemplo, e como sabemos, dos jovens brasileiros. Como apontou o professor e filósofo Renato Noguera: “No meio

---

<sup>151</sup> Ver nosso Capítulo 4.

<sup>152</sup> Ver nosso Capítulo 2.

filosófico havia e continua havendo, em certa medida, poucos debates a respeito das relações étnico-raciais, do racismo antinegro e dos desdobramentos das relações entre colonização política e a invisibilidade renitente conferida à filosofia africana” (2014, p. 11).

Além dos trabalhos de Renato Noguera, outras produções vêm problematizando e elaborando propostas, na esteira do “pensamento decolonial” ou “perspectiva descolonizadora”<sup>153</sup>, de inclusão de “epistemologias africanas” no ensino de filosofia no Brasil, isto é, da inserção da produção filosófica africana e afro-brasileira para os estudos da filosofia no ensino médio. Tocando e problematizando, conseqüentemente, a questão do racismo.

Um desses trabalhos, que podemos destacar, é o de Maurício de Novaes Reis (2020), que defende um ensino de filosofia abordado como um “pluriverso epistêmico”. Para Reis, além da importância da filosofia para impulsionar no estudante o pensamento crítico, como tem se discutido sobre a filosofia na escola básica, ela tem uma importância adicional de proporcionar o conhecimento de diferentes formas de pensamento espalhadas no mundo (REIS, 2020, p. 159). Dessa forma, segundo Reis: “a filosofia africana nas escolas brasileiras torna-se relevante por colocar o estudante negro em contato com sua ancestralidade, visto que o Brasil é um país formado a partir do contato histórico entre africanos, europeus e indígenas” (REIS, 2020, p. 159).

Além desse contato importante com ancestralidade africana, a inclusão das filosofias africanas se coloca também como um combate ao “racismo” da filosofia europeia. Como observa Reis, o ensino de filosofia na educação básica é profundamente eurocêntrico, privilegiando assim as filosofias de origem europeia em detrimento das filosofias de raiz africana (REIS, 2020, p. 177). Essa marca do ensino de filosofia no ensino médio, e, como sabemos, na maioria dos segmentos e instituições em que se estuda filosofia no país, está relacionada, ou melhor, é uma decorrência do papel colonizador da filosofia europeia. De acordo com Reis, “a branquitude da filosofia é politicamente viável à colonização do pensamento, formulando uma dependência intelectual nos sujeitos subalternizados, herdeiros dos saberes não integrantes do eurocentrismo filosófico” (REIS, 2020, p. 178). Assim, colocando-se como a única expressão filosófica, a filosofia europeia mantém a deslegitimação dos saberes filosóficos além-europeus, e mantém-se colonizando os currículos escolares de suas

---

<sup>153</sup> A respeito do “pensamento decolonial”, e de uma perspectiva descolonizadora para o ensino de filosofia, ver nosso Capítulo 4, e a Conclusão.

antigas colônias (REIS, 2020, p. 178). Promove, neste caso, o “epistemicídio filosófico”<sup>154</sup>, isto é, o “assassinato das formas de conhecer dos povos africanos<sup>155</sup> conquistados e subalternizados” (REIS, 2020, p. 178).

Portanto, faz-se como indispensável pensar o ensino de filosofia como um “pluriverso epistêmico”, articulando as expressões filosóficas africanas e de outras raízes, especialmente no contexto brasileiro e latino-americano, para que se desenvolva integralmente um “ensino filosófico”. A filosofia é propriedade de todos os povos, segundo Reis (2020, p. 180). E assim, para não se cristalizar na discriminação, “o conhecimento filosófico necessita reconhecer a existência de outros conceitos e pensadores, os quais se encontram fora dos seus cânones greco-romanos, mas cujas contribuições são indispensáveis para a autonomia do pensamento” (REIS, 2020, p. 180). O que não significa levar adiante uma proposta de substituição da filosofia ocidental pela africana, mas, como observa Reis, “[...] incluir as epistemologias africanas e afrodiaspóricas no arcabouço epistemológico da filosofia ensinada na etapa final da educação básica” (REIS, 2020, p. 179).

Essas são as razões que nos faz apontar para as insuficiências das reflexões produzidas na abordagem do “ensino filosófico”, isto é, das reflexões de diferentes autores que articularam o pensamento filosófico ocidental para se pensar questões relativas ao ensino da filosofia. Embora essa produção sobre o ensino de filosofia tenha dado, por assim dizer, um “salto” em relação a perspectiva do “ensinar a filosofar”, e de ter ocasionado, como afirmou Cerletti<sup>156</sup>, uma mudança fundamental na forma de pensar a didática da filosofia, essa perspectiva que “progrediu”, digamos assim, do “ensinar a filosofar” para o “ensino filosófico” não vai além das fronteiras do pensamento filosófico ocidental majoritariamente europeu. O que lhe coloca, portanto, limites pedagógicos e filosóficos para se pensar o ensino de filosofia no contexto sul-americano, e assim, brasileiro.

É preciso assim, no ponto de vista do educador, que haja o casamento dessa perspectiva do “ensino filosófico” (filosofia ocidental) com a perspectiva do “pluriverso epistêmico”, para que se possa pensar e desenvolver um ensino de filosofia “descolonizador”, mais plural e combativo em relação aos problemas sociais que todos enfrentam, e que assim possa encontrar pontos de interseção entre a realidade do estudante e os problemas filosóficos. Para Gelamo,

---

<sup>154</sup> “Epistemicídio” também é um conceito do filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011).

<sup>155</sup> Podemos acrescentar aqui os povos ameríndios também.

<sup>156</sup> Ver citação mais acima, neste Capítulo.

Garcia e Rodrigues, usar as filosofias europeias no contexto brasileiro, de maneira abstrata e não territorial: “[...] pode nos levar a repetir as relações entre colonizadores e colonizados que, além de não colaborarem para lidarmos com os desafios que vivenciamos, podem aprofundar, ainda mais, a colonialidade em que estamos imersos” (2022, p. 426).

## Considerações finais

As possíveis relações entre filosofia e pedagogia que investigamos aqui apontam para a necessidade de se levar em consideração a pedagogia, para se pensar e operacionalizar o ensino de filosofia que pretende conduzir o educando à ação do filosofar. A relação de indissociabilidade entre filosofia e pedagogia muito comum nos filósofos da Antiguidade, especialmente com Sócrates no qual a atividade filosófica se confunde com uma prática pedagógica nos seus diálogos, e a dimensão pedagógica intrínseca à filosofia, identificada por muitos autores (Boavida, García Morente, García Norro, José Gaos, F. Cossutta, ente outros), apontam para um vínculo entre o pedagógico e o filosofar. De modo que para se ensinar e fazer com que o aluno adolescente (ensino médio) exerça algum filosofar, seja conveniente a apropriação de conceitos e teorias pedagógicas condizentes com a atividade filosófica. E apropriação não apenas com o intuito de contribuir para ensino e aprendizagem do filosofar, mas também para viabilizá-lo.

O diálogo pode consistir numa prática fundamental tanto para o filosofar, como defende García Morente (2012) e demonstrou Sócrates (Platão), quanto para a prática pedagógica, como demonstra a pedagogia de Paulo Freire. A necessidade do diálogo, ou então de se comunicar do filósofo para levar sua filosofia ao mundo, aponta para uma relação entre a filosofia e a pedagogia que vai além da submissão desta última à filosofia para fundamentar-se (MORENTE, 2012). E diante de uma realidade, como a brasileira, de precariedade social e de precariedade escolar, carente de recursos como os tecnológicos, e ainda com uma pré-formação insuficiente dos alunos, por exemplo, em língua portuguesa<sup>157</sup>, o diálogo pode ser o único recurso possível que resta para que os alunos filosofem.

---

<sup>157</sup> Conforme apurou o Portal de notícias G1 (em matéria publicada em 31/08/2018), 7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, com menos de 4% dos alunos com nível adequado nesses componentes curriculares. Os dados apresentados na matéria são do relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017. De acordo com os dados desse relatório, apresentados na matéria do G1, mais de 70% dos alunos do ensino médio têm nível insuficiente de aprendizado em português, sendo que 23,9% estão no nível zero, que é o mais baixo na escala de níveis de proficiência utilizada pelo Saeb (FAJARDO; FOREQUE, 2018). No relatório do Saeb, consta que a proficiência média nacional em língua portuguesa dos alunos da 3ª série do ensino médio está no intervalo referente ao nível 2 da escala de proficiência (2017). Nesse nível, como descreve o relatório: “os estudantes provavelmente são capazes de, por exemplo, reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges” (INEP, 2017, p. 105). Diante desses dados, é difícil imaginar que um ensino do filosofar com ênfase na leitura e escrita alcance bons resultados. O que não significa que o estudo da filosofia no ensino médio não deva contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Entretanto, os primeiros passos possíveis para se filosofar, nessas condições, pode ser a dialogicidade.

Por isso, como defendemos aqui, o “ensino-filosófico-dialógico” se apresenta como um método possível para a realização do “ensino filosófico” em certas condições de profundas carências sociais e educacionais. Uma possibilidade de ensino que, operando como uma pedagogia-filosofia que enfatiza o “diálogo problematizador” entre educandos e educador filósofos, possa estimular e abrir caminhos para que o aluno forneça um tratamento de contornos filosóficos para os problemas que se encontram em sua realidade.

Em nossas investigações, observamos ainda uma mudança de perspectiva sobre o ensino de filosofia que emergiu no século XX, com propostas didáticas, como as de Michel Tozzi, defendendo que o ensino de filosofia deve ter por objetivo ensinar a filosofar, isto é, um ensino que faça com que o aluno aprenda a filosofar dentro dos seus limites cognitivos, e não mais um ensino centrado no estudo das filosofias feitas (história da filosofia). Tratam-se de propostas de ensinar a filosofar inspiradas e sustentadas nas teorias pedagógicas ou nas novidades conceituais das ciências da educação.

Esses trabalhos teóricos nos demonstraram a importância dos conhecimentos pedagógicos, correspondentes com os procedimentos próprios da filosofia, para viabilizar e democratizar a prática de se ensinar a filosofar. Com João Boavida (2010), observamos que no ensino de filosofia, o problema filosófico, aspecto indispensável do filosofar, necessita de fatores pedagógicos, como componentes motivacionais, fatores operativos, funções racionais, e aspectos de sensibilização, que proporcionem as condições e instiguem o educando a exercer um tratamento filosófico ao problema, ou seja, que o reabilite como problema filosófico. Com a sua “didática do filosofar”, Michel Tozzi (1992; 1993) demonstra que uma possibilidade de democratização do ensino de filosofia se faz pela mudança de perspectiva, do ensino da filosofia para o ensino do filosofar, elaborando um “triângulo didático” conforme os procedimentos próprios da filosofia (problematizar, argumentar e conceituar), e com a apropriação crítica de conceitos e teorias pedagógicas que contribuam para o aprendizado dessas operações filosóficas. A pedagogia aqui é um ingrediente fundamental para se elaborar exercícios (TOZZI, 1992) para o aprendizado dessas operações.

Outros trabalhos teóricos demonstraram a importância das teorias do campo da educação para o ensino do filosofar, como o de Guillermo Obiols (2002). O filósofo argentino apresentou seu “modelo formal” para o ensino de filosofia, configurando-o de acordo com a “teoria dos conteúdos” de César Coll (1998), inspirada no construtivismo. Nesta teoria, Coll (1998) defende que os conteúdos necessários para se obter um aprendizado significativo, e que devem ser ensinados na escola, se dividem em três tipos: os de fatos e conceitos, os procedimentos, e os de atitudes e valores.

Com essa concepção de Coll, Obiols (2002) retoma uma questão muito discutida quando se procura pensar o ensino de filosofia, que se expressa na indagação de se ensinar filosofia, isto é, ensinar a história da filosofia, ou ensinar a filosofar? Para ele, trata-se de uma falsa questão, pois não se aprende os conteúdos procedimentais da filosofia, ou seja, as habilidades necessárias para se filosofar, sem o estudo dos fatos e conceitos filosóficos que constituem a história da filosofia. Obiols se apropria assim da teoria dos conteúdos de Coll para demonstrar que não há somente uma espécie de conteúdo a ser ensinado no estudo da filosofia na escola, mas três espécies de conteúdos que são interdependentes: os conceituais (história da filosofia), os procedimentais e os atitudinais, os quais constituiriam o exercício filosófico por parte dos educandos.

Os três tipos de conteúdo distinguidos por Coll (1998), que de acordo com ele são necessários para que o educando alcance um aprendizado significativo, consistem assim em conhecimentos fundamentais para se distinguir e tratar dos conteúdos necessários para se alcançar um aprendizado filosófico significativo no modelo formal de Obiols (2002). Trata-se então de mais um exemplo de conhecimentos do campo pedagógico relevantes para se ensinar a filosofar.

Contudo, no modelo formal de Obiols, assim como nas outras propostas do ensino do filosofar respaldadas por conceitos e teorias pedagógicas abordadas aqui (Boavida e Tozzi), faltam reflexões que julgamos importantes para se pensar um ensino do filosofar que leve em consideração o contexto cultural, histórico e social do educando; um ensino do filosofar que problematize o eurocentrismo na “história da filosofia”, as implicações do discurso filosófico no processo histórico de colonização do ocidente europeu sobre outros povos, e, junto com essas problematizações, ofereça um tratamento filosófico para certos problemas sociais que o educando enfrenta em sua própria realidade. Embora sejam propostas para o ensino de filosofia articuladas com a pedagogia que visam democratizá-lo, e assim conferem maior atenção para a questão do aprendizado do aluno, faltam-lhes reflexões ou maiores considerações sobre essas questões de ordem política, cultural e pedagógica que podem ser um caminho para um aprendizado filosófico significativo e, conseqüentemente, para efetivar a emancipação intelectual do aluno (descolonização epistemológica).

Essas mesmas, por assim dizer, carências de críticas político-pedagógicas podem ser identificadas na mais recente abordagem sobre o ensino de filosofia que o toma como um problema filosófico. Abordagens como as de Cerletti (2009) e de Sílvio Gallo (2014), que nos apresentam importantes reflexões e concepções didáticas para se pensar e levar em consideração na prática do ensino de filosofar, mas que também não problematizam o

eurocentrismo no ensino de filosofia, e, por terem a pretensão de conferir um tratamento filosófico, concedem pouca atenção para questões de ordem psicopedagógicas, como, por exemplo, os processos pelos quais os adolescentes aprendem.

Essas propostas que marcaram uma mudança de paradigma para o ensino de filosofia (ensinar a filosofar), sejam as reflexões e didáticas apoiadas na pedagogia e ciências da educação, sejam as abordagens filosóficas para o ensino de filosofia, não discutem, por exemplo, o papel dos “conhecimentos prévios” dos alunos para o aprendizado do filosofar. Questão pedagógica de fundamental importância para uma efetiva aprendizagem significativa, na concepção de Juan Ignacio Pozo (1998).

De acordo com Pozo (1998), o material de aprendizagem que se procura explicar ou apresentar aos alunos, será sempre interpretado por eles em função dos seus conhecimentos anteriores. Neste caso, os livros ou explicações só serão compreensíveis para o aluno se este possuir previamente uma ideia inclusora, isto é, um esquema ou conceito que esteja relacionado com o conteúdo do tema, ativando-o para que o aluno compreenda as mensagens transmitidas (POZO, 1998). Segundo Pozo, “a ideia essencial para promover a aprendizagem significativa seria, então, levar em consideração os conhecimentos factuais e conceituais que o aluno já possui – assim como as suas atitudes e procedimentos – e como vão interagir com a nova informação [...]” (1998, pp. 32-33).

Há uma diversidade de conhecimentos prévios dos quais dispõem os alunos, e que se diferem em seus conteúdos e em natureza<sup>158</sup>, conforme a área de conhecimento, como as ciências naturais e as ciências sociais (POZO, 1998). Entretanto, é possível extrair alguns dos traços mais característicos dos conhecimentos prévios dos alunos, como o fato de que muitos deles são anteriores à instrução, e assim tem seu domínio natural de aplicação no cotidiano do aluno (POZO, 1998).

Relacionada a essa, outra característica<sup>159</sup> dos conhecimentos prévios dos alunos, que devemos destacar aqui, é que eles “*procuram a utilidade* mais do que a ‘verdade’, como supostamente faz a ciência” (POZO, 1998, p. 40). Enquanto os conhecimentos escolares (científicos) servem para descobrir leis gerais, os conhecimentos prévios visam a utilidade, por isso, os alunos persistem durante muito tempo nos seus conhecimentos prévios intuitivos, cujo

---

<sup>158</sup> Segundo Pozo (1998), alguns conhecimentos são mais conceituais, e outros mais procedimentais, uns mais descritivos, outros mais explicativos; e uns são mais gerais, e outros mais específicos.

<sup>159</sup> Além dessas características, as outras identificadas e expostas em um quadro por Pozo (COLL *et al.*, 1998, p. 41), consistem em: são construções pessoais, possuem coerência do ponto de vista do aluno, não do ponto de vista científico, são compartilhados por outras pessoas, são bastante estáveis e resistente à mudança, e ainda o conhecimento prévio contém um caráter implícito diante dos conceitos explícitos da ciência.

domínio de aplicação não corresponde ao dos conhecimentos adquiridos na aprendizagem escolar (POZO, 1998). Como explica Pozo: “na sala de aula, proporcionam-se conhecimentos gerais, enquanto que as suas ideias e conhecimentos prévios são *específicos*, referem-se muitas vezes a realidades próximas e concretas às quais o aluno não sabe aplicar as leis gerais que lhe são explicadas em aula” (1998, p. 40). Por isso, os alunos, por exemplo, interpretam os fatos sociais em termos idealistas e personalizados, tal como ocorre em muitos filmes e novelas, e não aplicam conceitos sociais ou históricos (POZO 1998). Assim, Pozo propõe que:

Uma das formas de ajudar os alunos a modificarem as suas ideias prévias é basear a apresentação do conhecimento escolar em situações e contextos próximos da vida cotidiana do aluno, de forma que o saber científico se mostre não somente “verdadeiro”, mas também útil (no sentido de que sirva para explicar fenômenos reais para o aluno e não somente situações hipotéticas) (1998, p. 40).

Com uma concepção semelhante, José Carlos Libâneo (2001), sob uma perspectiva socioconstrutivista, estabelece como exigência de uma didática crítico-social partir do nível de conhecimentos, da capacidade de assimilação e do estágio de desenvolvimento mental do aluno. A intervenção didática do professor deve assim tomar como ponto de partida a subjetividade e da experiência sociocultural concreta do aluno, como orientação da aprendizagem, visto que a sociedade na qual ele está inserido, e seus grupos social e cultural, são circunstâncias que interferem na sua capacidade de aprender, assim como nos seus valores, atitudes, linguagens e motivações (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Por isso, faz-se necessário pensar num ensino de filosofia que problematiza filosoficamente a realidade do aluno, que tome as suas condições cognitivas (nível de conhecimentos e capacidade de assimilação) e seu contexto social e cultural como ponto de partida para a problematização filosófica. Dada a importância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem significativa (POZO, 1998), e da experiência sociocultural do aluno para a aprendizagem (LIBÂNEO, 2001), é preciso levar em consideração um ensino de filosofia que conduza o aluno a filosofar a partir dos seus conhecimentos prévios e sobre os problemas, suscetíveis de serem abordados filosoficamente, que se encontram na sua realidade, isto é, que compõem sua experiência sociocultural.

Esse ensino de filosofia que problematiza filosoficamente a realidade do aluno pode, por exemplo, no ensino médio brasileiro, adotar como um método o “ensino-filosófico-dialógico”, isto é, concentra-se na dialogicidade em determinados contextos de profunda carência social e educacional. Dialogicidade que, na pedagogia de Paulo Freire (2017), é a essência da educação problematizadora, e que se constitui como prática da liberdade. Trata-se de um “ensino-filosófico-dialógico”, portanto, que concebe o verdadeiro diálogo tal como

Freire (2017), como uma exigência existencial, e assim como “o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]” (FREIRE, 2017, p. 109). O que, no nosso entendimento, é compatível com a problematização filosófica.

Os “conteúdos conceituais” (COLL *et al.*, 1998) a serem trabalhados inicialmente no ensino de filosofia problematizador da realidade dos alunos brasileiros, podem ser os conceitos de traços filosóficos tratados por pensadores brasileiros, como os já citados “lugar de fala” (RIBEIRO, 2019), que trata tanto do machismo quanto do racismo, e o de “racismo estrutural” (ALMEIDA, 2018), que nos demonstra como a sociedade brasileira de profunda desigualdade se estrutura a partir do racismo, entre outros conceitos e autores. Ou seja, conceitos que tratam, de uma maneira ou de outra, da realidade do aluno brasileiro, que ele experimenta de alguma forma.

O ensino de filosofia problematizador da realidade do educando, a ser pensado e direcionado para a sociedade brasileira marcada historicamente pela colonização, leva-nos a problematizar ainda qual é a posição da tradição filosófica ocidental neste ensino filosófico, e qual foi o papel da filosofia europeia no processo histórico de colonização.

Esse ensino de filosofia que estamos esboçando aqui nos remete a outro conceito elaborado por Paulo Freire (2017), que é o de “invasão cultural”. Trata-se de uma característica fundamental da ação antidialógica, e que serve à conquista (FREIRE, 2017). Como ele define: “desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 2017, p. 205). A invasão cultural conduz então à inautenticidade dos invadidos, pois seu programa diz respeito ao quadro valorativo dos invasores, aos seus padrões e finalidades (FREIRE, 2017). Segundo Freire, “daí que a invasão cultural [...], jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos” (2017, p. 206).

Na crítica epistemológica do “pensamento decolonial”, numa perspectiva paralela a esse conceito de invasão cultural de Freire, a filosofia ocidental europeia é vista, com Ramón Grosfoguel, como um componente do que podemos chamar de colonização epistemológica. A filosofia<sup>160</sup> ocidental gerou um mito do conhecimento universal verdadeiro ao ocultar o sujeito da enunciação (2014), estabelecendo assim uma hierarquia de conhecimento superior e inferior,

---

<sup>160</sup> E as ciências ocidentais também.

e dispensando o conhecimento não-ocidental, isto é, do colonizado por ser um conhecimento particularístico, incapaz então de alcançar a universalidade e, portanto, a verdade.

A filosofia ocidental, portanto, tem lugar na invasão cultural do europeu sobre os povos colonizados. Ela responde aos valores, padrões e finalidades do sujeito da enunciação que ela oculta, e que é o homem (masculino) branco e europeu, impondo assim sua visão de mundo sobre os outros povos, e inferiorizando seus saberes. Perpetuando uma colonização epistemológica, a filosofia ocidental europeia tem sido vista como a única filosofia a ser ensinada, estabelecendo uma tensão entre as culturas tradicionais de diferentes países e o ensino de filosofia.

No eminente trabalho realizado pela UNESCO sobre o ensino de filosofia no mundo (2011), é abordado um tema que, como julga o próprio documento, é particularmente delicado, e que por isso deve ser abordado com muita cautela. Trata-se da relação entre culturas tradicionais e o ensino de filosofia na escola (UNESCO, 2011).

Embora essa abordagem não tivesse sido tratada com profundidade, o texto da UNESCO buscou apresentar alguns exemplos de como ocorre essa relação em alguns países, recolhidos das enquetes realizadas pela Organização com professores de filosofia de vários países. Em uma dessas enquetes, um professor de Bangladesh escreveu que “nossa cultura é oriental, mas, no nível secundário, só se ensina a lógica ocidental-aristotélica” (UNESCO, 2011, p. 52). Esse comentário levanta uma questão importante, como assinala o texto (2011), pois se a formação crítica: “[...] não pode reduzir-se a uma pedagogia ética ou culturalista, os alunos e os docentes podem considerar que os conteúdos dos ensinamentos transmitidos são abstratos e desprovidos de vínculos com o concreto da cultura em que vivem” (UNESCO, 2011, p. 52).

No entanto, apesar da importância do tema, isto é, da relação ou articulação entre a tradição filosófica ocidental, predominantemente europeia, com a cultura ou expressões filosóficas locais, a UNESCO encontrou poucas manifestações a respeito, em suas enquetes com os professores de filosofia em diversos países. Enquanto que na Ásia houve um “silêncio quase geral” (UNESCO, 2011), na África, como foi constatado, “os professores têm dificuldades para estabelecer um vínculo com as culturas africanas e os autores africanos e africanistas pertinentes para o ensino de filosofia”<sup>161</sup> (2011, p. 52). Essas dificuldades decorrem,

---

<sup>161</sup> As reações dos professores africanos foram numerosas, como relata o texto, no qual se registrou: “um professor de Botsuana escreve que ‘o tema é novo e a maioria dos professores de conferência tem recebido uma educação baseada na tradição ocidental da filosofia. Por conseguinte, não apreciam as outras tradições da mesma maneira’. Na Costa do Marfim, o ensino de filosofia se constitui, essencialmente, nos manuais provenientes do Ocidente, de modo que não se destaca os pensadores locais [...]” (UNESCO, 2011, p. 52).

em geral, da formação dos professores e do ensino de filosofia restritos à tradição ocidental da filosofia.

O que podemos inferir desses registros realizados pela UNESCO é que o ensino de filosofia das escolas secundárias de muitos países se encontra, por assim dizer, colonizado pela tradição filosófica ocidental. Ela engendra assim uma espécie de “invasão cultural”, impondo-se como a filosofia a ser ensinada. Como está relatado no texto:

Reconhece-se, muitas vezes, que a influência da história da filosofia ocidental é preponderante (Camarões), que se costuma fazer referência à tradição europeia (Argentina), e que a maior parte dos programas enfatiza a filosofia grega, a filosofia medieval, assim como as filosofias inglesas, alemãs e francesas (Chile) (UNESCO, 2011, p. 52-53).

É preciso então considerar a hipótese da implementação de um ensino de filosofia descolonizador, contra a hegemonia da filosofia ocidental no ensino de filosofia de sociedades pós-colonizadas, constituídas de tradições, saberes, culturas e identidades não europeias. Pensar assim num ensino de filosofia descolonizador para a sociedade brasileira, que dê conta de sua diversidade, visto que, como afirma a professora Joana Tolentino (2020): “vivemos sob a égide de uma filosofia ocidental que se requer hegemônica [...], associada simbolicamente a um cânone que é excludente – norte-eurocentrado, branco, heteropatriarcal, androcêntrico” (2020, p. 111). Tolentino propõe assim, para o ensino de filosofia na nossa sociedade, avaliar como fundamental um projeto de descolonização da filosofia que contribua para a superação das feridas coloniais, cujos pilares são, principalmente, o sexismo e o racismo, e desse modo criar “fissuras decoloniais” (2020). Sua estratégia, como ela afirma, “[...] é tensionar a colonialidade da filosofia e de seu ensino, criando fissuras decoloniais que propiciem transformações no fazer filosófico e, por reverberação, em outros cânones e práticas” (TOLENTINO, 2020, p. 112).

Numa sociedade que foi colonizada, como a brasileira, carrega-se o traço da colonialidade que deforma o simbólico e o inconsciente coletivo (TOLENTINO, 2020). Isto é, traz consigo o trauma colonial que, “possui pilares estrutural, histórico, cotidiano, institucional, por onde está enraizado o sexismo, o racismo” (2020, p. 114). Esse trauma gerado da herança da colonização corrompe o tecido social de modo a comprometê-lo e afetando decisivamente os processos de subjetivação (TOLENTINO, 2020). Tais marcas, ou feridas coloniais se refletem nos estudos ou práticas filosóficas, ou seja, entre aqueles que estudam e ensinam filosofia, os quais acabam por reproduzi-las e sustentando-as. De acordo com Tolentino:

As marcas da colonialidade no cânone filosófico e nas práticas filosóficas fundamentam-se nos mesmos pilares do racismo aos povos originários, à população afrodiáspórica, no sexismo, expresso tanto no machismo e na misoginia, quanto na

lgbtqi+fobia, constituindo-se enquanto microcosmos do trauma colonial, com pés de apoio micropolíticos que o sustentam. Seus traços são evidentes nas práticas filosóficas de escrita pouco criativas, devido ao complexo de inferioridade que se expressa na autoalienação do/a brasileiro/a, do/a latino-americano/a que se vê a si mesmo como subjetividade filosófica subalterna [...] (2020, p. 118)

O ensino de filosofia no Brasil, assim como os das ciências humanas, é, portanto, colonizado. Pois, ensinam-se conhecimentos que estão associados a cânones nortecentrados, heteropatriarcais, brancos, os quais excluem de seus simbólicos as corporalidades com as quais estudantes e docentes se identificam em seus processos de subjetivação (TOLENTINO, 2020). Corporalidades como as das mulheres e pessoas não brancas, que constituem a maioria da população brasileira. Segundo Tolentino, “desse modo, promovemos e acirramos a autoalienação e as subalternizações, tanto no ensino e na aprendizagem, nas escolas e universidades, quanto na escrita e publicação de textos [...]” (2020, p. 119).

É preciso assim colocar em debate e fazer a desconstrução desse modelo de ensino de filosofia, pensar em um projeto de descolonização da filosofia e de suas práticas, criando, por exemplo, “fissuras decoloniais” (TOLENTINO, 2020). Para criar essas fraturas decoloniais, pode-se tomar como referência, por exemplo, a “pedagogia do terreiro” da educadora baiana Mam’etu Kafurengá (2019). Pois, para ela:

A diversidade de nosso povo traz para a Pedagogia do Terreiro o desafio de gerar formação para as pessoas que são vitimadas pela exclusão social, pelo racismo, pelo sexismo e que, muitas vezes, não encontram identidade com outras metodologias e pedagogias que negam as suas experiências e as separa e segrega” (KAFURENGÁ, 2019, p. 31).

Outras “pedagogias descolonizadoras” também podem contribuir para uma descolonização do ensino de filosofia, como a ainda em formação “pedagogia decolonial”<sup>162</sup>, e, como procuramos demonstrar, a pedagogia e os conceitos de Paulo Freire.

Tolentino apresenta ainda algumas possibilidades práticas para se gerar fissuras decoloniais no ensino de filosofia e das ciências humanas (2020). Especificamente para o ensino de filosofia, ela propõe:

[...] fissurar e inocular no cânone filosófico definitivamente as filosofias africanas, latino-americanas, orientais, dos povos indígenas, afirmar e valorizar as filósofas mulheres e sua produção intelectual, as filosofias afro-diaspóricas, brasileiras,

---

<sup>162</sup> Há diferentes autores/as que vem se dedicando em configurar “pedagogias decoloniais”, como a pedagoga argentina Zulma Palermo, e a pedagoga estadunidense Catherine Walsh. Tomando por referências essas pedagogas, e outros autores, Ocaña, López Conedo (2018), caracterizam as pedagogias decoloniais como pedagogias que promovem práticas insurgentes de resistir, existir, viver e reviver; pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, que enfrentam o monólogo da razão moderno/ocidental/colonial; pedagogias que provocam aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens, entre outras características visando a descolonização da educação (2018, p. 213).

incluindo assim, de fato, nossas/os estudantes e suas corporalidades no saber-fazer filosófico, não permitindo que se alienem de si mesmos ao adotar modelos e valores “globalizados” que são, na prática, a universalização de valores eurocêntricos e mercantilistas [...] (TOLENTINO, 2020, p. 122-123).

É preciso, portanto, levar em consideração a possibilidade e necessidade de um ensino de filosofia descolonizador, que problematize, ao menos como ponto de partida, a realidade do aluno, isto é, os problemas suscetíveis de um tratamento filosófico que fazem parte de suas experiências e contexto social; um ensino de filosofia que crie “fissuras decoloniais”, problematizando o papel colonizador da filosofia ocidental europeia, sem, contudo, excluí-la da formação filosófica, visando contribuir assim para o processo de subjetivação e descolonização do educando; por fim, um ensino de filosofia que se aproprie também de pedagogias, conceitos e concepções pedagógicas, europeias e não europeias, compatíveis com as características próprias da reflexão filosófica, que contribuam, desse modo, para a aprendizagem filosófica e para o exercício do filosofar.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.
- BADIOU, Alain. La filosofía como repetición creativa. **Consecuencias: Revista Digital de Psicoanálisis, Arte y Pensamiento**. Noviembre, 2008. Disponível em: <http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/002/template.php?file=arts/derivaciones/badiou.html> . Acesso em: 15 out. 2022.
- BLOOM, Benjamin; KRATHWOHL, David; MASIA, Bertran. **Taxonomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Editora Globo, 1972.
- BOAVIDA, João. De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. **Revista española de Pedagogía**, ano LXIV, n. 234, p. 205-226, 2006, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2083105>. Acesso em: 5 abr. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Educação filosófica: sete ensaios**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.
- BOILLOT, Hervé. L'enseignement de la philosophie en France depuis 1945 et la question de sa démocratisation. In: **démocratisation-scolaire.fr.**, p. 1-19, 4 fev. 2014a. Disponível em: <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/064/006/print/print.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- \_\_\_\_\_. La démocratisation de l'enseignement et ses enjeux dans l'enseignement philosophique: une perspective historique. **Coté-Philo: Le journal de l'enseignement de la philosophie**. Juin, 2014b. Disponível em: <http://www.acireph.org> . Acesso em: 15 out. 2022.
- BOUYER, Gilbert C. Pragmatismo e cognição: self, mente, mundo e verdade na teoria pragmática do conhecimento. **Revista Ciências & Cognição**, v. 15, p. 164-179, 2010. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/305/241>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- BOUVERESSE, Jacques; DERRIDA, Jacques. **Rapport de la Commission de Philosophie et d'Épistémologie**, jeudi 15 juin 1989. Disponível em: <https://acireph.org/nos->

[recherches/regards-historiques/documents-relatifs-a-la-guerre-des-programmes/article/rapport-de-la-commission-de-philosophie-et-d-epistemologie](https://www.recherches-regards-historiques.com/documents-relatifs-a-la-guerre-des-programmes/article/rapport-de-la-commission-de-philosophie-et-d-epistemologie) Acesso em: 18 out. 2022.

BRAUNER, Charles; BURNS, Hobert W. **Problemas de Educación y Filosofía**. Buenos Aires: Editora Paidós, 1969.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

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

\_\_\_\_\_. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. *In*: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Didáctica aleatoria de la filosofía, dilaéctica del aprendizaje filosófico. *In*: CERLETTI, Alejandro; COULÓ, Ana (orgs.). **Didácticas de la filosofía: entre enseñar y aprender a filosofar**. Buenos Aires: Noveduc, 2015.

CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter O. **A filosofia no ensino médio**. Brasília: Editora UNB, 1999.

CIFUENTES, Luis M.; GUTIÉRREZ, José M. (orgs.). **Enseñar y aprender filosofía en la educación secundaria**. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona/ Horsori, 1997.

CHARBONNIER, Sébastien. Histoire des discussions critiques sur l'enseignement institutionnel de la philosophie. **Diotime: Revue internationale de didactique de la philosophie**, 2013. Disponível em: <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=96734&pos=3>. Acesso em: 22 jul. 2019.

COLL, César *et al.* **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COSSUTTA, F. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DALBOSCO, Cláudio A. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MUHL, Eldon H (orgs.). **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

DEWEY, John. Lettre de John Dewey à Alice Dewey, 1 er novembre, 1894. *In: Dewey Papers Morris Library*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Editora Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2013.

DOMÍNGUEZ REBOIRAS, María Luisa; ORIO DE MIGUEL, Bernardino. **Método activo: una propuesta filosófica**. In: MEC, Madrid, 1985. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/metodo-activo-una-propuesta-filosofica/psicologia/1134> Acesso em: 16 out. 2022.

FAJARDO, Vanessa; FOREQUE, Flavia. 7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC. *In: G1 – O portal de notícias da Globo*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml> Acesso em: 16 out. 2022.

FAVARETTO, Celso. O papel estratégico da filosofia na educação básica. **Dialogia**, n. 13, p. 15-24, 2011.

FERRARI, Sônia C. M. Filosofia no ensino médio: reflexões a partir da observação e da prática. *In: GOTO, R.; GALLO, S (orgs.). Da Filosofia como disciplina: desafios e perspectivas*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

FIORI, Ernani M. Aprender a dizer a sua palavra. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRANCO, Maria A. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GALICHET, François. A didática da filosofia na França: debates e perspectivas. *In*: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus Editora, 2014.

GAOS, José. **Filosofía de la Filosofía e Historia de la Filosofía**. Cidade do México: Editorial Stylo, 1947.

GELAMO, Rodrigo P. Pensar sem pressupostos: condição para problematizar o ensino da filosofia. **Pro-posições**, v. 19, p. 161-174, 2008.

GELAMO, Rodrigo P.; GARCIA, Amanda V.; RODRIGUES, Augusto. Descolonizar a filosofia brasileira: desafios éticos e políticos para as filosofias do sul global. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 45, p. 415-438, 2022.

GILBERT, Roger. **As ideias atuais em pedagogia**. Santos: Editora Livraria Martins Fontes, 1974.

GOTO, Roberto. “Que bagulho é isto - filosofia?”. SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (orgs.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: BOAVENTURA, S.; MENESES, M (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1989.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

INEP. Relatório SAEB 2017. *In*: gov.br - Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-saeb-2017> Acesso em: 16 out. 2022.

IZUSQUIZA, Ignacio. La filosofía en la enseñanza media: observación, traducción, simulación. *In*: CIFUENTES, Luis M.; GUTIÉRREZ, José M. (orgs.). **Enseñar y aprender filosofía en la**

**educación secundaria.** Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona/ Horsori, 1997.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KAFURENGÁ, Mam'etu. **Pedagogia do terreiro: experiências da primeira escola de religião e cultura de matriz africana do baixo sul da Bahia – Escola Caxuté.** Simões Filho: Kalango, 2019.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura** (Col. *Os Pensadores*, Vol. II). São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lógica.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

KILPATRICK, William H. **The Project Method.** Nova York: Teachers College Record, 1918. Disponível em: <https://www.tcrecord.org/PrintContent.asp?ContentID=3606>. Acesso em: 14 out. 2022.

KOHAN, Walter O. **Filosofia na escola pública.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. O ensino da filosofia frente à educação como formação. *In:* GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (orgs.). **Filosofia do ensino de filosofia.** Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. La filosofía como educación. La educación como filosofía. O una invitación a pensar una realción tan necesaria como imposible. *In:* CERLETTI, A.; COULÓ, A. **La enseñanza filosófica: Cuestiones de política, género y educación.** Buenos Aires: Noveduc, 2015.

LANGÓN, Mauricio. Filosofia do ensino de filosofia. *In:* GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (orgs.). **Filosofia do ensino de filosofia.** Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Adolescencias en la filosofía. *In:* KOHAN, W. O (comp.). **Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: Experimentar el pensar, pensar la experiencia.** Buenos Aires: Noveduc, 2017.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação.** São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2016.

LIBÂNIO, José C. **O essencial da didática e o trabalho do professor — em busca de novos caminhos.** Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Libaneo-Jose-Carlos/publication/264841428\\_O\\_ESSENCIAL\\_DA\\_DIDATICA\\_E\\_O\\_TRABALHO\\_DE\\_PROFESSOR\\_-](https://www.researchgate.net/profile/Libaneo-Jose-Carlos/publication/264841428_O_ESSENCIAL_DA_DIDATICA_E_O_TRABALHO_DE_PROFESSOR_-)

[\\_EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS/links/55d73fe508ae9d65948d86e6/O-ESSENCIAL-DA-DIDATICA-E-O-TRABALHO-DE-PROFESSOR-EM-BUSCA-DE-NOVOS-CAMINHOS.pdf](#). Acesso em: 10 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: SP Nacional, 1969.

MATOS, O. **Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

MORENTE, Manuel G. **Símbolos del pensador**. Madrid, Ediciones Encuentro, 2012.

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

NORRO, Juan J. G. El diálogo como imagen de la actividad filosófica. In: MORENTE, Manuel G. **Símbolos del pensador**. Madrid, Ediciones Encuentro, 2012.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

OBREGÓN, Javier S. La filosofía como pedagogía. In: HOYOS VÁSQUEZ, G. **Filosofía de la educación**. Madrid: Editorial Trotta, 2008.

OCAÑA, Alexander L. O.; LÓPEZ, Maria I. A.; CONEDO, Zaira E. P. Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. **Revista Ensayos Pedagógicos**. Vol. XIII, nº 2, p. 201-233, Julio-diciembre, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/11332> Acesso em: 16 out. 2022.

ONG, Walter. **Ramus, method, and the decay of dialogue**. Cambridge: Harvard University Press, 1958.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

PAVIANI, Jayme. Filosofia e educação, filosofia da educação: aproximações e distanciamentos. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MUHL, Eldon H (orgs.). **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

PLATÃO. **Oeuvres Complètes**. Paris: Les Belles Lettres, Tome II, 1921.

\_\_\_\_\_. **Diálogos** (col. *Os Pensadores*). São Paulo: Nova Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: L&PM, 2013.

PORTA, Mario Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

POZO, J. I. A aprendizagem e o Ensino de Fatos e Conceitos. In: COLL, César *et al.* (orgs.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RAMOSE, Mogobe. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana**. Ensaio Filosófico. Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011.

RANCIÈRE, Jacques. “Nous qui sommes si critiques...”. In: VVAA. **La grève des philosophes: École et philosophie**. Paris: Osiris, 1986.

\_\_\_\_\_. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REIS, Maurício. **Ensino de Filosofia: do universo eurocêntrico ao pluriverso epistêmico**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

RODRIGO, Lidia M. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (orgs.). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. O filósofo e o professor de Filosofia: práticas em comparação. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (orgs.). **A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2014.

ROCHA, Ronai P. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

SACRISTÁN, José G. **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

SEVERINO, A. J. O ensino da filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (orgs.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. **Proposições**, v. 21, n.1 (61), p. 57-74, jan./abr. 2010.

SEVERINO, Antônio. J.; TAVARES, M. Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, v. 48, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7319>. Acesso em: 07 ago. 2022.

SILVEIRA, Renê J. T. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (orgs). **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SILVEIRA, Paulo H. F. O lugar do pensamento no ensino de Filosofia. *Revista do NESEF*, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 25-34, Jun/Jul./Ago./Set, 2013.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Argumentação: a ferramenta do filosofar**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SOUZA FILHO, Homero S. O Pensamento de Paulo Freire e o Ensino de Filosofia. **Revista Eletrônica Alamedas**, v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/alamedas/article/view/23896/15691> Acesso em: 29 ago. 2022.

TANNERY, Paul. Introdução ao Mênon. In: PLATÃO. **Diálogos: Mênon, Banquete e Fedro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

TOLENTINO, Joana. Fissuras decoloniais: trauma colonial, filosofias e ensino. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 34, p. 110-126, 2020.

TOMAZETTI, Elisete. Formação inicial do professor de filosofia: algumas considerações. In: TREVISAN, Amarildo L.; ROSSATTO, Noeli D. (orgs.). **Filosofia e educação – confluências**. Santa Maria: Editora FACOS/UFSM, 2004.

TOZZI, Michel. Vers une didactique de la philosophie. **Cahiers pédagogiques**, n. 270, p. 18-19, 1989.

\_\_\_\_\_. Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. **Revue Française de Pédagogie**, 103, p. 19-31, 1993. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_103\\_1\\_1294](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1294). Acesso em: 5 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Penser par soi-même, une démarche intellectuelle enseignée à tous, et appropriable par chacun. 1999. Disponível em: <https://www.philotozzi.com/1999/11/penser-par-soi-meme-une->

[demarche-intellectuelle-enseignee-a-tous-et-appropriable-par-chacun/](#) Acesso em: 16 out. 2022.

\_\_\_\_\_. L'Évolution de la didactique du philosophe. In: [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com), 01 abr. 2006. Disponível em: <https://www.philotozzi.com/2006/04/levolution-de-la-didactique-du-philosophe/>. Acesso em: 18 set. 2022.

\_\_\_\_\_. De la question des compétences en philosophie. **Diotime**, n 36, abr. 2008. Disponível em: <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/036/009/>. Acesso em: 18 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Didactique de l'apprentissage du philosophe et sciences de l'éducation, 2009. Disponível em: <http://www.philotozzi.com/2009/12/didactique-de-l%E2%80%99apprentissage-du-philosophe/>. Acesso em: 25 mar. 2017.

TOZZI, M. *et al.* **Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui**. Paris : Hachette, 1992.

UNESCO. **La Filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro**. Cidade do México : ONU (versão em espanhol), 2011.

URGILÉS, Guillermo. Convergencias y divergencias entre pedagogía y filosofía. **Sophia, Colección de Filosofía de la Educación**, 4, p. 11-37, 2008. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846110002.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

VERMEREN, Patrice. Sócrates pedagogo: Saberes alterados o desalteración de los ignorantes? In: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.). **Educар: saberes alterados**. Paraná: Provincia de Entre Ríos, 2010.

VICENTE, Joaquim N. Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino-aprendizagem da filosofia. **Revista Filosófica de Coimbra**, n. 2, p. 321-358, 1992. Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/subsidios\\_para\\_uma\\_didactica](https://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/subsidios_para_uma_didactica) Acesso em: 16 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Subsídios para uma Didáctica da Filosofia: a propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma Didáctica específica da Filosofia. **Revista Filosófica de Coimbra**, n. 6, p. 397-412, 1994. Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/subsidios\\_did\\_fil](https://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/subsidios_did_fil) Acesso em: 16 out. 2022.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey** (col. *Educadores MEC*). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.